



БУРГАСКИ СВОБОДЕН УНИВЕРСИТЕТ

Център по хуманитарни науки

Новата идея
в образованието!

СЪВРЕМЕННА ХУМАНЦАРИСТИКА

бр.02/ 2025



Сп. „Съвременна хуманитаристика“ е научно списание за обсъждане и дискусии по важни за хуманитаристиката теми. То отразява научните търсения, идеи и постижения както на преподавателите от Бургаския свободен университет, така и на колеги хуманитаристи от България и чужбина; съобщава за научните прояви в Центъра по хуманитарни науки; служи за откриване и развитие на бъдещи научни таланти.

Основният принцип на списанието е да създава пространства за диалог между различни научни общности, национални традиции и изследователски направления, като ориентира работата си към търсене на научни истини и дава приоритет на академичната оригиналност.

Списанието е предназначено за научни работници, университетски преподаватели, студенти от хуманитарни специалности, журналисти, PR специалисти, филолози, социални работници, педагози. Първият брой излиза през 2010 г.



The articles from Contemporary Humanistic Journal are listed through EBSCOhost Research Databases



Central and Eastern European Online Library

The articles in Contemporary Humanistic Journal are full text indexed by the Central and Eastern European Online Library (CEEOL)

Адрес на списанието:

ул. „Сан Стефано“ № 62
8001 гр. Бургас
„СЪВРЕМЕННА ХУМАНИТАРИСТИКА“
www.bfu.bg
humanitar@bfu.bg

Contacts:

62, San Stefano St
8001 Burgas
CONTEMPORARY HUMANITARISTICS
www.bfu.bg
humanitar@bfu.bg

Техн. подготовка и печат:

Издателство „ЕКС-ПРЕС“ Габрово
Формат: 70/100/16
Печатни коли: 8,75

Technical preparation and print:

„EX-PRESS“ Publishing House
Size: 70/100/16
Printed Quires: 8,75

ISSN 1313-9924

БРОЙ 2/2025 (23)
ГОДИНА XVI

NUMBER 2/2025, VOLUME 23
YEAR XVI

**Главен редактор:**

доц. д-р Златина Димитрова
Бургаски свободен университет

Editor in Chief:

Assoc. Prof. Dr. Zl. Dimitrova
Burgas Free University (Bulgaria)

Редакционен съвет:

проф. д.п.н. Г. Христозова
Бургаски свободен университет

проф. д.н. М. Алексиева
Бургаски свободен университет

проф. д.ф.н. К. Лукова
Бургаски свободен университет

проф. д-р Й. Балтаджиева
Бургаски свободен университет

проф. д-р П. Митева
Бургаски свободен университет

доц. д-р В. Ватева
Бургаски свободен университет

доц. д-р Д. Циркова
Бургаски свободен университет

доц. д-р З. Ганева
Бургаски свободен университет

доц. д-р К. Минева
Бургаски свободен университет

доц. д-р Т. Коцева
Бургаски свободен университет

доц. д-р Катрин Дженсън Уайт
Университет на Оклахома (САЩ)

доц. д-р Вилдан Онур
*Тракийски университет, гр. Одрин
(Турция)*

проф. д.п.н. Айгерим Мынбаева
*Казахски национален университет
„Ал-Фараби“, гр. Алмати,
Република Казахстан*

Editorial board:

Prof. D.Sc. G. Hristozova
Burgas Free University (Bulgaria)

Prof. Dr. M. Aleksieva
Burgas Free University (Bulgaria)

Prof. D.Sc. K. Lukova
Burgas Free University (Bulgaria)

Prof. Dr. Y. Baltadjieva
Burgas Free University (Bulgaria)

Prof. Dr. P. Miteva
Burgas Free University (Bulgaria)

Assoc. Prof. Dr. V. Vateva
Burgas Free University (Bulgaria)

Assoc. Prof. Dr. D. Tsirkova
Burgas Free University (Bulgaria)

Assoc. Prof. Dr. Z. Ganeva
Burgas Free University (Bulgaria)

Assoc. Prof. Dr. K. Mineva
Burgas Free University (Bulgaria)

Assoc. Prof. Dr. T. Kotseva
Burgas Free University (Bulgaria)

Assoc. Prof. Dr. Kathryn Jenson White
The University of Oklahoma (USA)

Assoc. Prof. Dr. Vildan Onur
*Trakya University, Edirne
(Republic of Turkey)*

Prof. D.Sc. Mynbayeva Aigerim
*Al-Farabi Kazakh National University,
Almaty,
Republic of Kazakhstan*



ПСИХОЛОГИЯ

Модел за партньорска комуникация със семейството: подход, съобразен с контекста на родителския опит	6
<i>д-р Елена Кортезова</i>	
Сега всички играят на компютърни игри	32
<i>доц. д-р Диана Циркова</i>	
Изграждане на терапевтичен алианс с родителите на изоставащото дете.....	40
<i>доц. д-р Диана Циркова</i>	

ПЕДАГОГИКА

Краезнанието – мост между традиции и иновации	47
<i>доц. д-р Евдокия Стефанова</i>	
Езиковото развитие на детето в предучилищна възраст в контекста на медийната педагогика	69
<i>доц. д-р Екатерина Чернева</i>	
Модел на професионалните компетентности на учителя	77
<i>Иванна Христова</i>	

КАЧЕСТВО НА ОБРАЗОВАНИЕТО

Осигуряване и поддържане на система за управление на качеството на обучението в Педагогически колеж – Плевен (Анализ на анкета с университетски преподаватели).....	93
<i>доц. д-р Христина Гергова</i>	

РЕЦЕНЗИЯ

Рефлексивният подход в контекста на интеркултурното образование (Отзив за колективната монография „Рефлексивният подход. Етно-психолого-педагогически проекти и парадигми (научни приноси в периода 1990 – 2023)“)	117
<i>гл. ас. д-р Станислав Пандин</i>	

КОНКУРС ЗА ПЕДАГОГИЧЕСКО ЕСЕ

„Учителят – истинският будител”	
<i>Мария Иванова-Димова</i>	129
<i>Сергей Хорошуля</i>	131
<i>Пелагия Лазарова</i>	134
<i>Мария Желязкова</i>	136



PSYCHOLOGY

A model for partnership communication with families:
a contextual approach reflecting parental experience 6
Elena Kortezova, PhD

Now everyone plays computer games 32
Assoc. Prof. Diana Tsirkova, PhD

Building a therapeutic alliance with the parents of the backward child..... 40
Assoc. Prof. Diana Tsirkova, PhD

PEDAGOGY

Local studies – a bridge between tradition and innovation..... 47
Assoc. Prof. Evdokiya Stefanova, PhD

The language development of the preschool child
in the context of media pedagogy 69
Assoc. Prof. Ekaterina Cherneva, PhD

Model of teachers' professional competencies 77
Ivanna Hristova

QUALITY OF EDUCATION

Ensuring and maintaining a quality management system
for education at College of Pedagogy – Pleven
(Analysis of a survey of university teachers)..... 93
Assoc. Prof. Hristina Gergova, PhD

REVIEW

The reflexive approach in the context of intercultural education
(Book review of a collective monograph entitled:
„The reflexive approach. Ethno-psychological-pedagogical projections
and paradigms (scientific contributions in the period 1990 – 2023)“) 117
Assist. Prof. Stanislav Pandin, PhD

PEDAGOGICAL ESSAY COMPETITION

Mariya Ivanova-Dimova 129

Sergey Horoshulya 131

Pelagiya Lazarova 134

Mariya Zhelyazkova 136

МОДЕЛ ЗА ПАРТНЬОРСКА КОМУНИКАЦИЯ СЪС СЕМЕЙСТВОТО: ПОДХОД, СЪОБРАЗЕН С КОНТЕКСТА НА РОДИТЕЛСКИЯ ОПИТ

д-р Елена Кортезова

Бургаски свободен университет

Резюме. Студията представя модел на **осъзната партньорска комуникация** между специалисти и родители в процеса на ранна подкрепа при деца с трудности в комуникативното развитие. Моделът е изграден върху културно-контекстуалната и наративната перспектива и предлага три взаимосвързани етапа: споделено наблюдение, съвместно тълкуване и подкрепящо взаимодействие. Всеки етап има когнитивна, емоционална и поведенческа функция и цели изграждането на доверие, разбиране и активна съпричастност между родител и специалист. В студията са описани основни принципи и инструменти за прилагане на модела в консултативната практика. Предложени са индикатори за оценка на процеса, които акцентират върху качествените промени в комуникацията, а не върху количествените резултати. Моделът утвърждава идеята, че ефективната подкрепа започва от уважението към родителския опит и от създаването на диалог, в който знанието се споделя, а не се налага.

Ключови думи: *осъзната партньорска комуникация; ранна подкрепа; родителски нагласи; консултиране със семейства; доверие и сътрудничество; културно-контекстуален подход; наративна перспектива; професионална етика.*

A MODEL FOR PARTNERSHIP COMMUNICATION WITH FAMILIES: A CONTEXTUAL APPROACH REFLECTING PARENTAL EXPERIENCE

Elena Kortezova, PhD

Burgas Free University

Abstract. The study presents a model of conscious, partnership-based communication between professionals and parents in the process of early support for children with communicative development difficulties. The model is grounded in a cultural-contextual and narrative perspective and includes three interrelated stages: shared observation, joint interpretation, and supportive interaction. Each stage has cognitive, emotional, and behavioral functions aimed at building trust, understanding, and active collaboration between the parent and the professional. The study outlines key principles and practical tools for applying the model in counseling practice. It also proposes process indicators that emphasize qualitative changes in communication rather than quantitative outcomes. The model affirms the idea that effective support begins with respect for parental experience and the creation of dialogue in which knowledge is shared rather than imposed.

Keywords: *collaborative communication; early support; parental attitudes; family counseling; trust and cooperation; cultural-contextual approach; narrative perspective; professional ethics.*

ВЪВЕДЕНИЕ

Комуникацията между специалисти и родители е определяща за ефективността на ранната подкрепа при затруднения в комуникативното развитие. Тя не е просто обмен на информация, а процес на **съвместно конструиране на смисъл за детето** и неговите нужди. Семействата, с които работят логопеди, психолози и педагози, демонстрират все **по-разнообразни ценностни и комуникативни модели**: от традиционни, насочени към послушание и контрол, до модерни, фокусирани върху индивидуалността и диалога. Тази хетерогенност поставя предизвикателство пред професионалното общуване – както да бъде едновременно научно обосновано и съобразено с контекста на семейството.

Практиката показва, че родителските наративи често носят съдържание за несигурност, неинформираност и социално сравнение, а професионалният език нерядко звучи оценъчно и дистанцирано. Това поражда разминаване между препоръките на експертите и действителните семейни практики.

Натрупаният опит в областта на ранната диагностика и интервенция показва, че именно **качеството на взаимодействието със семейството** е един от най-силните предиктори за ефективността на подкрепата. Когато родителят се чувства разбран и включен в процеса, вероятността от активно участие и устойчиви промени в семейната комуникация нараства значително (Dunst, 2014; Sheridan & Kim, 2015). Обратно, формализиран или оценъчен стил на общуване често води до пасивност и недоверие, дори при висока професионална компетентност на специалиста.

В последните десетилетия темата за осъзнатата и партньорска комуникация със семействата придобива все по-голямо значение. Промените в социалната структура, образователните очаквания и моделите на родителство изискват от специалистите не просто експертни знания, а **способност за диалог с различни житейски логики** – онези форми на мислене и говорене, чрез които родителите осмислят поведението и развитието на своите деца.

Настоящата студия разглежда **модел за партньорска и осъзната комуникация със семейството**, разработен на основата на изследвания върху родителските нагласи за комуникативното развитие на деца в предучилищна възраст (Кортезова, 2024). Моделът надгражда предходните проучвания, като премества фокуса от въпроса **как родителите мислят** за комуникативното развитие на детето към въпроса **как специалистите разговарят с родители за това развитие**.

Целта е да се изгради **комуникативна рамка**, която подпомага доверието и съвместното разбиране между родител и специалист. Така се поставя акцент върху партньорския диалог като основа на ранната подкрепа – диалог, който признава родителския опит като знание и търси промяна чрез съучастие, а не чрез корекция.

I. ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВАНИЯ НА МОДЕЛА ЗА КУЛТУРНО ЧУВСТВИТЕЛНА КОМУНИКАЦИЯ

Родителските нагласи като културни модели на разбиране

Родителските нагласи не са изолирани лични мнения, а част от културните начини, по които възрастните разбират детето, неговото развитие и комуникацията с него. Те обединяват убеждения, емоции и действия, чрез които родителят придава смисъл на ежедневните взаимодействия – какво смята за „нормално“, „тревожно“ или „успешно“ в поведението на детето.

В българския контекст родителските представи за развитието често отразяват преплитане между традиционни представи за „добро възпитание“ и по-нови идеи за диалог, уважение и емоционална подкрепа. Нагласите на родителите имат **познавателен, емоционален и поведенчески компонент**, които заедно определят начина, по който родителят възприема и реагира на трудностите в комуникативното развитие на детето. (Кортезова, 2024). Тази особеност прави срещата между специалист и родител чувствителен комуникативен процес, в който не просто се обменя информация, а се споделят преживявания и тълкувания. Ето защо моделът за партньорство в комуникацията с родителите разглежда техните нагласи не като нещо, което трябва да се „промени“, а като отправна точка за изграждане на взаимно разбиране и сътрудничество.

Културна обусловеност на родителската комуникация

Начинът, по който родителят говори за своето дете, се формира в рамките на културни очаквания, социални роли и езикови навици. Според Джером Брунер (Bruner, 1990), хората осмислят своя опит чрез истории – наративи, които придават последователност и значение на преживяното. Родителите също създават „истории“ за своите деца: разказват какво могат, как се държат, какво „още не се е получило“. Тези разкази не просто описват реалността, а я изграждат – определят кое ще бъде видяно като затруднение и кое като индивидуална особеност.

В култури като българската, в които се преплитат елементи на колективни и индивидуални ценности, често се среща колебание между строгост и разбиране, между контрол и емпатия. Родителите се стремят едновременно да бъдат високотелни и внимателни, което води до редуване на различни комуникативни стилове – от категорични изисквания до обяснителен и извинителен тон. Това не е слабост, а културна особеност, която, както отбелязва Барбара Рогофф (Rogoff, 2003), отразява начина, по който социалните норми се променят и съжителстват в едно и също общество.

Следователно, общуването с родителя трябва да се разглежда не само като индивидуално, но и като социално организирано действие. Родителят превежда културните и социални очаквания на езика на ежедневието, а спе-

циалистът – професионалното знание на достъпен език. Ако този пласт на общуването бъде пренебрегнат, взаимодействието се свежда до **формално** информизиране, което рядко води до реално партньорство (Sheridan & Kim, 2015; Dunst, Bruder, & Espe-Sherwindt, 2014).

От културни модели към партньорска комуникация

Партньорската и осъзната комуникация може да се разбира като професионален подход, който разпознава, уважава и включва значенията, заложени в родителските нагласи, език и навици на общуване. Тя не означава механично приспособяване към всеки отделен родител, а осъзнато мислене за общуването като за диалог между различни начини на разбиране на детето – между езика на науката и езика на семейството.

Подходът е близък до социално-конструктивната перспектива на Кенет Герген (Gergen, 2015), според която знанието се ражда в диалога, а не се предава еднопосочно. Когато специалистът споделя наблюденията си на разбираем език и кани родителя да участва в тълкуването, се създава споделено разбиране – своеобразен **превод на смисъла**, в който и двете страни учат една от друга.

Бронфенбренер (Bronfenbrenner, 1979) описва този процес като взаимодействие между близките среди, които обкръжават детето – семейството, образователната институция и системата за подкрепа. Именно комуникацията в партньорството с родителите свързва тези среди в една съгласувана мрежа около детето, където всички участници работят в обща посока.

Теоретични основания и междудисциплинарна перспектива

Моделът се основава на три водещи теоретични идеи:

1. **Културно-контекстуален подход** – развитието протича в рамките на културно организирани дейности и социални практики (Rogoff, 2003).
2. **Наративна теория** – езикът не само описва, но и създава реалността, в която действаме (Bruner, 1990).
3. **Екологична теория на развитието** – детето расте и се развива чрез взаимодействието на множество взаимосвързани среди (Bronfenbrenner, 1979).

Тези идеи се срещат в практиката на консултиране със семейството, където специалистът изпълнява ролята на посредник между научното и житейското знание. Както отбелязва Дебора Танен (Tannen, 1990), различните хора използват различни комуникативни стилове – някои изразяват тревога чрез въпроси и съвети, други чрез мълчание или шега. Важно е тези форми да се разчитат не като съпротива, а като различни културни начини на изразяване на загрижеността.

Авторски принос и концептуална приемственост

Настоящият модел надгражда предходни изследвания върху ***родителските нагласи към комуникативните нарушения на децата от 3 до 7 години***, където фокусът е върху механизмите, чрез които родителите изграждат мисленето си и преживяват трудностите в комуникативното развитие (Кортезова, 2023; 2024). Настоящият труд разширява перспективата към ***взаимодействието между родител и специалист*** – към начина, по който тези представи могат да бъдат разпознати, уважени и включени в съвместната работа.

Моделът превежда теоретичните концепции в практическа комуникационна рамка, приложима в логопедични, психологически и педагогически практики, където взаимното разбиране и доверието са основа на всяка ефективна подкрепа.

Позициониране на модела

На базата на изложените теоретични предпоставки моделът може да бъде определен като **подход на съвместна работа и рефлексивно партньорство**. Неговата цел не е да промени родителските нагласи, а да създаде контекст, в който тези нагласи могат да се осъзнаят, преформулират и насочат към съвместно действие.

Така партньорската и осъзната комуникация се превръща в средство за интегриране на различни знания – научни, житейски и емоционални – в обща цел: разбиране и подкрепа на детето в неговата реална семейна и социална среда.

На тази концептуална основа се изгражда предложеният **тристепенен модел за партньорска и осъзната комуникация**, който преминава от споделяно наблюдение през съвместно тълкуване към подкрепящо взаимодействие, като всяка стъпка има своя ***когнитивна, емоционална, поведенческа и контекстуална функция***.

Партньорската и осъзната комуникация може да се разглежда не само като методически инструмент, а като ***професионална етика и нагласа към взаимодействието***. Тя изисква от специалиста способност да мисли диалогично, да признава валидността на родителския опит и да създава контекст, в който семейството се чувства съпричастно, а не оценявано.

Преди да се опише конкретната структура на комуникацията, е необходимо да се изведат **водещите принципи**, които определят начина, по който професионалното знание се превръща в съвместен процес на разбиране. Именно тези принципи очертават границите на партньорската практика със семействата – те гарантират, че всяка стъпка в общуването със семейството се осъществява с уважение към неговите ценности, език и вътрешна логика.

II. ПРИНЦИПИ НА ПАРТНЬОРСТВОТО В КОМУНИКАЦИЯТА СЪС СЕМЕЙСТВОТА

Практиката в партньорство с родителите не е техника, а позиция на слушане, **уважение и диалог**. Тя се изгражда върху поредица от принципи, които оформят както начина на говорене, така и начина на мислене на специалиста. Всеки принцип представлява своеобразен **антипод** на често срещани автоматизирани реакции – оценка, покровителство или дистанция – и предлага нова рамка, в която взаимодействието става човешко, равнопоставено и развиващо.

- **Диалог вместо оценка – проблемът се „споделя“, не се „поставя“**

В основата стои убеждението, че промяната започва от диалога, а не от оценката. Когато специалистът говори в оценъчен регистър („има изоставане“, „има проблем“), родителят реагира със защита и тревожност. Диалогичният подход заменя това с покана за съвместно мислене:

- „*Какво забелязахте и вие?*“
- „*Как можем да го разберем заедно?*“

Така „проблемът“ се превръща в **споделян феномен**, а не в „етикет“. В този акт на съвместно мислене се преодолява неравнопоставеността между експерт и родител – двамата заемат равни позиции като участници, които гледат в една посока. Диалогът не отнема авторитета на специалиста, а го пренасочва от **авторитет към доверие**, което е много по-устойчива форма на влияние.

- **Уважение към преживяването на родителя – професионалната интерпретация стъпва върху родителския опит**

Този принцип утвърждава идеята, че личният опит на родителя е валиден източник на информация за развитието на детето. Разказите, метафорите, дори колебанията в езика му са данни за начина, по който семейството разбира и структурира света на детството.

Специалистът не трябва да **филтрира** този опит като субективен, а да го **интегрира** – да открие в него закономерности, които да свърже с професионалните си наблюдения. Когато интерпретацията стъпи върху преживяването, знанието става двупосочно: родителят научава какво стои зад поведението на детето, а специалистът – как това поведение се преживява и осмисля у дома.

Така се формира равнопоставен обмен на знания – процес, в който и родителят, и специалистът допринасят със своя опит за общото разбиране.

- **От тревожност към действие – трансформиране на вината в малки постижими стъпки**

Много родители влизат в консултацията с усещане за провал – като че ли са **пропуснали нещо** или **не са направили достатъчно**. Вината блокира мотивацията за промяна, защото я насочва навътре, не напред. Задачата на

специалиста е да преведе тази енергия в движение – да предложи малка, конкретна стъпка, която да бъде възприета като възможност, а не като изпит.

Този процес на **преобръщане на тревожността в действие** има и социално измерение: в контексти, където родителството е високо морализирано, признанието на трудност често се преживява като **срам**. Когато специалистът подчертае, че трудността е част от развитието, а не отклонение от нормата, се освобождава пространство за реалистична промяна. Действието става форма на терапия: **правя нещо малко, значи имам влияние**. Именно това усещане за ефективност е ключът към устойчивата подкрепа.

- **Езиков превод и адаптиране към семейството – адаптиране на езика към ценностите и навиците на семейството**

Всеки професионален език носи свои понятия, но те не винаги съвпадат с житейските категории, с които мислят и говорят родителите. Когато специалистът използва изцяло научен език, той може неволно да създаде дистанция и да затвори възможността за истински диалог. Комуникацията в партньорство с родителите изисква своеобразен „езиков превод“ – **не буквален, а смислов**.

Например, вместо да се говори за „дефицит в социалното взаимодействие“, може да се използва достъпен за родителя израз:

„Виждам, че по-често предпочита да играе сам, нека да мислим как да направим игрите споделени.“

Това не е опростяване, а **адаптиране на професионалния смисъл към културните кодове** на семейството.

Езиковият превод включва и осъзнаване на невербалните аспекти – ритъм на говорене, интонация, дистанция, употреба на хумор или пословици. Така специалистът действа като посредник между двата езика на реалността – този на експертното знание и този на грижата.

- **Рефлексивност на специалиста – наблюдение на собствените допускания и стил на говорене**

Рефлексивността е способността на специалиста да **мисли за себе си в процеса на комуникацията** – да осъзнава как неговите собствени убеждения, интонации и изражения влияят върху диалога. Осъзнатият специалист се пита не само „*какво казвам*“, а и „*как звучи това за човека отсреща*“.

В практиката това означава да се избягват автоматизирани модели като наставнически тон, прекомерна употреба на термини или скрита оценъчност („да, но все пак...“). Вместо това се насърчава **рефлексивен стил на общуване**, при който специалистът наблюдава не само поведението на родителя, но и собственото си участие в срещата.

Тази вътрешна позиция създава професионална **етика на смиренито** – готовност да се учиш от всеки разговор и да коригираш себе си в името на по-истинско разбиране.

- **Съгласуваност с институционалния контекст – координация с детската градина или училището, за да се избегнат смесени послания**

Родителят често се намира между две системи – семейството и институцията, които говорят на различни езици и понякога изпращат противоречиви послания. Когато педагогът настоява за едно, а логопедът – за друго, родителят губи доверие и се отдръпва.

Затова последният принцип изисква **координация и съгласуваност** между всички участници в грижата за детето. Това може да включва кратки писмени бележки, общи стратегии („едни и същи ключови думи“), споделени ритуали или ежемесечни срещи.

Съгласуваната комуникация намалява напрежението и осигурява **единна подкрепяща рамка** за детето. Така партньорският модел не остава индивидуална практика, а се превръща в част от институционалната култура на уважение, сътрудничество и обща грижа.

Тези шест принципа очертават **етичния и професионален профил на съвременния специалист**, който умее да превръща комуникацията в инструмент на подкрепа. Те показват, че работата с родителите не е въпрос на формалност, а на професионална зрялост – способността да се слуша, да се превеждат значенията и да се създава общ смисъл там, където преди е имало само дистанция.

III. ЦЕЛИ И ОБХВАТ НА МОДЕЛА

Моделът не е терапевтична програма в тесния смисъл на думата, а **комуникативна рамка**, която структурира процеса на срещата между специалист и родител като форма на **съвместно разбиране и споделена отговорност**. Той е приложим в началните етапи на консултирането – при първите разговори, наблюдения и обратна връзка, но може да се използва и при продължителна работа със семейството като инструмент за поддържане на диалог и доверие. Обхватът му включва всички професионални контексти, в които взаимодействието с родителя е ключов посредник между детето и институцията: логопедична практика, психологическо консултиране, ресурсна и предучилищна педагогика, както и програми за ранна интервенция и семейна подкрепа.

Моделът изпълнява няколко **взаимно свързани цели**, които съчетават емоционални, когнитивни и социални измерения на общуването:

1. **Намаляване на тревожността и защитата.** Емоционалният тон на първата среща често предопределя готовността на родителя да сътрудничи. Когато специалистът започне с описателен, а не оценъчен език, напрежението се разтоварва и възниква усещане за сигурност. Това е първата предпоставка за доверие – не чрез убеждаване, а чрез споделено наблюдение. В социална среда, където **добър родител** е

нормативна категория, тревожността и чувството за вина са естествени защитни реакции. Затова основната цел е да помогне на родителя да премине от чувство за вина към готовност за сътрудничество – да преобразува тревожността в активна грижа и разбиране.

2. **Признаване на родителския опит като знание.** Родителят не е просто свидетел на развитието на детето, а човек, който носи ценен опит и разбиране за него. Във всяко негово наблюдение, история или сравнение се съдържа информация за начина, по който детето общува, играе и се справя в своята среда. Когато специалистът слуша тези разкази с внимание и ги вплита в своята преценка, той не губи професионалния си авторитет, а разширява неговия смисъл. Признаването на родителския опит има и етична стойност – то показва уважение към семейството като равноправен партньор. Знанието тогава не идва „отгоре“, а се изгражда в диалога между професионалното и житейското виждане за детето. Това означава да се преодолее разликата между *официалния* и *домашния* език за развитието – така родителските описания се разглеждат не като субективни мнения, а като реални данни за средата, в която детето расте.
3. **Преждеждане на професионалната преценка на достъпен език.** Професионалният дискурс – наситен с термини като *дефицит*, *комуникативно нарушение*, *прагматична трудност* – често се възприема от родителя като етикет, не като подкрепа. Една от най-важните функции на модела е *комуникативният превод*: трансформиране на експертния език в описателен, образен и разбираем стил, без загуба на научна точност. Например вместо „*езиков дефицит в рецептивната сфера*“, може да се каже: „*изглежда, че му е по-лесно да реагира на познати изрази, отколкото на нови думи*“. Така съдържанието остава същото, но посланието е човешко и поканва родителя към съучастие. Преводът не е опростяване, а **адаптация на смисъла към езика** на семейството. Той изисква емпатия, наблюдателност и езикова гъвкавост – качества, които превръщат експертизата в инструмент за разбиране, а не за дистанция.
4. **Генериране на малки, изпълними стъпки за промяна в ежедневието.** Промяната не започва с диагноза, а с действие, което родителят може да осъществи в собствения си контекст. Моделът стимулира **постепенни и осъзнати промени** в начина на общуване между родител и дете – кратки, ясни и реалистични задачи, които превръщат наблюдението в опит. Например: намаляване на фоновия шум по време на игра, създаване на момент на редуване в ежедневна ситуация, повторение на любима дума в обща дейност. Тези малки действия имат силен психологически ефект: връщат усещането за компетентност и контрол на родителите. Едновременно с това те осигуряват обратна

връзка за специалиста – дали хипотезата, изградена на етапа на тълкуване, се потвърждава в реалното взаимодействие.

Допълнително, моделът има **три обхвата на въздействие**:

- **върху родителя** – редуцира тревожността, засилва увереността и ангажираността;
- **върху специалиста** – подпомага професионалната рефлексия, развива умения за комуникация в консултирането на родителите;
- **върху детето** – създава по-последователна среда на подкрепа между дома и институцията, което е основа за стабилизиране на комуникативното поведение.

Тази рамка не замества диагностичните и терапевтични методи, а добавя смисъл и чувствителност, без която професионалната помощ често остава формална. В центъра ѝ стои убеждението, че **всяка ефективна интервенция започва с човешко разбиране** – с акт на слушане, който превръща оценката в разговор и експертизата в партньорство.

IV. ТРИСТЕПЕНЕН МОДЕЛ ЗА ПАРТНЬОРСКА КОМУНИКАЦИЯ С РОДИТЕЛИТЕ

1. Етап на споделено наблюдение („Да видим заедно“)

Цел: Да се създаде равнопоставеност и общ фокус на внимание между специалиста и родителя.

Този първи етап поставя основата на осъзнатата партньорска комуникация. Неговата роля е да премести центъра на взаимодействието от оценката към споделянето. Вместо детето да бъде **обект на изследване**, то става участник в едно общо наблюдение. Това променя психологическата рамка – от отношения на „**експерт и родител**“ към отношения на съмишленици, които заедно се опитват да разберат детето.

В българския контекст, където професионалната роля често се възприема като силно авторитетна, този подход действа успокояващо. Много родители влизат в консултация с чувство на вина или несигурност, затова **споделеното наблюдение** има функция на „меко въвеждане“ – то въвежда родителя в професионалния контекст, без да го поставя под напрежение и открива пространство за сътрудничество.

Ключови похвати:

- **Описателен език** вместо оценъчен: вместо „детето е затворено“, се казва „днес изглеждаше по-тихо и по-склонно да играе само“.
- **Фокус върху видимото поведение** – акцент върху видимото, наблюдаваното („погледна ме, когато му подадох топката“).
- **Поканващи въпроси** – отварят пространство за родителска интерпретация:

- „Как обикновено реагира, когато му се говори така у дома?“
- „Случва ли се и при вас да избира играчките вместо хората?“

Тези въпроси не целят проверка, а **канят към съвместно мислене**. Те отварят комуникацията не към „правилно/грешно“, а към „да видим как е при нас“.

Примерни реплики

- „Забелязах, че по време на игра гледа дълго предметите и по-рядко търси погледа ми. Как е у дома?“
- „Докато му говорех, реагираше повече на жестове, отколкото на думи. Случва ли се така и при вас?“
- „Видях, че се усмихва, когато му се говори тихо. Това ли е начинът, по който обикновено общувате?“

Тези реплики са **малки покани за съавторство** – те включват родителя като партньор в наблюдението, а не като пасивен свидетел.

Практически стъпки на споделеното наблюдение:

1. **Ситуация без натиск.** Избира се кратка, естествена активност – свободна игра, подреждане, занимание с предмети. Важно е родителят да бъде наблюдател, не изпълнител.
2. **Очертаване на повод за наблюдение.** Специалистът въвежда рамката: „Нека заедно да видим как реагира, когато му се предлага нова играчка.“
3. **Кратко, неоценъчно описание.** Специалистът вербализира видяното: „Погледна ме веднъж, после се върна към колата.“
4. **Поканващ въпрос към родителя.** „Как реагира въкъщи, когато му предлагате нова игра?“
5. **Синтез в едно изречение.** „И двамата видяхме, че първо се концентрира върху предмета, после търси контакт. Това е добра основа, от която можем да тръгнем.“

Психологически смисъл на етапа

Споделеното наблюдение въвежда понятието за **обща рамка на внимание (joint attention)**, което е фундаментален механизъм в ранното детско развитие (Bruner, 1990). В момента, в който специалистът и родителят наблюдават едно и също поведение и го назовават, те **възпроизвеждат същия механизъм, чрез който децата се учат да общуват** – чрез съвместно насочване на вниманието. Така професионалното взаимодействие не просто анализира комуникацията на детето, а **я моделира в реално време**. Родителят преживява какво означава „да гледаме заедно“ – акт, който по-късно може да възпроизведе у дома.

Същевременно този подход **редуцира езика на дефицита**. Вместо да се говори за „проблем“, се наблюдава ситуация; вместо да се етикетират поведение, се описва контекст. Освен това този подход **променя езика на взаи-**

модействието – вместо да се говори за „дефицит“, се описва ситуация; вместо „той е...“, се казва „днес направи...“. Това превежда общуването от езика на етикетите в езика на процеса – промяна, която има и емоционален и терапевтичен ефект.

Този етап има **три нива на въздействие**:

- **Емоционално:** намалява тревожността и „оценъчния страх“ у родителя. Въвежда се нов тип отношения, в които експертът не „притежава знание“, а „споделя наблюдение“.
- **Когнитивно:** формира споделен когнитивен модел за детето – общи думи, общи категории.
- **Поведенческо:** чрез съвместното наблюдение родителят се учи на нов модел на взаимодействие – как да гледа, слуша и реагира по начин, който насърчава комуникацията.

В този смисъл „Да видим заедно“ е не просто начало на процеса, а **първи опит за създаване на доверие и партньорство**. Така професионалната комуникация се превръща в пространство на взаимно учене – специалистът опознава семейния контекст, а родителят – процеса на развитие като нещо, което може да се наблюдава, разбира и подкрепя.

2. Етап на съвместно тълкуване („Какво може да означава това?“)

Цел: Изграждане на общ смисъл чрез открити въпроси, хипотези и диалог с обратна връзка.

Ако първият етап („Да видим заедно“) изгражда доверие чрез споделено наблюдение, вторият етап има за цел **да преведе наблюдаваното в разбиране**. Тук вече не просто се описва поведението, а се търси **значението му** – какво може да казва това поведение за начина, по който детето възприема света и общува с него.

В този момент специалистът се движи между два езика – този на **науката** и този на **семейството**. Неговата задача не е да замести единия с другия, а да ги свърже. Той прави това чрез внимателен професионален превод: изразява хипотеза, но оставя отворено място за родителската перспектива.

Ключови похвати

- **Внимателен професионален превод без етикети.** Професионалният език се превежда в понятия, близки до ежедневните описания на родителя. Вместо „езиков дефицит“, може да се каже: „Изглежда, че разбира по-добре, когато изречението е кратко.“ Вместо „сензорно интегративна дисфункция“: „Мисля, че шумът му идва твърде много и се опитва да се отдръпне.“
- **Нормализиране.** Показва, че наблюдаваното поведение не е изключение, а част от вариациите на развитието. „Много деца на тази възраст се изморяват бързо от шум.“

- **Отразяващи изказвания с разбиране.** Отразят емоционалното преживяване на родителя, без да го оценяват: „Изглежда, че това ви тревожи, защото не знаете как да реагирате. Да помислим заедно.“

Тези техники превръщат професионалното обяснение в **разговор, а не в диагноза**. Родителят участва в изясняването на значението, вместо да му бъде поднесено готово тълкуване.

Примерни реплики

- „Мисля, че когато има много шум, му е трудно да поддържа контакт. Какво наблюдавате вкъщи?“
- „Когато му казах тази дума, той посочи вместо да се опита да я повтори. Да му помогнем следващия път да изговори думата заедно с Вас?“
- „Може би това, че не говори много, е неговия начин да наблюдава повече. Как се държи, когато е с познати хора?“
- „Понякога, когато детето не отговаря веднага, това не значи, че не разбира. Може би му трябва повече време да организира отговора си.“

Тези изказвания **преобразяват авторитета в партньорство**. Вместо родителят да чуе: „**Детето има проблем**“, той чува: „**Нека заедно помислим какво стои зад това поведение**“.

Практически стъпки на съвместното тълкуване

1. Отразяване на видяното („видяхме...“)

Специалистът формулира кратко и конкретно наблюдение, върху което и двамата са се съгласили: „*Видяхме, че детето посяга към предмета, но не търси погледа на възрастния.*“

2. Хипотеза като въпрос („възможно ли е...?“)

Професионалната преценка се подава като отворена хипотеза, а не като заключение: „*Възможно ли е това да се случва, когато има повече хора около него?*“

3. Свързване с домашни ситуации („кога още се случва...?“)

Родителят се включва с примери от ежедневието, което придава контекст на наблюдението: „*Да, и вкъщи, когато има гости, също се отдръпва.*“

4. Избор на една водеща линия за проба („да се фокусираме първо върху...“)

От множеството възможни интерпретации се избира една, върху която да се работи практически. „*Добре, нека първо видим как реагира, когато намалим шумовете по време на игра.*“

Този протокол изглежда прост, но зад него стои ясна логика – започва се от наблюдаван факт, преминава се през съвместно тълкуване и води до конкретно действие. Всяка стъпка представлява малък „превод“ между езика на специалиста и езика на родителя.

Психологически смисъл на етапа

Този етап е сърцевината на модела, защото именно тук се изгражда общото разбиране за детето. Родителят вече не е пасивен слушател, а активен участник в процеса на осмисляне.

От гледна точка на културната психология (Rogoff, 2003), това е преход от външно споделено към вътрешно осъзнато знание – родителят започва да мисли за поведението на детето не само емоционално („той не слуша“), а и аналитично („когато има много шум, му е трудно да реагира“). Така се активира рефлексия, която подготвя промяната в поведението на родителя.

От емоционална перспектива, съвместното тълкуване намалява чувството за вина и безпомощност. Когато родителят разбере, че поведението на детето има своята логика, дори когато представлява трудност за него – то престава да изглежда като *грешка* и започва да се възприема като сигнал. Тази промяна от вина към разбиране е основната психологическа функция на етапа.

- **На когнитивно ниво:** родителят започва да мисли в категории на причинно-следствени връзки, а не в морални оценки.
- **На емоционално ниво:** тревожността се заменя с любопитство и отношенията между специалист и родител преминават към доверие и сътрудничество. Родителят разбира, че неговата перспектива има значение, което укрепва усещането му за компетентност и участие.
- **На поведенческо ниво:** новото разбиране води до малки, но осъзнати промени в ежедневните взаимодействия с детето – повече изчакване, наблюдение, споделяне.

Този етап потвърждава идеята на Джером Брунер (Bruner, 1990), че разбирането е наративен процес – придаването на смисъл чрез истории, които могат да се споделят. Когато специалистът и родителят създадат общ разказ за детето, те не просто тълкуват поведението, а изграждат нова култура на взаимно разбиране.

В този смисъл, вторият етап – „**Какво може да означава това?**“, е мост между наблюдението и действието. Той променя езика на консултацията – от „да ви кажа какво виждам“ към „да разберем заедно“. В този диалог настъпва промяната: родителят започва да мисли като партньор, а специалистът намира общия език между експертизата и родителския опит.

3. Етап на подкрепящо взаимодействие („Да опитаем заедно“)

Цел: Да се планира и осъществи малка, конкретна стъпка в ежедневието на детето, която се преживява като постижима, значима и съобразена със семейния контекст.

Този етап бележи **прехода от разбиране към действие** – момента, в който професионалното знание и родителският опит се срещат в реална, осъществима промяна. Ако първите два етапа са насочени към наблюдение и

съвместно тълкуване, тук акцентът е върху преживяването и експериментирането.

Подкрепящото взаимодействие не е **домашна задача**, която родителят трябва да изпълни, а покана за съвместен опит. То се гради на три принципа: реализъм, партньорство и позитивна обратна връзка.

Ключови похвати

- **Ясна и конкретна формулировка на целта.** Задачата трябва да бъде ясна, разбираема и реалистична, така че родителят да може да я изпълни в ежедневна ситуация. Пример: *„По време на вечеря ще дадем на детето възможност да каже „още“, преди да му подадем храната.“*
- **Малка стъпка с реален смисъл.** Това е кратко и изпълнимо действие, което не изисква специални условия, а се вписва естествено в ритъма на семейството. Подобни малки стъпки имат символична сила – те показват, че промяната е възможна тук и сега, без да се чака „подходящ момент“ или „пълна готовност“.
- **Предварително приемане на вариациите.** Специалистът подготвя родителя, че резултатите може да се различават: *„Понякога детето няма да реагира, и това е напълно нормално. Важното е да опитаме отново.“* Така се предотвратява усещането за провал и се укрепва увереността.
- **Съвместно проследяване.** Процесът не приключва с поставянето на задачата, а продължава с разговор за опита: *„Как се получи? Кога беше по-лесно? Какво ви изненада?“* Така взаимодействието остава диалогично и подкрепящо, а не контролиращо.

Практически стъпки и примерни реплики (пример за едноседмичен период)

- *„По време на вечерна игра изключваме телевизора за 15 минути и играем „на думи“ с три предмета.“*
- *„Ще се разберам всички – и у дома, и в детската градина – да използваме една и съща фраза за молба („дай още“) и да я показваме с жест, за да му е по-лесно да я запомни.“*
- *„Преди излизане даваме две кратки инструкции вместо няколко поредни, като добавяме и визуална подсказка (например жест за подкрепа на разбирането).“*
- *„Когато детето покаже нещо с жест, ние го назоваваме с дума и изчакваме неговия поглед.“*

Тези стъпки съдържат в себе си **психологическата промяна**: родителят започва да мисли не в категорията **„какво не може детето“**, а **„какво можем да направим ние“**.

Последващо наблюдение и обратна връзка

Подкрепящото взаимодействие изисква **обратна връзка с кратък времеви интервал**, за да не се загуби чувството за динамика. Това може да стане чрез:

- **Кратък дневник „Как мина днес?“** – три реда, попълвани от родителя, които улавят тенденцията, не детайла („*днес реагира по-бързо*“, „*днес не искаше да участва*“).
- **Десетминутна обратна връзка след седмица** – разговор по телефона или на живо: „*Какво забелязахте? Какво бихме променили?*“.
- **Преговор на следващата стъпка** – преминаване към нова малка задача или запазване на същата, ако има нужда от стабилизиране.

Този процес на действие, размисъл и промяна стои в основата на ученето чрез сътрудничество. Родителят заема активна роля в наблюдението на процеса, а специалистът насочва вниманието към положителните промени и тенденции.

Психологически смисъл на етапа

Ефектът на този етап се дължи на тройно въздействие – когнитивно, емоционално и поведенческо:

1. **Когнитивен ефект:** превежда абстрактните разбирания в конкретни действия. Родителят вижда, че хипотезата може да бъде проверена чрез опит – това е емпирично мислене в най-достъпната му форма.
2. **Емоционален ефект:** малките постижения пораждат усещане за компетентност. Тревожността намалява, защото контролът се връща у родителя – той не просто „*чака резултати*“, а активно участва.
3. **Поведенчески ефект:** новите модели на взаимодействие постепенно се превръщат в част от ежедневната рутина. Когато дадено действие се повтори и бъде преживяно като успешно, то се автоматизира и става естествен елемент от грижата и комуникацията.

Устойчивата промяна започва от малките успехи, които се впитат в естествената рутина на семейството – в начина, по който детето се храни, играе, подрежда, ляга да спи. Когато новото действие се интегрира в познат ритуал, то не се преживява като „*намеса отвън*“, а като естествено продължение на консултирането.

- **На ниво родител:** укрепва се чувството за автономност и компетентност; вината се замества от удовлетворение.
- **На ниво специалист:** фокусът се измества от „*оценяване на резултата*“ към „*подкрепа на процеса*“ – професионалната роля се преживява като партньорска.

- **На ниво дете:** детето попада в среда на синхрон – посланията от дома и институцията стават по-последователни, което води до стабилизиране на комуникативното поведение.

Този етап възплъщава идеята, че промяната е социално преживяване, а не индивидуален подвиг. Когато родителят и специалистът споделят една цел и я следват чрез малки, изпълними стъпки, се изгражда нов модел на взаимодействие – доверителен, уважителен и смислен.

Етапът „**Да опитаме заедно**“ завършва цикъла на **осъзнатата партньорска комуникация между родители и специалисти**, като превежда споделеното разбиране в действие. Той показва, че истинската промяна започва от малкото – от моментите на съвместност, в които родителят преживява себе си не като „оценяван“, а като човек, способен да направи нещо тук и сега. По този начин професионалната подкрепа престава да бъде предписание и се превръща в процес на учене чрез диалог и съвместно действие – процес, в който семейният контекст не е фон, а активен участник в промяната.

V. ПРАКТИЧЕСКО ПРИЛОЖЕНИЕ НА МОДЕЛА

Осъзнатата партньорска комуникация може да бъде приложена не само като нагласа, но и като **набор от конкретни инструменти**, които подпомагат специалиста в ежедневната работа с родителите. Те имат двойна функция:

1. да **структурират разговора**, така че той да остане диалогичен и ненадрапчив;
2. да **подсилят усещането за компетентност и участие** у родителя.

Инструментите не заменят професионалната интуиция, а я подкрепят – като „рамки на внимание“, които поддържат последователност, етичност и емоционален баланс в консултативния процес.

Таблица 1. Инструменти и скриптове за практиката

Инструмент	Описание и цел	Примерни фрази / скриптове
1. Описателен речник (замества етикетите)	Използва се при първоначални срещи, за да се опише поведението без квалификация. Той поддържа неутрален тон и отваря пространство за диалог.	„Наблюдавам, че...“ „В тази ситуация той/тя...“ „Когато му/й се говори, изглежда, че...“ „Как е у дома, когато...?“

Модел за партньорска комуникация със семейството: подход,
съобразен с контекста на родителския опит

Инструмент	Описание и цел	Примерни фрази / скриптове
<p>2. Скала за тревожност/увереност (0–10)</p>	<p>Кратък самооценъчен инструмент: родителят оценява своята тревожност или увереност преди и след срещата. Разликата служи като индикатор за ефекта на комуникацията.</p>	<p>Въпрос преди срещата: „Колко се тревожите в момента (0–10)?“ След срещата: „Колко по-уверени се чувствате (0–10)?“ Интерпретация: дори малко повишаване на увереността (напр. от 4→6) показва положителна динамика.</p>
<p>3. Картички с малки стъпки</p>	<p>Всеки родител получава карта с малка, конкретна задача за седмицата. Това визуализира процеса и го прави измерим. В следващата среща се обсъжда опитът и се избира нова карта.</p>	<p>„15 минути без екран – редуване на думи.“ „Използваме една и съща фраза за молба („дай още“).“ „Кратки инструкции с визуална подсказка.“</p>
<p>4. Лист за съгласуване с детската градина / училището</p>	<p>Осигурява последователност между професионалната и домашната среда. Съдържа 2–3 ключови фрази или жеста, които всички възрастни използват при взаимодействие с детето.</p>	<p>Пример: Обща фраза: „Погледни ме и после кажи.“ Реакция при отказ: „Добре, ще опитаме пак.“</p>
<p>5. Дневник на специалиста</p>	<p>Кратка форма (5 мин. след срещата), в която специалистът записва какво е усетил, какви фрази са предизвикали реакция и как може да адаптира следващата комуникация.</p>	<p>„Кога родителят се отпусна?“ „Кои думи предизвикаха защита?“ „Какъв беше моят тон при обсъждането?“</p>

Обосновка и предимства на инструментите

1. **Описателният речник** изгражда общ език без напрежение и замества оценъчния стил с наблюдение.
2. **Скалата за тревожност/увереност** дава възможност да се проследява не само развитието на детето, но и емоционалната динамика на родителя – често пренебрегван, но критично важен индикатор.
3. **Картичките с малки стъпки** материализират промяната. Те дават усещане за напредък и стабилизират мотивацията.
4. **Листът за съгласуване с институцията** осигурява консистентност в посланията и показва на родителя, че всички работят в една посока – важен фактор за доверие.
5. **Дневникът на специалиста** превръща консултацията в процес на професионално учене – форма на супервизия, която поддържа емпатията и предотвратява професионалното прегаряне.

Приложимост на предложения модел за комуникация с родителите

Тези подходи и инструменти могат да бъдат включени в:

- **обучителни модули** по ранна комуникация и родителско консултиране (за логопеди, психолози, педагогически специалисти);
- **супервизионни програми**, където се анализират реални случаи с акцент върху езика и динамиката на взаимодействието;
- **групови обучения с родители**, при които се използват карти, фрази и ролеви ситуации за трениране на диалогичност и доверие.

Така моделът не остава само аналитичен, а се превръща в **обучителен ресурс и инструмент за практическа подкрепа** в реалната комуникация между семейството и специалиста.

Индикатори за оценка на процеса

В процеса на комуникация с родителя оценката не се базира на количествени резултати или напредъка на детето, а на **качествени промени в комуникационния процес** между родител, специалист и институция. Тези промени се наблюдават чрез **индикатори на процеса** – малки, но измерими признаци, че взаимодействието се развива в посока на доверие, сътрудничество и смислово съгласуване.

Индикаторите се проследяват в три основни сфери:

1. **езиково поведение** (как родителят говори за детето и себе си);
2. **поведенческа ангажираност** (участие и изпълнение на предложените малки стъпки);
3. **съгласуваност на гледните точки** между семейството и институцията.

Модел за партньорска комуникация със семейството: подход, съобразен с контекста на родителския опит

Таблица 2. Краткосрочни индикатори (2–4 седмици)
Отразяват първите сигнали, че комуникацията се стабилизира и доверието се възстановява.

Област	Индикатор	Проявление в практиката
Език и нагласа	Намалена самообвинителна реч	Родителят преминава от изказвания като „виновна съм, че не го научих“ към по-описателни фрази: „трудно му е, когато има шум“.
Ангажираност	Изпълнение на поне една стъпка седмично	Родителят съобщава конкретен опит („опитахме с картата за 15 минути игра без телевизор“), независимо от резултата.
Съгласуваност	Съвпадение на описанията за детето у дома и в детската градина	В разказите на родителя и педагога се появяват сходни наблюдения („говори повече, когато е спокойно“), което показва общ език на описанието.

Интерпретация:

Тези краткосрочни промени не означават „решен проблем“, а свидетелстват, че процесът е преминал от защита към сътрудничество. Те показват, че родителят започва да мисли аналитично, а не емоционално, и че наблюдението се превръща в общ инструмент.

Таблица 3. Средносрочни индикатори (2–3 месеца)
Показват устойчиво преместване от реактивно към проактивно участие и стабилизиране на съвместните практики.

Област	Индикатор	Проявление в практиката
Език и концептуализация	По-конкретен и функционален родителски език	Родителят използва описателни, контекстуални изрази: „когато е шумно, се отдръпва“ вместо „той е труден“; започва да говори за <i>ситуации</i> , не за <i>етикети</i> .
Рутини и взаимодействие	Повишена последователност в ежедневните дейности	Наблюдава се по-устойчив ритъм у дома: едни и същи думи, сигнали и ритуали за комуникация; родителят съобщава, че това „помага на детето да се ориентира“.
Сътрудничество	Стабилно партньорство със специалистите	Родителят търси консултация, а не „решение отвън“; активно участва в обсъждането и предлага идеи („може ли да опитаме и така?“).

Интерпретация:

Средносрочните индикатори показват **вътрешна промяна в мисловния модел** на родителя – от позиция на зависимост към позиция на компетентност. Това е най-важният маркер за устойчивост: не толкова какво прави детето, а как родителят говори и мисли за неговото развитие.

Обобщение на логиката на оценката

- Краткосрочните индикатори показват *намаляване на тревожността и създаване на общ език*.
- Средносрочните индикатори отбелязват *разгръщане на родителската рефлексия и устойчиво партньорство*.

В този модел оценката не е контрол, а **огледало на процеса** – инструмент за осъзнаване, не за измерване. Тя позволява на специалиста и родителя да виждат посоката, без да се фиксират в резултата.

VI. ЕТИЧНИ АСПЕКТИ НА ПАРТНЬОРСКАТА КОМУНИКАЦИЯ СЪС СЕМЕЙСТВОТА

Етичните основания на професионалното взаимодействие със семействата представляват неотменна част от модела за осъзната партньорска комуникация. Докато предходните раздели описват структурните и процесуалните механизми на диалога, етичната перспектива поставя рамки, които гарантират, че общуването със семейството е безопасно, уважително и насочено към най-добрия интерес на детето. Етиката функционира едновременно като вътрешна позиция и като професионален стандарт, който предпазва както родителя, така и специалиста от неефективни, натоварващи или неравнопоставени взаимодействия.

Уважение към автономията и ценностите на семейството

Партньорската комуникация изисква осъзнаване, че всяко семейство притежава собствена култура, модели на общуване и представи за детското развитие. Етичният принцип на автономия признава правото на родителя да участва активно в решенията, свързани с неговото дете, и да запази свободата си на избор. Това включва:

- представяне на информацията по ясен, достъпен и недирективен начин;
- избягване на формулировки, които внушават, че съществува само „един правилен начин“ на възпитание;
- уважение към различните емоционални стилове и комуникативни предпочитания на семейството.

Така автономията се превръща в основа на доверие, а не в източник на разминаване.

Баланс между професионален авторитет и равнопоставеност

Един от най-чувствителните аспекти на комуникацията със семейството е рискът от възпроизвеждане на йерархична динамика: специалистът като „знаещ“, родителят като „незнаещ“. Етичната рамка изисква професионалният авторитет да бъде упражняван без доминиране – чрез ясно знание, но с уважение към родителския опит.

Подходът включва:

- отваряне на пространство за родителската перспектива;
- признаване на личния опит като валиден източник на информация;
- избягване на индиректни форми на оценяване (например тон, който внушава сравнение или скрита критика).

Когато авторитетът се практикува чрез диалог, а не чрез позиционност, той подкрепя семейството, вместо да го поставя в зависимост.

Информирано съгласие и прозрачност на процеса

Етичността в комуникацията предполага прозрачност на всички стъпки: от начина на наблюдение, през формулирането на хипотези, до изпробването на малки стъпки. Родителят трябва да знае:

- какво наблюдава специалистът и защо;
- как се формулират професионалните изводи;
- какъв е смисълът на предложените действия;
- какво може да се очаква в краткосрочен и средносрочен план.

Когато процесът е изяснен, родителят се чувства партньор, а не „обект на оценка“. Това повишава ангажираността и намалява тревожността.

Конфиденциалност и чувствителност при споделяне на информация

Работата със семействата често включва лични и емоционално натоварени разкази – за родителските страхове, семейните отношения или предишни взаимодействия с институции. Специалистът носи етична отговорност:

- да пази конфиденциалността на споделената информация;
- да избягва предаването на родителски разкази извън професионалния контекст;
- да показва чувствителност към уязвими теми (напр. вина, срам, усещане за провал).

Когато информацията се третира внимателно, се изгражда защитено пространство за диалог, в което родителят може да бъде открит и автентичен.

Подход при трудни разговори и чувствителни хипотези

Понякога специалистът се изправя пред необходимостта да обсъди потенциални рискове, забавяне или хипотеза, която внася емоционално напрежение. Етичният подход включва:

- постепенно въвеждане на информацията;

- използване на описателен, а не категоричен език;
- оставяне на достатъчно време за реакция и въпроси;
- валидиране на емоциите на родителя („Разбирам, че това може да звучи тревожно...“).

Целта не е „предаване на диагноза“, а създаване на мост за разбиране и сътрудничество.

Професионални граници и превенция на прегарянето

Работата със семейства може да включва силни емоции, а понякога и очакване от страна на родителя специалистът да реши всички проблеми. Етиката изисква:

- поддържане на ясни професионални граници;
- разграничаване между подкрепа и свръхангажираност;
- рефлексивност при собствените реакции;
- супервизия като форма на поддръжка границите на специалиста.

Когато специалистът запази професионалните си граници, той остава стабилен партньор за семейството, а не участник в емоционално пренасяне.

„Най-добрият интерес на детето“ като водещ етичен принцип

Всички етични решения – от избора на комуникационен стил до конкретните стъпки, предлагани на родителя – трябва да се ръководят от реалните нужди на детето. Това означава:

- избягване на действия, продиктувани единствено от институционални изисквания;
- адаптиране на препоръките към семейната реалност, а не към идеализирани стандарти;
- съгласуване на всички възрастни, участващи в грижата, за да няма противоречиви послания.

„Най-добрият интерес на детето“ не е абстрактен критерий, а компас, който насочва етичните решения в ежедневната практика.

VII. ОГРАНИЧЕНИЯ И БЪДЕЩИ НАПРАВЛЕНИЯ

Предложеният модел представлява **комуникативна рамка**, а не терапевтична програма или диагностичен инструмент. Неговата основна цел е да подпомогне изграждането на доверие и сътрудничество между специалисти и родители в ранния период на подкрепа. Поради това моделът **не замества** специализираната логопедична, психологическа или педагогическа оценка, а я допълва чрез създаване на контекст за ефективна партньорска комуникация с родителите

Към настоящия момент моделът е **концептуално валидиран**, но предстои **емпирична проверка на ефектите му** в реални практики. Необходимо е да

се проучи доколко неговото прилагане води до измерими промени в няколко ключови области:

- **родителска тревожност и увереност** – дали този модел на комуникация реално намалява усещането за вина и увеличава самооценката на родителя като компетентен партньор;
- **съгласуваност между семейната и институционалната среда** – в каква степен моделът спомага за общи стратегии и език между родители, логопеди и педагози;
- **прагматично общуване на детето** – дали индиректно се наблюдава подобрене в социално-комуникативните поведения на детето (инициране, редуване, отговорност в диалога).

За да се потвърди валидността на модела, са подходящи **смесени и надлъжни изследователски дизайни** – комбиниращи количествено проследяване с качествен анализ на комуникативните взаимодействия (интервюта, видеонаблюдения, наративен анализ).

Особено ценни биха били **сравнителни изследвания** между:

- **градска и селска среда**, където социалните сценарии на родителство се различават по структура и ритъм на общуване;
- **различни образователни и социални групи**, за да се види доколко адаптивността на модела е универсална или изисква локални модификации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представеният модел на осъзната партньорска комуникация предлага нова перспектива към взаимодействието между специалист и родител в контекста на ранната подкрепа – такава, която поставя отношението преди интервенцията и смисъла преди техниката. В неговата основа стои идеята, че всяка промяна в детското развитие започва не с оценката на специалиста, а с общия поглед, който родител и професионалист насочват към детето. Именно този споделен фокус превръща комуникацията в инструмент за разбиране, а не в механизъм за контрол.

Тристепенната структура на модела – споделено наблюдение, съвместно тълкуване и подкрепящо взаимодействие, очертава процес на съвместно учене, в който и двете страни променят не само поведението, но и езика, с който говорят за детското развитие. Специалистът се учи да слуша семейния контекст, да разпознава скритите значения в родителските разкази и да превежда професионалното знание по начин, който не тревожи, а подкрепя. Родителят, от своя страна, започва да мисли аналитично, без вина и страх, възприемайки трудностите не като личен провал, а като част от процес, който може да бъде разбран и споделен. Тази взаимност създава основата за доверие – най-ефективният фактор в ранната интервенция, независимо от конкретния метод или институционална рамка.

Подходът не предлага универсални рецепти, а комуникационна рамка и начин на мислене, който позволява на всеки специалист да създава свои инструменти, съобразени с ценностите и ритъма на конкретното семейство. Гъвкавостта на модела го прави устойчив: той може да бъде прилаган в различни институционални контексти – от кабинета на психолога и логопеда до детската градина, училището или общностните програми за подкрепа. Освен методически ресурс, моделът функционира и като професионална етика: призовава към внимателност в езика, чувствителност към емоциите на родителя, уважение към автономията и създаване на обща цел, която стои над индивидуалните роли.

В по-широк план моделът показва, че ефективната ранна подкрепа не е просто въпрос на техники, а на култура на взаимодействие – култура, в която семейството не е „получател“ на експертно знание, а партньор в неговото създаване. Когато специалистите започнат да мислят за консултирането като за процес на съвместно конструиране на смисъл, а не като за предаване на готови решения, се освобождава пространство за промяна, която е едновременно по-дълбока и по-устойчива.

Затова предложената рамка има не само практическа, но и трансформираща стойност: тя променя мястото на семейството в професионалната работа, променя начина, по който специалистите разбират собствената си роля, и най-вече – променя начина, по който детето бива виждано и подкрепяно в своята уникална комуникативна траектория. В този смисъл моделът представлява покана към по-човешко, по-смислено и по-диалогично партньорство – такова, което поставя взаимоотношението като основа на всяка ефективна интервенция и утвърждава уважението към родителския опит като равносетен компонент на професионалния процес.

ЛИТЕРАТУРА

- КОРТЕЗОВА, Е. (2023).** Компоненти на нагласите при родители на деца с проблеми в развитието. Теоретични аспекти. Бургас: Годишник на БСУ, Т. XLVIII, 210-217
- КОРТЕЗОВА, Е. (2024).** *Родителски нагласи към комуникативните нарушения на децата (3–7 години): Експериментално проучване.* Бургас: Балтика 2002.
- BRONFENBRENNER, U. (1979).** *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1990).** *Acts of meaning.* Harvard University Press.
- DUNST, C. J., BRUDER, M. B., & ESPE-SHERWINDT, M. (2014).** Family capacity-building in early childhood intervention: Do context and setting matter? *School Community Journal*, 24(1), 37–48.

*Модел за партньорска комуникация със семейството: подход,
съобразен с контекста на родителския опит*

- GERGEN, K. J. (2015).** *An Invitation to Social Construction* (3rd ed.). Sage Publications.
- ROGOFF, B. (2003).** *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- SHERIDAN, S. M., & KIM, E. M. (2015).** Foundations for family–school partnerships: Collaboration for culturally responsive interventions. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 122–145.
- TANNEN, D. (1990).** *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. New York: Ballantine Books.

Информация за автора

Име с научна степен и длъжност на автора: ас. д-р Елена Кортезова

Персонален изследователски номер: ORCID: 0009-0003-1171-3110;
Google Scholar: kW6xNX0AAAAJ

Образователна институция: Бургаски свободен университет

Контакти: kortezova @bfu.bg

„...СЕГА ВСИЧКИ ИГРАЯТ НА КОМПЮТЪРНИ ИГРИ“

доц. д-р Диана Циркова
Бургаски свободен университет

Резюме. Как симптомите на юношите са повлияни от времето, в което те живеят? Какво организира в психичната структура симптомът „зависимост от игри“ и по какъв начин юношата си служи с него? Ще разсъждаваме върху въпроса какво скрива и какво разкрива този симптом от истината за семейната двойка като се реферираме към текстове на Жак Лакан и Ален Вание. Може ли симптомът „зависимост към игри“ да ни покаже мястото на специфичната майчина липса, което детето се опитва да заеме? Клиничните ориентири за психичното структуриране ще бъдат изведени чрез представяне на клинични винетки от психоаналитична работа с момчета в началото на юношеството. Психопатологичните хипотези, които могат да бъдат изследвани са различни, въпреки че наблюдаваното поведение много често си прилича.

Ключови думи: *психична структура, интернет зависимост, юношество, липса и желание на майката.*

„...NOW EVERYONE PLAYS COMPUTER GAMES“

Assoc. Prof. Diana Tsirkova, PhD
Burgas Free University

Abstract. How are the symptoms of adolescents affected by the times in which they live? What does the symptom "gaming addiction" organize in the mental structure and how does the adolescent use it? We will reflect on the question of what this symptom hides and what it reveals of the truth about the married couple by referring to texts by Jacques Lacan and Alain Vanier. Can the symptom "addiction to games" show us the place of specific maternal absence that the child is trying to fill? Clinical guidelines for mental structuring will be elicited by presenting clinical vignettes from psychoanalytic work with boys in early adolescence. The psychopathological hypotheses that can be investigated are different, although the observed behavior is very often similar.

Keywords: *mental structure, gaming addiction, adolescence, lack and desire of the mother.*

„Синът ми играе много на компютърни игри, но сега всички играят... нищо не мога да направя...“ Много често разтревожени родители водят детето си, защото не могат да се справят с неговата страст да играе определена игра. Тази страст постепенно е завзела целия живот – приятелите са от и в играта, училището и всички други интереси са дезинвестирани: „Оставете ме да

играя!“, крещи 11-годишния предюноша. „Но така си съсипваш бъдещето, какво ще работиш ако не завършиш училище?“, пита родителят. „Ще стана геймър!“. Именно този отговор често е причина да се посети терапевт.

През последното десетилетие технологичната революция мощно и необратимо повлия на живота ни. Бурното развитие на дигиталните технологии допринесе за много хуманни и творчески промени, но от друга страна част от психичната патология намери един добър начин да се легитимира като „нормалност“. 11 % от анкетирани родители посочват, че причината за проблеми при езиково-говорното развитие на децата е взаимодействието им с различни дигитални устройства – телефон или таблет (Kortezova, 2024). Трудностите на децата, свързани с преживявания на тревожност, самота, нещастие в рамките на семейната и училищната среда сега са обвързани с дигиталните технологии. Понякога срещите с дигиталния свят са много ранни и имат последици върху когнитивното и социално развитие на детето (Staneva, 2024). Друг път, през юношеството например, са особено неблагоприятни – такива са все по-често срещаните случаи на насилие и тормоз в социалните мрежи (Cederman, 2017). Анализи показват, че дигиталните устройства се използват най-често като инструмент за регулиране на поведението на детето и като компенсация на липсващо време или ресурс у родителя (Kortezova, 2025).

Как отговарят на дигиталните предизвикателства съвременните диагностични наръчници? Като прекласифицират симптома като болест. Към познатите ни диагнози „зависимост от вещества“, „хазартна зависимост“ се добавя, „зависимост от игри“. В ДСН-5 е дефинирано разстройството „Internet Gaming Disorder“ (American Psychiatric Association, 2014), а в МКБ-11 то е описано като „Gaming Disorder“ (World Health Organization, 2019). Дали тези симптоми, въведени като нови диагностични единици не са част от познати психични страдания, намерили израз по нов начин?

Ще предложим дискусия върху два случая на момчета, които бяха приети за консултиране в периода 2019 – 2022 г. Те дойдоха, доведени от майките си по едно и също време – през ноември 2019 г., на една и съща възраст 11 години, в началото на пети клас, с един и същи проблем – прекомерно играене на играта Майнкрафт, липса на всякакъв интерес към училище, липса на желание за общуване с връстниците. И двамата изглеждаха по еднакъв начин – слаби и бледи, със зачервени очи и тъмни сенки. Не искаха да се срещат с психотерапевт, искаха само да бъдат оставени да играят, декларираха, че нямат никакъв проблем с нищо. Въпреки привидната еднаквост на случаите, те се развиха по различен начин. Различен беше начинът, по който двамата играят, както и начинът, по който говорят за играта.

Ще започнем изложението с Филип. Той е по-голямо дете в семейство с две деца, родителите му са експерти в областта на химията, фармакологията и клиничните изпитания на лекарства. Филип се е родил, когато майка му е била на 37, а баща му на 40 години. Той е отгледан от бабите и дядовците си, не е посещавал детска градина, започнал първи клас в държавно училище, пре-

местен в частно, след четвърти клас е отстранен поради голям брой отсъствия и в пети клас отново е в държавно училище. Не се е явил на задължителните изпити след четвърти клас, освободен от родителите си след представяне на медицински документи. Той никога не е учил и писал домашни самостоятелно, има различни частни учители, посещава школи по немски и английски и общото мнение е, че е много умен, но мързелив.

В сесия с него научаваме, че училището изобщо не го интересува, според него от образованието няма никакъв смисъл и когато стане на 12 г. той ще започне да участва в геймърски турнири и да печели пари. Затова сега трябва да играе почти денонощно, а когато не играе, трябва да гледа в you tube геймъри, които правят видеа. Той самият вече има видеоканал и се снима докато играе.

Семейството на Филип е в сложна ситуация. В началото на 2020 родителите се разделят и живеят на различни места. Те започват процедура за развод, но не казват на децата си. Филип реагира агресивно, когато употребявам думата „разделени“. „Те не се разделят, просто живеят на различни места“. На него му е все едно къде и с кого ще бъде, стига да го оставят да играе.

Работата продължава по време на Ковид-епидемията, с Филип се провеждат виртуални срещи, в които той изглежда все по-оттеглен. Докато говорим, разбирам, че си отваря допълнителен прозорец на екрана и играе. В обучението, което е онлайн, просто е включен, без да присъства, майка му, баба му и частната учителка пишат домашни, решават задачи, рисуват картини за часа по изобразително изкуство, правят проекти по човекът и природата, за да завърши 5. клас. Бащата няма нищо против, той ми обяснява за децата от новото поколение и „мултитаскинг“ средата, в която те растат. „Децата от новото поколение винаги правят по няколко неща наведнъж“, казва родителят.

Никой от семейството не е истински разтревожен за Филип, а той говори за майка си, баща си и по-малкия си брат с впечатляваща липса на емоционалност. Посещава ме, защото родителите му го водят и защото няма нищо против да си говори с мен за Майнкрафт. Майка му го води, защото нейният психотерапевт ѝ е казал, че трябва, а бащата – защото негов приятел, психиатър, ме е препоръчал. На рождения си ден, когато не получава желания виртуален пакет за надстройване на играта, Филип краде банковата карта на единия от родителите си, купува си виртуални аксесоари и ъпгрейд за Майнкрафт на много голяма стойност. Когато майка му прави опит да го накаже, като спира интернета, той изпочупва мебелите и прозорците в стаята си. Бащата пристига и го отвежда в своята къща.

В този момент бащата иска индивидуална среща с мен, в която ми казва, че живее с друга жена и очаква съвсем скоро да му се роди син. Това ново семейство живее на друго място и никой не знае за него. Аз също съм помолена изрично да не говоря с Филип, докато бащата не му каже. А той ще го направи, когато прецени.

Филип завършва 6. клас само защото обучението е предимно онлайн. В срещите с него можем да говорим само за играта Майнкрафт. Той трудно говори, трудно прави разказ, иска да ми показва на компютъра, не може да обясни с думи, но все пак се съгласява да разказва, а не да ми показва. Буквално е обсебен от Майнкрафт, в процеса на играене „потъва“ и нищо друго няма значение. В една от срещите ми казва: „Там мога да съществувам“. Говори трескаво, в монолог, когато се опитвам да изясня някой термин от играта – например „Недър“, той ме поглежда като събуден от сън и обяснява така, че нищо не мога да разбера и да си представя. Разказът му е накъсан и екзалтиран. В края на срещите той винаги се връща в състоянието на оттегленост и апатия, в което идва.

В средата на 2021 г., двамата родители решават, че майката ще се премести да работи в Германия и той ще ходи там на училище. Така ще научи немски, ще пропусне задължителните изпити след седми клас и ще се върне отново в България, когато ще могат да го запишат без приеман изпит в немската гимназия, на която и двамата са възпитаници.

Филип не успява да се запише в немското училище, бяга от часовете, скита из града, много бързо попада при училищния психолог, следва консултация с детски психиатър и кратка хоспитализация с диагноза: „F98 Други поведенчески и емоционални разстройства с начало, обичайно в детството или юношеството“ (МКВ-10). Още през ноември същата година майката и Филип се прибират в София и той отново заживява с баща си. Минава на самостоятелна форма на обучение, не посещава училище, трябва да се яви самостоятелно на изпити. Следва една последна среща по желание на Филип през април 2022 г., в която той е много превъзбуден, прави странни връзки и нелогични изказвания, смесва факти и места от реалния живот с виртуалната реалност на Майнкрафт. На срещата присъства баща му, който все още не му е казал, че има друго дете и обяснява състоянието му с неправилното лечение в Германия. Въпреки това, след няколко дни, той предприема консултация с детски психиатър и Филип започва медикаментозно лечение. Това е краят на нашите срещи, бащата е против посещенията, майката настоява Филип да ме посещава. Между тях започва съдебен спор за родителските права, който е спечелен от бащата.

В момента Филип се реализира като геймър, част от интернационален виртуален отбор. Той е изолиран, оттеглен, отпаднал от образователната система.

По време на работата си поставяхме много въпроси, свързани с неговия симптом и неговото психично структуриране. Пристрастяването само към една игра, „потъването“ в нея, невъзможността да понесе минимална фрустрация, огромните трудности да се свързва с връстници и възрастни, правеха от този симптом – играенето на Майнкрафт – нещо, което му е структурно необходимо, за да съществува. Да има усещане за себе си, да се свързва макар и по-един имагинерен начин с другите. Това като че ли беше причината, той да

брани с всички средства играенето. Много пъти Филип е заплашвал, че ще скочи през прозореца, ако не включат интернет или не му върнат устройства-та. Това играене е толкова нагонно пропито, че е трудно да бъде говорено или мислено.

Другият въпрос, който си задавахме, бе къде е ситуиран Филип в желанието на своите родители?

Баща му, осиновен, разбрал случайно за това от съседни, никога не поставил този въпрос пред родителите си, защото по неговите думи „това няма никакво значение, осиновили са ме, пораснал съм, станал съм човек“. Родителите му, дипломати от кариерата са живели и работили в различни европейски страни, а когато той е на 10 години го записват в училище-интернат в Швейцария. Върнал се в България през юношеството, живял при баба си и дядо си, учил химия в Германия, посветен на науката, самотен, справящ се, „защото така трябва“. Бащата не знае дали е обичал майката на Филип, но не е имал нищо против да се оженият, когато разбрал, че тя е бременна. „Беше време да имам семейство и дете“. Думите „дете“ и „син“, за този мъж като, че ли нямат съдържание, те не могат да бъдат мислени – „децата порастват сами“, „не мога да го науча на нищо, ако той сам не пожелае“, „аз му говоря с мълчанието си, мисля, че той много добре ме разбира“.

Майката на Филип, единствено дете на лекари, отгледана от баба и дядо, докато родителите ѝ работят в Мароко. С много постижения в училище и в университета, гордост за семейството. Среща този мъж, когото описва като умен, богат, с потекло, мъж, който може да бъде баща на децата ѝ. Той е предизвиквал нейното възхищение и когато разбрала, че бебето ще бъде момче, тя се е радвала, че „ще бъде умен като баща си, а защо не и Нобелов лауреат по химия, един ден“, казва тя. За нея беше възможно да го мисли само като възнаграждаващ и запълващ липсата.

Какво разкрива симптомът на Филип? Този случай много пъти ни върна към краткия текст на Лакан „Бележка за детето“ (Lacan, 2018) и текста на Ален Вание „Детето, обект а на Лакан“ (Vanie, 2024). В „Бележка за детето“ Лакан пише: „Разстоянието между идентификацията с идеала на Аза и тази част от желанието на майката, на която липсва посредничество (обикновено, осъществявано от бащината функция) оставя детето изложено на всякакви пленявания във фантазма. То става „обектът“ на майката и няма друга функция, освен да разкрие истината за този обект“... „замествайки се с този обект, детето насища вида липса, чрез която се определя желанието (на майката) каквато и да е нейната структура – невротична, перверзна или психотична (Lacan, 2018:13).“ Оттук следва, че симптомът на детето е свързан със „специфичната структура“ на желанието на майката. То може да е невротично – тогава симптомът ще засвидетелства за несъзнаваното чувство за вина; перверзно – симптомът ще проявява функцията на детето-фетиш; психотично – симптомът на детето ще възплъщава едно изначално отхвърляне.

Функцията на Бащата, императивът детето да не задоволява липсата, съставляваща желанието на майка му, е провалена. За Филип Майнкрафт е един свят, в който той може да се самосъздаде и да властва, в този свят няма думи, има битки и те са на живот и смърт. Отпадането му от училище е един своеобразен триумф над кастрацията, над социалните изисквания, над необходимостта да се свързваш за да функционираш в човешкия свят. Психозата изглежда ще бъде цената на този триумф.

Вторият случай, който ще представим е на Мартин. Също страстен играч на Майнкрафт. Също е сменил две училища. Мартин бързо прави позитивен трансфер, съгласен е да посещава психотерапевт, идва сам до мястото, където е приет. Когато разбира, че не познавам играта ми подарява списание „Майнкрафт“ и ми заема два Майнкрафт романа, които да ме въведат в смисъла ѝ. Той играе с три момчета от стария си клас, но те не само играят, заедно карат колело, а понякога ходят на кино. В първите сесии той често се разплаква, защото майка му не го разбира и вече не го обича, както преди, а баща му не се интересува от него, само изисква да решава задачи и да влезе в най-доброто училище след седми клас. В новия клас той няма приятели, не е могъл да ги опознае, започва епидемията и сега няма шанс да се сприятели. Не му се учи, но все пак има интерес към география и английски език. До майка си изглежда много депресивен и апатичен, очите му се насълзват, когато тя говори колко е недоволна от него. Много често, говорейки за своя син, майката употребява изразите „той е същият като мен“, „много прилича на мен“, „знам какво му е в главата, защото той мисли като мен“. По времето, когато Мартин започва да ме посещава, баща му е заминал за два месеца в

Тибет с група, за да си почине от натоварващата работа и да търси себе си.

По време на срещите ни, в Мартин се оформя идеята за Мултикрафт – нов свят, който той и приятелите му ще направят в Майнкрафт. Започва да пише историята на Мултикрафт и свой собствен Майнкрафт роман. По време на сесиите го чете и обсъждаме някои интересни моменти. Например, когато неговият герой губи притежанията си, но така става свободен да открие и построи ново място за себе си. Той си служи с играта, за да изгради своя авторитет сред връстниците, но и за да преработва нерешена едипова проблематика. Сюжетите му наподобяват сюжети на класическите вълшебни приказки, в които героят тръгва по широкия свят, среща се с много предизвикателства, получава дарове, но за разлика от приказките, в края на Майнкрафт не получаваш принцеса, а изкопаваш диаманти. Играенето при Мартин е обвързано с мисъл, с текст, с отлагане.

Какво се случва със семейството? Бащата на Мартин се връща от Тибет, когато жена му го посреща с новината, че иска развод, защото не издържа неговото емоционално и физическо отсъствие от дома, неговата неангажираност с децата и с домакинската работа. В този момент бащата прави посеще-

ние при психотерапевта заедно с Мартин. На срещата той коментира искането на жена си и категорично казва, че ще се бори за нея, защото я обича и че винаги е бил много щастлив и горд да има до себе си тази жена. Много емоционално той разказа, как тя е неговия подарък в живота и как благодарение на нея, той има тези две чудесни деца. Слушайки този разказ Мартин е абсолютно зашеметен, той не казва нито дума пред баща си, а когато остава насаме и го питам какво мисли, споделя: „тези двамата май няма да се разделят“. Тръгва си много замислен.

Бащата се зае енергично да ограничи престоя на Мартин във виртуалното пространство. Въведе т.нар „родителски контрол“ върху ползването на интернет, ограничи рязко времето за игри. Мартин от своя страна изобрети пътища да заобиколи „родителския контрол“, успя на два пъти чрез смяна на акаунта и други виртуални хватки, но баща му много бързо разбра и го наказва още по-сериозно. Тогава Мартин изостави виртуалната игра и се върна към игра с „Лего“, откри конструирането на автомобили, което баща му много поощрява. Заедно те посещават годишния автомобилен салон, за да избират нова семейна кола. След това планират кратка екскурзия в Родопите, „по мъжки“, за да разучат маршрута и впоследствие да предприемат същото пътуване с цялото семейство.

Майката на Мартин продължава да е недоволна от него, но сега той я слуша спокойно и в една от сесиите насаме формулира: „Не мога да разбера какво иска тя от мен, но и не ме интересува... Баща ми иска да вляза в хубаво училище и ще трябва да уча много.“

По същото време майката смени работата си и изцяло насочи вниманието си към професионалното си реализиране. Бащата на Мартин не само постави жена си (и майка на Мартин) на мястото на обекта причина за желанието, но направи възможно синът му да напусне мястото на обекта *a* за майка си (Vanic, 2024). Тези премествания, които може би имаха като последица ограничаването на майчината наслада, позволиха на Мартин да напусне виртуалния свят. Той вече нямаше нужда да пребивава в Майнкрафт и да създава истории в този въображаем свят. Можеше безопасно да прави планове за себе си и да влезе в юношеството.

В заключение ще обобщим, че два много приличащи си случая могат да еволюират по различен начин. А един и същ симптом да препраща към различно психично структуриране.

Съвременните диагнози на психичните нарушения при децата и юношите ще бъдат безполезни в практическата ни работа, ако не предполагаме и не изследваме различни психопатологични хипотези, ако не мислим за начините, по които един симптом се артикулира в обкръжението на детето и в терапевтичната ситуация.

ЛИТЕРАТУРА

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed. (DSM-5). Washington, DC: American Psychiatric Press, 2014.
2. Cederman Kaye, „Left to their own devices? Child psychoanalysis and the psycho-technologies of consumer capitalism” in „Lacanian Psychoanalysis with Babies, Children, and Adolescents” (p. 251-264), London, Karnac, 2017
3. Kortežova Elena, „Roditeliski naglasi kum komunikativnite narushenya na detsata (3-7 godini). Eksperimentalno prouchvane.”, Burgas, Baltika-2002, 2025
4. Kortežova, Elena, „Roditeliski praktiki I motivi za upotreba na digitalni ustroistva pri deca v ranna vazrast: kachestven content analiz”. Godishnik BSU, 2025, Tom LII
5. Lacan Zhak., „Belezhka za deteto” v „Zhurnal a” br.1, (str.11-13), Sofiya, BOLP 2018,
6. МКВ-10. Psihichni I povedencheski razstroistva. Klinichni opisaniya i diagnostichni ukazanya., Sofiya, SZO,1992
7. Staneva Kameliya, „Razvitie na simvolnata igra v rannoto detstvo i znachenieto i za sotsialnoto i kognitivno razvitie na deteto”. Godishnik BSU, 2024, Tom L
8. Vanie Alen, „Deteto, obekt a za Lacan” v „Drugiyat, obektut, vremeto” (str.122-138), Sofiya, ABPP, 2024
9. World Health Organization. ICD-11 for mortality and morbidity statistics (ICD – 11 MMS), version: 04/2019. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>.

Информация за автора

Име с научна степен и длъжност на автора: доц. д-р Диана Циркова

Персонален изследователски номер: ORCID: 0009-0009-3542-3138;
Web of Science Researcher ID: MVX-6486-2025

Образователна институция/Институт: Бургаски свободен университет

Контакти: dtsirkova@bfu.bg; dianatsirkova@yahoo.com

ИЗГРАЖДАНЕ НА ТЕРАПЕВТИЧЕН АЛИАНС С РОДИТЕЛИТЕ НА ИЗОСТАВАЩОТО ДЕТЕ

доц. д-р Диана Циркова
Бургаски свободен университет

Резюме. Текстът представя психоаналитична психотерапевтична работа в продължение на 11 години с дете, което има трудности в развитието и с неговите родители. Илюстрирана е необходимостта от създаване на терапевтичен алианс с родителите и как би могло да се случи това, за да се осигури пространство за напредъка на детето. Идентифицирани са моменти, които са рискови за психотерапевтичния процес, както и необходимостта от време, за да бъдат вплетени семейните тайни и драматични обстоятелства от семейната история в историята на субекта.

Ключови думи: *терапевтичен алианс, изоставащо дете, парадоксална депресия, семейни тайни*

BUILDING A THERAPEUTIC ALLIANCE WITH THE PARENTS OF THE BACKWARD CHILD

Assoc. Prof. Diana Tsirkova, PhD
Burgas Free University

Abstract. The text presents psychoanalytic psychotherapeutic work over 11 years with a child who has developmental difficulties and with his parents. The need to create a therapeutic alliance with the parents is illustrated and how this could happen in order to provide space for the child's progress. Moments that are risky in the psychotherapeutic process are identified, as well as the need for time to weave family secrets and dramatic circumstances from the family history into the subject's history are identified.

Keywords: *therapeutic alliance, retarded child, paradoxical depression, family secrets*

Психотерапевтичната работата с деца, които имат трудности и проблеми в развитието, винаги изисква работа с техните родители. Много психоаналитици с огромен опит в приемането на деца и родители описват специфичната „парадоксална депресия“, (Uzel 2006, Manoni 2006) която преживяват родителите в моментите когато децата напредват когнитивно или социално. Други автори, изследващи родителските нагласи към нарушенията в развитието и терапевтичния процес, установяват, че родителите често изчакват проблемът на детето да се разреши от само себе си, имат трудности да се адресират към специалист, както и да изберат подходящата терапия за детето си и специалист, на когото да се доверят (Kortezova 2025b).

*Изграждане на терапевтичен алианс с родителите
на изоставащото дете*

В този текст ще бъде представен само един клиничен случай, който е работен в продължение на 11 години. Работата по този случай дава възможност да се обсъждат въпросите за създаването на терапевтичен съюз с родителите на изоставащото дете, за позитивния и негативния пренос на родителите към терапевта, за мястото на родовите тайни и драматичните семейни истории в процеса на терапия. Ще използвам работата си по случая на Никола и срещите с неговите родители, за да илюстрирам тези важни моменти в терапията на едно дете с изоставане. Никола беше на 6 години, когато го доведоха за първи път. Работата продължи до неговата 17 годишна възраст.

Причината за посещението бе насочване от частна логопедична детска градина, която той посещаваше. Предстоеше му да постъпи в първи клас след няколко месеца и колегите от детската градина искаха да подкрепят пред родителите тяхното становище, че Никола трябва да бъде отложен с една година от училище, тъй като не е готов за това. Те бяха изпратили предварително обстойни психологическа и педагогическа оценки, които показваха съществено изоставане най-вече в развитието на речта и в социализацията с връстници. В тази първа среща родителите много пъти употребиха думата „нормално“. Като много други родители, посочени в изследванията на комуникационните нарушения при децата до 6 годишна възраст, (Kortezova 2025a) и родителите на Никола приемат, че комуникативното развитие е символа на успешното родителстване. Да, те са съгласни, че той изостава, но смятат, че ще навакса. „Сестра му, която е с 6 години по-голяма се развива чудесно и той ще успее“. В логопедичната детска градина е проговорил, направил е много голям напредък, който ще продължи, нека „да върви с връстниците си“, защо да отлагат? Те са избрали много добро частно училище, в което са изпратили цялата информация от детската градина и не са им отказали да го приемат. Той посещава двама логопеди (за да се подготви за училище), ерготерапевт (за координиране на тялото), детска вокална група и народни танци (за да се социализира). Родителите са взели всички мерки.

Докато родителите говорят, Никола остава седнал между тях, апатичен, все едно, че това не го засяга, не проявява интерес към кутията с играчки, не ме поглежда.

Когато оставаме сами, аз му предлагам да рисува или да играем на някаква игра. Той ми отговаря:

– Може ли да играем на нищо?

– А как се играе на нищо?

– Ами ти ще гледаш през този прозорец, аз ще гледам през другия и ще мълчим.

Започваме играта. Вече 15 минути играем...Никола си стои спокойно пред прозореца и гледа навън. Аз стоя доста по-неспокойно пред моя прозорец и се чудя какво ще казвам на родителите след малко, когато отново се срещнем. Не издържам и започвам да казвам думи на неща, които виждам: котка, покрив, комин... За моя изненада Никола се включва и също казва ня-

колко думи. В този момент родителите му се връщат. Никола ги посреща на вратата и казва:

– Играхме много, искам пак да дойда.

– Но на какво сте играли, не виждам пъзели, нито играчки? – въпросът е отправен към мен.

Докато аз се чудя какво точно да кажа, Никола отговаря:

– Играхме на думи.

– О, правила сте упражнения за речта. Как го намирате? – пита ме майката.

– Доста изобретателен – казвам аз, докато Никола ме гледа внимателно и допълвам – струва ми се, че не е много щастлив...

– Никога не сме го мислили така – включва се бащата – той постоянно трябва да учи. Всички игри, които играем са образователни. При бабите и дядовците е по същия начин.

Да, те биха водили Никола още няколко пъти, но само ако работим за речта и социализацията му...

Така се разделяме. След тази среща всеки си има своя тайна – моята е, че сме играли на „Нищо“. На Никола – че не иска родителите му да разбират какво се е случило по време на срещата ни. А родителите отнасят загадката, свързана с произхода на изоставането. Засега има само „алианс“. Свързват ни тайните.

Понякога работата може да започне и без да е събрана анамнеза, без предварителна хипотеза. В случая, аз имах само един въпрос: „Какво му е на това дете?“ Тук ще припомня думи на Мод Манони, че диагнозата е отправна точка за лекаря. Пациентът не знае какво да прави с нея. И че първата стъпка е да бъде установен диалог. В моя случай – един диалог с Никола и друг – с неговите родители. (Manoni 2006)

Все пак родителите приеха да започнем срещи веднъж седмично, като години по-късно ми казаха, че ключово за тяхното решение е била думата „щастлив“.

Никола постъпи в първи клас, напусна всички странични занимания. Единственото, което правеше бе да учи...и да забравя това, което е научил. В класа той сяда сам на чина, понякога заспива в час. Особено му е неприятно, когато другите деца го гледат. Той не ги гледа, не се интересува от тях. По време на нашите срещи момчето не говори нищо за училище. Винаги влиза тичайки и казва: „Хайде да играем, няма време, ей сега ще дойдат да ме вземат“. Цяла година продължаваме да играем на думи. Той е особено развълнуван от думи, които имат две значения, например думата „слаб“ (която може да означава, че си слаб физически, но и че си слаб по математика). Другото, което той откри е, че думите вече са измислени и не е необходимо ние да ги измисляме всеки път. Тук много му помогна приказката „Как бяха създадени буквите“ на Ръдиард Киплинг (Kipling 1997). Месеци наред я четохме и препрочтахме. Мисля, че той си послужи с нея като с мит, който основава произхода на словото и това му помогна да закотви значенията на думите и да

*Изграждане на терапевтичен алианс с родителите
на изоставащото дете*

приеме правилата за писането им. За мен трудността бе в срещите с родителите и техния въпрос: „Какво правите тук?“. Защото аз не можех да отговоря какво правим. Същевременно виждах, че баща му се държи като майка – сресва го, мие му очите, храни го, а майка му е твърде уморена и само повтаря: „веднъж да мине първи клас, после всичко ще бъде наред“.

И в края на първи клас – изненада. Родителите искат да преместят Никола в друго училище, защото в това не напредва достатъчно. Тук разпознах това парадоксално желание на родителите да прекъсват лечението, когато има реален напредък на изоставащото дете. (Uzel 2006)

Заех доста по-категорична позиция и проведохме дълга среща, в която сравнявахме оценката от логопедичната детска градина и настоящото състояние на Никола. Той вече знаеше имената на всички деца, понякога ходеше с тях на обяд и беше станал много любопитен към тяхното поведение. Те също не го изключваха, не го пренебрегваха или обиждаха. Все пак родителите се отказаха от това намерение да го преместят.

Още два пъти по време на нашата работа усетих в родителите същото желание за прекъсване, за оттегляне на тяхната подкрепа за субективността на Никола. Това беше в края на четвърти клас. Училищното ръководство настояваше родителите да освободят по медицински причини Никола от задължителните за всички изпити. Мотивът им е, че ако той получи двойки, това ще се отрази на рейтинга на училището. Родителите се колебаят, но все пак са по-склонни да го освободят от изпитване. Аз се противопоставям на идеята много сериозно, защото съм убедена, че той ще си вземе изпитите и едва ли неговите оценки ще са решаващи за престижа на училището. Никола се явява на национално външно оценяване и получава две оценки от 3,50, което изцяло отразява равнището на неговите знания и наистина е един добър резултат. Така той заема ново място сред съучениците си, с които вече може да се съизмери образователно и напуска мястото на „глупака“, за което сам ми е говорил.

След 7. клас отново има изпити и отново от училището предлагат, той да не се явява, а да бъде записан в новооткритата гимназия на същото училище. И родителите отново се колебаят. Трябва да им припомням, колко е важно за Никола да се яви на тези изпити, защото той се е подготвял. Този път Никола има оценки 4 и 4,50. Той легитимно участва в класирането и е записан в гимназията на същото училище, в паралелка с немски език.

И в трите случая, когато усетих много силно риска Никола да се превърне отново в дебилното дете, което няма свои желания и е поставено в позиция да „не може“, моето място бе мястото през което минава тревогата на родителите, свързана със сепарацията и субективната позиция на детето. Мол Манони казва за това място, че на терапевта му се налага да го заеме, защото родителите могат да понесат тревожността си само, ако тя минава през терапевта на тяхното дете. Ако те бъдат оставени сами в моменти на такава тревожност, има риск от инциденти в реалността. (Manoni 2006).

Мисля, че изработването и заемането на такова място е ключов момент за функционирането на терапевтичен алианс в случаите на работа с изоставащи деца и техните родители.

Забелязах, че Никола прави напредък, когато не може да заобиколи или прескочи изискванията, идващи от позицията на третия. В началото на трети клас той вече не може да седи сам на чина, защото в класа има ново дете и то трябва да седне до него. От родителите разбрах, че той и другото дете мерят чина с линия и го разделят по средата с лента. Имат и точно определени правила за подреждане на нещата върху него. Той е принуден да влезе в отношения с връстник. По-късно това момче ще стане единствения му приятел до постъпването в гимназия.

Това е времето, когато в сесиите ни играта „на думи“ е заменена от Никола с игра „на битки“. В тази игра си правим малки армии от пластилинови човечета и се бием. Правилата за стрелба са много ясни и позициите ни са винаги обозначени с ограничителни линии. Играта на „битки“ премина в игра на „водни битки“, а после в „битки в лабиринт“ и продължи до средата на пети клас.

След изпитите в четвърти клас, в 5-ти, Никола работи много по-добре в училище, особено по математика и един ден ми казва, че вече е разбрал какво е това „а“ в задачите. „Това е просто едно число написано с буква. То може да бъде различно, но винаги си остава „а.“ Но пък вкъщи не са доволни от него. Започнал е да изразява несъгласие, крещи, отговаря, противопоставя се, особено на баща си.

В този момент за пръв път бащата иска да го приема самостоятелно. Още с влизането си ми задава въпроса: „Кажете ми, моля Ви, Никола шизофреник ли е?“ Откъде дойде този въпрос? Оказа се, че чичото на бащата, болен от тежка форма на шизофрения, се самоубива на 35-годишна възраст. Бащата си спомня от детството си неговите гневни кризи, когато той ставал „друг човек“. Никога не е споделял това с жена си. Първо, защото се е срамувал и после, когато проблемите на Никола са станали видими, е изпитвал непрекъснатата вина, че е предал на сина си гена на болестта. На срещата говорим за разликите между болестта шизофрения и състоянието на Никола, както и за трудността на този мъж да се свърже със сина си.

Веднага след нашия разговор, бащата намира един баскетболен клуб, в който приемат бащи и синове, организират състезания и лагери. В следващите години те ще се впишат много добре в тази малка и интересна общност. Никола ще намери там приятели, по-големи момчета, с които ще може да говори за секса и за любовта.

Постъпвайки в гимназията, той изненада всички с желанието си да учи немски и с добрите си резултати. На 17 години Никола се яви на ученическо състезание по немски и спечели пътуване до Виена с австрийските железници за себе си и за учителката си. Въпреки всички страхове и колебания, които имаха родителите, той направи това пътуване. В нашите сесии по това време

*Изграждане на терапевтичен алианс с родителите
на изоставашото дете*

работихме върху фигура от типа папиемаше – това е той, едно момче с крила, които могат да се монтират и демонтират. Никола вече може да описва своите състояния, може да се види като пораснал и иска да стане библиотекар.

В този период майката му иска да се срещне с мен. С известно неудобство тя споделя, че има една история в семейството ѝ и напоследък се чуди дали не е свързана със състоянието на Никола.

Историята е за първото дете на нейната сестра, по-голяма с 8 години. Тя ражда момче, носещо същото име като Никола, което е с тежки генетични аномалии и увреждания. Тогава техният баща, уважаван и известен лекар, настоява бебето да бъде оставено в институция. Бащата, с одобрението на родителите на детето, активно съдейства това да се случи, а след няколко месеца именно той съобщава в семейството, че бебето е починало. Тази история остава в миналото, за нея не се говори повече. Сестра ѝ ражда още две деца, които са добре, растат и като че ли всичко е забравено. Това се превръща в семейна тайна. Малко преди Никола да се роди, семейството на сестрата получава уведомително писмо от институция за отглеждане на деца с увреждания, че тяхното дете е починало на 12 г., няколко дни преди датата на писмото и семейството може да организира погребението му.

Майката на Никола е в шок. Тя е толкова ядосана на баща си, че прекратява отношенията си с него в продължение на две години. Гняв и разочарование я заливат и тя не иска да чуе никакви обяснения. По същото време нейният мъж, заминава със стипендия за Страсбург, което е много важно за бъдещото му развитие като юрист, а по-голямата ѝ дъщеря се разболява от хепатит и постъпва в болница.

И тогава тя си спомня за една поредица от натрапливи мисли: „За какво ми е това дете? На кого ще го родя? Кой ще се зарадва, когато то се роди?“.

В тази житейска ситуация се ражда Никола.

Поставен от живота в драмата на майка си, Никола има трудности да направи идентификация с бащиното означаващо. Откъдето започват неговите проблеми. Погледът на баща му, който вижда в него не своя син, а чудовището на лудия си чичо, го затваря в позицията на дете с изоставане.

Често мисля за това как той успя да въведе и да използва пространството на „нищото“, за да се заяви като субект, а впоследствие да изработи нещо, което да му позволи да научава и да желае. Всъщност през цялото време на нашата работа аз го следвах и само допринасях играта и взаимодействието ни да се развива.

В края ще призная, че много пъти по време на тази работа ми се искаше да кажа: „Да спрем дотук. Повече нищо не може да се направи“. Особено, когато срещам амбивалентното отношение на родителите. За това предупреждава и Мод Манони в книгата си (Manoni 2006). Но сега аз мога да се присъединя към нейното послание, че най-важното, това, което е от значение, е да търсим отгатък изоставашото дете, словото, което го конституира като субект в плен на желанието. И да допълня: това изисква време.

Ето как Никола въведе въпроса за времето на последната ни среща.

– Никола, спомняш ли си на колко години беше, когато дойде за първи път?

– Не, но бях много малък, още не можех да говоря. Но и вие бяхте по-млада.

– А сега на колко години съм?

– Около 80-85...

Ще завърша с цитат от статията на Ален Вание „Метапсихологията на първите времена“ (Vanie 2024b:105-106): „Субектът, ангажиран в своето мислене, в бленуване, в разгръщане на умозаключение, може да включи и друго време, което усеща той самият. То може да бъде и онова време, което следва след нас или което ни предхожда, времето на закона на времето, което не може да се спре, подчинява ни всички и ни разделя от раждането и от смъртта. Какво означава да губим време? Какво означава да го печелим?“

ЛИТЕРАТУРА

1. Kipling Rudiard, „Prikazki“, Sofya, SAMPO, 1997
2. Kortezova Elena. „Kulturni modeli na roditelskoto mislene za komunikativnoto razvitie pri deca v preduchilishtna vazrast. Godishnik BSU, 2025a, Tom LII
3. Kortezova Elena, „Roditeliski naglasi kum komunikativnite narushenya na detsata (3-7 godini). Eksperimentalno prouchvane.“, Burgas, Baltika-2002, 2025b
4. Manoni Mod, „Izostavashtoto dete I negovata maika“, Sofya, TSPSP, 2006
5. Vanie Alen, „Deteto, obekt a za Lacan“ v „Drugiyat, obektut, vremeto“ (str.122-138), Sofiya, ABPP, 2024
6. Uzel Didie, „Rabota s roditelyami autichnih detei“ v „Rabota s roditelyami“ (str.127-145), Moskva, Kogito-Tsentr, 2006
7. Vanie Alen, „Metapsihologia na purvite vremena“ v „Drugiyat, obektut, vremeto“ (str.97-122), Sofiya, ABPP, 2024 b

Информация за автора

Име с научна степен и длъжност на автора: доц. д-р Диана Циркова

Персонален изследователски номер: ORCID: 0009-0009-3542-3138;
Web of Science Researcher ID: MVX-6486-2025

Образователна институция/Институт: Бургаски свободен университет

Контакти: dtsirkova@bfu.bg; dianatsirkova@yahoo.com

КРАЕЗНАНИЕТО – МОСТ МЕЖДУ ТРАДИЦИИ И ИНОВАЦИИ

доц. д-р Евдокия Николаева Стефанова
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Резюме. Настоящата студия разглежда краезнанието като важен компонент от образователно-възпитателния процес в исторически и съвременен контекст. Анализират се промени при интегрирането му в училищната среда, като се прави паралел между традиционните краеведски практики и модерните образователни модели. Поставя се акцент на дигитализацията и необходимостта от добри практики в български училища за ефективно приложение на краезнанието в учебната среда. Подчертава се значението му за изграждане на културната идентичност и гражданската ангажираност на бъдещото поколение. Представят се авторски интерактивни методи за работа със студенти от педагогически специалности като възможност за иновиране на аудиторното обучение и професионалната подготовка на бъдещите специалисти ангажирани в сферата на началното училищно образование. Те са разработени и апробирани в академичните среди на базата на проведени анкетни проучвания, част от които са анализирани и представени в настоящата студия.

Ключови думи: *краезнание, краепознавателна дейност, образование, образователно-възпитателен процес, роден край*

LOCAL STUDIES – A BRIDGE BETWEEN TRADITION AND INNOVATION

Assoc. Prof. Evdokiya Nikolaeva Stefanova, PhD
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo

Abstract. This study examines local studies (*kraeznanie*) as an important component of the educational and upbringing process in both historical and contemporary contexts. It analyzes the changes in its integration within the school environment, drawing parallels between traditional local study practices and modern educational models. Special attention is paid to digitalization and the need for good practices in Bulgarian schools for the effective implementation of local studies in the learning environment. The paper emphasizes its significance for the formation of cultural identity and civic engagement among the younger generation. The author presents original interactive methods for working with students in pedagogical programs as a means of innovating classroom instruction and improving the professional preparation of future specialists engaged in the field of primary education. These methods have been developed and tested in academic settings based on survey research, parts of which are analyzed and presented in this study.

Keywords: *local studies, regional research activities, education, educational and upbringing process, homeland*

ВЪВЕДЕНИЕ

Краезнанието заема важно място в живота на всеки български гражданин. То подпомага нацията да запази своята родова памет, националното и културното си наследство. Неговата роля и значение придобиват още по-голям смисъл в съвременния свят, защото той е белязан от глобализация, дигитални технологии и нови педагогически парадигми, към които краезнанието трябва да се адаптира и по този начин да устои на предизвикателствата.

Съхраняването на родови и национални ценности трябва да е приоритет на всяка една нация, защото това в голяма степен определя нейното бъдеще. Освен историята и географията, краезнанието се очертава като основен пази-тел на миналото и корените на всеки народ. Необходимостта от него се поражда от факта, че първите две науки изследват държавата и света, което не осигурява възможност за проучване в детайлност и цялостност на регионите, от които се състои. Историята и географията са тясно свързани с краезнанието, защото информацията, която представят, анализират, съхраняват и популяризират, се основава на базата на извършени проучвания по отделните населени места. Тази взаимовръзка очертава необходимостта от краепознавателна дейност във всяко населено място и регион, която да се осъществява непрекъснато и максимално задълбочено. Ако това се прекъсне, ще се загубят нашите традиции, обичаи, история, култура, бит. Така както изчезват населени места, така ще се заличи и частица от миналото ни.

МЕТОДОЛОГИЯ

Настоящата студия има за цел да направи анализ в сравнителен план на обучението по краезнание в миналото и днес, като проучи дали запазените традиционни начини на реализиране на краепознавателна дейност успешно могат да се интегрират в съвременни условия. Обръща се внимание и на иновиранието на учебно-възпитателния процес и влиянието му за развиване на проучвателска дейност в родното място.

Основният метод за реализиране на така представената цел е теоретично проучване. Осъществява се и педагогическо моделиране на интерактивни методи за обучаване на студенти с цел усвояване на умения за преподаване на краезнание като интегрална област в учебно-възпитателния процес в начална училищна възраст. Реализира се и анкетно проучване, с бъдещи учители за установяване нагласите им за осъществяване на краепознавателна дейност в тяхната педагогическа практика. Извършен е описателен анализ на получените данни, представени чрез математико-статистически и графични методи.

РЕЗУЛТАТИ

В научната литература съществуват множество дефиниции, които характеризират краезнанието като термин, дейност, принцип, интегрална дисциплина, наука и др. (виж схема 1). Едно от най-кратките определения, които се дават за краезнанието, е „знание за края“, което произлиза от двете ключови

думи в наименованието му – „край“ и „знание“. В буквален превод, това са познания за конкретен край, като под „край“ се има предвид роден край, регион, населено място и/или местност. В съвременното общество краезнанието се определя като „наука за комплексното научноизследователско поле (пълно изучаване или частично/предметно проучване) на определена част (край) от страната, на дадена област или населено място (град, село), местност, селище (ваканционно, курортно, клубно) ... и свързаната с него извършвана популяризаторска дейност“ (Дечев 2021, с. 17).



Схема 1. Съдържателна характеристика на краезнанието

Много автори подлагат на обсъждане понятието „край“, защото неговите граници са различни и проучването му е широкоаспектно в зависимост от региона и възрастовите групи, за които е предназначен краеведският материал. Границите и информацията на всяко населено място, край и/или регион са различни. Това се вижда и от алгоритъма при проучване на конкретно населено място. Той включва десет основни направления: географско положение, символи, управление, население, инфраструктура, стопанство, забележителности, исторически събития, личности и култура. Трябва да се направи уточнение, че има селища с богата история, известни личности и повече културни и природни забележителности, докато при други не само че те са малко, но някои аспекти (например – символи) може да липсват. Друга важна особеност е, че при представянето на анализирани данни може да се направят неточни констатации, които да не отговарят на действителността. Съществува реален риск от лични изводи и заключения, направени на база проучената информация и личното мнение на краеведът, извършил проучването.

В последните години терминът „краезнание“ почти не се използва, а научните трудове са ориентирани към други понятия. При част от тях ясно си личи интеграцията му в педагогическия цикъл („краеведска и/или регионална педагогика“, „методика на обучението по краезнание“ и „дидактика на краезнанието“). В останалите случаи се акцентира върху връзката му с родния край и региона и нейното значение („регионална педагогика“ и „училищно краезнание“) (виж схема 2).



Схема 2. Понятия свързани с краезнанието

В България краезнанието има своята богата история, която е вече на почти 200 години. Тя започва на 27 септември 1837 г. с писмото на Юрий Венелин до Васил Априлов, който прави първото проучване на българския народ и с него доказва славянския ни произход. През 2006 г. тази дата е приета от Съюза на краеведите в България като начало на краеведската дейност в страната ни. На свой конгрес през същата година във Велико Търново – 27 септември е обявен за Национален ден на краеведа.¹

С годините краезнанието има своята популярност, засилен интерес и значителен подем, за което свидетелстват редица разкази, публикации, архиви. Създават се клубове, съюзи и кръжоци към училищата и читалищата. С раз-

¹ <https://www.plevenpress.com/>

витието на технологиите, глобализацията и най-вече с настъпването на демокрацията в България, всичко това започва да губи своето значение и почти се заличава. В съвременни условия краезнанието се определя като нещо, за което всеки е чувал, но много малко хора могат да обяснят неговата същност. Това твърдение се доказва и от проучване на Цветанка Пенчева (2019), която анализира развитието на краеведската библиография в България. Получените данни показват, че след 1970 г. има значителен ръст на краепознавателната дейност, популяризирана най-силно през периода на 80-те години на 20 век. След това промените в дейността на българските библиотеки и липсата на финансиране са сред основните фактори, поради които тя почти спира да съществува в края на 20 век.

Краезнанието притежава свои специфики, научни детерминанти, водещи цели и задачи, които постига. То прилага определени форми, методи, средства, принципи и похвати за реализиране на краепознавателна дейност, които са общодидактически. Това го определя като наука от педагогическия цикъл, интегрална в цялостния учебно-възпитателен процес, но отново дотолкова, доколкото краят се изучава в образователната среда.

Краезнанието изпълнява и редица образователни, личностни и обществени функции, чрез които се допринася за формиране на богат комплекс от ключови компетентности, които вървят от частното – „Аз-ът“ на всеки един индивид, към по-общото – неговото семейство, род, социума, в който живее, с неговото многообразие и специфики, достигайки до народа, нацията на държавата. Всичко това е всъщност действителността, в която живее всеки индивид, което дава основание да се отбележи, че краезнанието включва знания от всички нейни сфери в даден регион и това го определя като най-близко до човека.

Краепознавателната дейност е доброволна и може да се осъществява от различни хора (независимо от техния пол, образование, материално положение, етнически и религиозни предпочитания, трудова ангажираност и други), организации, институции, учреждения и други, заинтересовани от конкретния регион, населено място или местност.

Това определя като дискуссионен в научната общност въпросът за класифицирането на краезнанието и видовете му характеристики. Според формите на организация или институциите, занимаващи се с него, то се дефинира на **държавно, обществено и училищно**. Наименованието на първите две групи идва от статута им. С държавно участие, занимаващи се с краезнание, са Министерството на образованието и науката, Министерството на културата, Българската академия на науките, висшите училища, библиотеки, читалища, музеи и други. Към тази група принадлежат и различни техни отдели, дружества, организации, съюзи и други административни форми и подразделения.

Към обществените се отнасят библиотеки, читалища, музеи, училища и други. В тази група също могат да се причислят много съюзи, дружества, клубове, архиви и други.

Училищното краезнание е обект на разглеждане само от образователните институции.

От представените три групи ясно се вижда, че повечето организации и институции могат да бъдат с различен статут – държавен, общински и/или частен. Такъв е случаят с училищата, които се разглеждат и в трите основни вида краезнание. Друга важна констатация е, че в разглежданата класификация липсват частните лица и отделните индивиди, които проучват региони, населени места и местности. Те се определят като изпълнители и поставени лица на държавните, общинските или частните организации и институции. Това налага диференцирането на видовото разнообразие съобразно броя на участниците на: **институционално** (министерства, БАН, висши училища, институции, организации, дружества, библиотеки, читалища, музеи, архиви, дружества, съюзи, движения и други) и **лично** (частни лица, занимаващи се с краепознавателна дейност – учители, ученици, писатели, историци, краеведи, археолози и други).

Целта, която е водеща при реализиране на краепознавателна дейност, също е различна. Тя може да бъде с учебно-възпитателен характер, за авторско изследване, за удовлетворяване на житейски и личностни намерения. Това налага диференциране на още една класификация, в чиято основа е нейната насоченост: **училищно краезнание** (краепознавателната дейност се осъществява за целите на образователно-възпитателния процес в институцията) и **извънучилищно/житейско** (целта на проучването на конкретния регион, населено място или местност не се прекрива с целите на образователно-възпитателния процес в училище и образователните институции).

Трябва да се отбележи, че не толкова принадлежността към определената група краезнание е важна, а мотивите за осъществяването му. Краепознавателната дейност има лично, емоционално, обществено, регионално и национално значение. В трите класификации ясно се очертава образователната институция и субектите ѝ като водещ фактор за реализиране и популяризиране на проучвателска дейност в отделните региони, населени места и местности.

В научната литература формите, свързани с осъществяване на краезнание, са много, което е отплавна точка за различни мнения при тяхното диференциране в конкретни групи. Както вече беше споменато, краепознавателната дейност се реализира основно в образователните институции, особено в съвременни условия. Въз основа на това е определена и първата класификация – според мястото в учебното звено (**основни** – уроци с интегрирано краезнание по отделните учебни предмети и **допълнителни** – екскурзии, избираеми и факултативни учебни часове, групови, партньорски и/или самостоятелна работа извън рамките на урока, дейности по интереси и други).

В зависимост от това къде се осъществява краезнанието, формите могат да бъдат урочни, извънкласни и извънучилищни. В тази класификация, първите две групи всъщност се прекриват с основните и допълнителните. Но има такива форми като изложби, представяне на книга, кръжок, клуб и други,

които предимно се осъществяват извън територията на образователната институция, но могат да бъдат и в рамките на обучението. Общото при тях е, че са свързани с учебно-възпитателните ѝ цели (виж схема 3).



Схема 3. Форми за реализиране на краезнание

Развитието на технологиите и динамиката на съвременното общество наложи промени и в реализирането на краезпознавателна дейност, особено по отношение на методическия инструментариум, който се използва в миналото и днес. Традиционните методи като беседа, разказ, наблюдение и други, се запазват и все още са актуални и приложими, но адекватно място намират и интерактивните методи, като мисловни карти, географски лабиринт, Вендиаграма, работа по проекти и други.

Използването на дидактични средства също съществено се промени. Приложението на ИКТ очерта нови хоризонти и възможности за по-задълбочени и пълни проучвания на населените места, региони и/или отделни местности. Библиотеките предлагат електронни каталози с книги, включително и отдел „Краезнание“, музеите предоставят възможност за виртуална екскурзия, съществуват множество сайтове, платформи и програми, чрез които може да се намери информация за различни обекти, личности, културни забележителности, цели населени места и други.

Направеният теоретичен анализ дава основание да се изведат следните особености и специфични характеристики на краезнанието. То е:

- древно по своята същност;
- спомага за запазване на историческото минало, бит, култура, традиции, обичаи и други;
- доброволно е и може да се осъществява от всички хора, организации, институции и други;
- не е характерно само за България;
- формира националната идентичност на всеки индивид;
- има интегрален характер, който му позволява успешно да се внедрява във всички сфери на човешката дейност. Това го доближава до живота на всеки индивид;
- има морална, практическа и академична насоченост;
- подпомага науката, практиката и допринася за разрешаването на някои социални и икономически проблеми.

Краезнанието в образователната среда среща и определени предизвикателства, с които трябва да се справи. Те се изразяват в липсата на:

- подготвени кадри в областта на краеведската работа;
- финансиране;
- достатъчно време и ресурси в рамките на учебно-възпитателния процес;
- интерес у учениците и учителите за реализиране на краепознавателна дейност и проучване на родния край;
- достатъчно взаимодействие между училищата и местните културни институции;
- възможност за всестранно изучаване на родния край от един човек, тъй като това изисква време, усилия и ресурси;
- единни познавателни възможности на обучаваните в отделните възрастови групи и единни образователни специфики на учебния процес;
- еднообразие в историята, развитието и културните ценности в различните населени места.

В съвременни условия, за да е ефективно, краезнанието трябва да бъде подкрепено от иновативни методи, интердисциплинарни подходи и активно участие на цялата училищна и местна общност, за да устои и да се адаптира към промените и развитието на технологиите, начина на мислене, нагласите и възгледите на обществото. То има богата история, която бележи своите възходи през 80-те години на 20 век. В настоящата студия се разглеждат два основни периода, които са белязани от иновирането на учебно-възпитателния процес и прогреса в технологиите. Първият е от възникването на краезнанието до края на 20 век (ще го наречем период на традиционното краезнание), а вторият е от началото на 21 век до наши дни (период на иновативното/съвременното краезнание). Те могат да се обобщят в няколко аспекта (виж таблица 1).

1. Цел – запазване на местната култура, бит, традиции, обичаи и история за бъдещите поколения, като едновременно с това се възпита родолюбие и патриотизъм. В наши дни тази цел продължава да се следва, но се разширява по посока формиране на ключови компетентности в областта на краепознавателната дейност.
2. Участници – до началото на 21 век широк кръг от институции, организации, съюзи, клубове, архиви, дружества, сдружения, институти и частни лица реализират краепознавателна дейност. В съвременни условия тя се осъществява от все по-малко частни лица, организации и институции, предимно свързани с образователната сфера.
3. Форми – краезнанието продължава да се осъществява в образователните институции, предимно като интегрална област в обучението по отделните учебни предмети и екскурзии в родното селище. Днес краеведските уроци могат да се реализират чрез STEAM обучение, а посещенията на обектите от населеното място или извън него, чрез виртуални екскурзии. Това допринася за повишаване на интереса към краепознавателната дейност и спестява време, средства и усилия на педагога. Кръжокът и клубът по краезнание, които съществуват в почти всяко едно училище до началото на 21 век, сега са рядко срещани.
4. Методи – всички методи на обучение могат да бъдат приложени за осъществяване на краепознавателна дейност. Традиционни методи като беседа, наблюдение, разказ, работа с учебник, книга и/или други източници на информация са водещи до края на 20 век. С навлизането на интерактивното обучение се осъществяват значителни промени в начина на преподаване. То претърпява съществена трансформация, към която и краезнанието трябва да се адаптира, тъй като се реализира основно в образователните институции. Работата по проекти се определя като основен метод за проучване на родното селище.
5. Източници на информация – разказите на местните хора, документите, архивите, снимките и предметите постепенно се заменят от различни дигитални платформи, програми и технологии, интернет ресурси и други електронни средства.

Таблица 1. Сравнителна характеристика на традиционно и иновативно/съвременно краезнание

Аспект	До края на 20 век	Началото на 21 век
Цел	Запазване на местната култура, бит, традиции, обичаи и история за бъдещите поколения и възпитаване на родолюбие и патриотизъм.	Запазване на местната култура, бит, традиции, обичаи и история за бъдещите поколения, възпитаване на родолюбие и патриотизъм, формиране на ключови компетентности.
Участници	Министерства, висши училища, институции, организации, съюзи, дружества, клубове, сдружения, съюзи, частни лица и други.	Организации, институции и частни лица предимно свързани с образователната сфера.
Форми	Уроци с краеведски елементи, екскурзии, кръжоци, клубове, тържества, викторини, изложби, конференции, лекции и премиери на книги.	Уроци с краеведски елементи, екскурзии, тържества, клубове, викторини, кръжоци, тренинги, STEAM уроци и семинари.
Методи	Беседа, разказ, дискусия, наблюдение, демонстрация, работа с учебник, книга и/или други източници на информация, интервю, водене на дневник и други.	Работа по проекти, наблюдение, беседа, игри, SWOT анализ, лавина, метод на асоциациите, мисловни карти, казуси, INSERT, вен-диagrama, географски лабиринт и други.
Източници на информация	Разкази на възрастни хора, документи, книги, архиви, снимки, предмети, литературни произведения и други.	Разкази на възрастни хора, документи, книги, архиви, снимки, предмети, литературни произведения, интернет ресурси, дигитални платформи и програми и други предметни и електронни средства.

Съществуват някои аспекти на краезнанието, които са се запазили с времето и са устоели на значителните промени. Първият от тях е, че то продължава да следва своите основни цели, задачи и приоритети. Водещо остава опознаването на родния край и приносът за съхраняването на местната памет, история, традиции и култура. Оттук идва и вторият аспект, който разкрива

необходимостта от реализиране на краепознавателна дейност. Тя е и ще продължава да бъде актуална, значима и от първостепенна важност за поддържането на местния и националния дух, култура, традиции и история. Последен, но не на последно място, е фактът, че училището продължава да е единствената институция, която реализира обучение по краезнание, особено щом се отнася до ученици.

Тези констатации са отправна точка за проучване и анализ на възможностите на съвременното българско образование за осъществяване на краезнание. Авторовото виждане е, че промените във всяка една сфера, не само образователната, трябва да са на всички нива. Освен това, съвременните условия и потребности очертават необходимостта от бъдещи иновации, които трябва да се реализират в настоящия момент. В тази връзка е важно да се обърне внимание на педагозите, които са ключова фигура, особено тези от тях, които още се обучават и не са започнали своята професионална кариера в училище. „Следователно трябва да търсим образователни модели, основани на знания, където не само уменията са приоритетни „на повърхността“, но също и ангажиментите към професионалната подготовка и желанието за професионално действие чрез образователни дейности“ (Николова 2024, с. 172).

Анкетни проучвания сред родители и учители показват, че тези групи респонденти не могат да дадат определение за думата „краезнание“ (Стефанова 2023). Това говори за липса на познания, интерес и намерение за интегриране на това тематично поле в учебна среда. Педагозите, които нямат знания в конкретна област, „бягат“ от нея и не поставят акцент в развиването ѝ. Затова е добре първо да се стимулира интерес у студентите от педагогически специалности към реализирането на краепознавателна дейност, след това да им се дадат необходимите знания за ефективно приложение в педагогическата практика, за да придобият увереност. Едва тогава да се търси начин на иновиране на процеса по внедряване на придобитите знания и умения в практиката.

В академичната среда се осъществява образователна интеракция чрез аудиторни и извънаудиторни форми. Сред тях има минимални възможности за практическа подготовка, което налага търсене на алтернативни решения и ориентиране към успешно интегриране на вариации за провокиране на самостоятелност, креативност, критическо мислене, стимулиране на инициативност и предприемчивост при реализиране на авторски модели, генериране на идеи и вземане на правилни решения при справяне с реални педагогически ситуации. „Това интензифицира обучението, придава устойчивост на емоционално-ценностните възприятия, възпитава делови и личностни качества, които са репери за професионална рефлексия, задаваща вектора на самоусъвършенстването на педагога-новатор“ (Конакчиева 2023, с. 219).

„Съвременните образователни реалности предполагат по-високи изисквания свързани с подготовката на студентите-бъдещи начални учители“ (Димитрова 2022, с. 39). „Пред висшите учебни заведения е задачата за обучението на млади специалисти не само с добре оформени фундаментални

Мисловните карти също се определят като подходяща възможност за опознаване на родния край, но те са приложими предимно при учениците. При възрастни, педагогически специалисти или студенти могат успешно да се използват за усвояване на теоретични знания, свързани с учебния курс. В дисциплината „Компетентностен подход в обучението по краезнание“ чрез този метод може схематично да се представи информацията за конкретно населено място, местност и/или регион, в който живеят обучаващите се бъдещи учители (виж схема 5). Това допринася за овладяване на техниката на изработване на този интерактивен метод, опознаване на родното селище и подготовка за включване на придобитите знания в педагогическата практика. Тази иновативна практика дава възможност за творчество, проява на креативност, инициативност и предприемчивост. Студентите могат да работят самостоятелно, по двама или в група. Предвид спецификата на предмета и факта, че те са от различни населени места, в изпълнение на тази задача участват индивидуално и я изпълняват самостоятелно. При изработване на дизайна може да се конкретизират изисквания или да се даде свобода на избор. Спазват се методическите стъпки за прилагане на метода, като се конкретизират: „избор на текст на проблема за представяне чрез мозъчна карта, ..., точен инструктаж върху задачата и уточняване на времето за работа“ (Кръстева 2021, с. 153). След изпълнението на задачата се презентира и обсъжда включената информация, акценти, текст или изображения.



Схема 5. Примерен вариант на мисловна карта с данни за едно населено място

Вече все по-често се използват Вен-диаграмите, особено в академичната среда или за квалификация на педагогически специалисти. За съставянето им се използват различни геометрични фигури, но елипсите са най-широко раз-

пространени. Те са варианти за онагледяване на информация на два и повече обекта, процеса и/или явления. При студентите в дисциплината „Компетентностен подход в обучението по краезнание“ могат да се осъществяват за конкретизиране на общи и отличителни черти на две и повече населени места. Ако работят по двама е добре да са от различни селища, като всеки попълва информация за родното си място и после заедно обсъждат и идентифицират различията. Този интерактивен метод е възможно да се организира и като групова работа (виж схема 6).

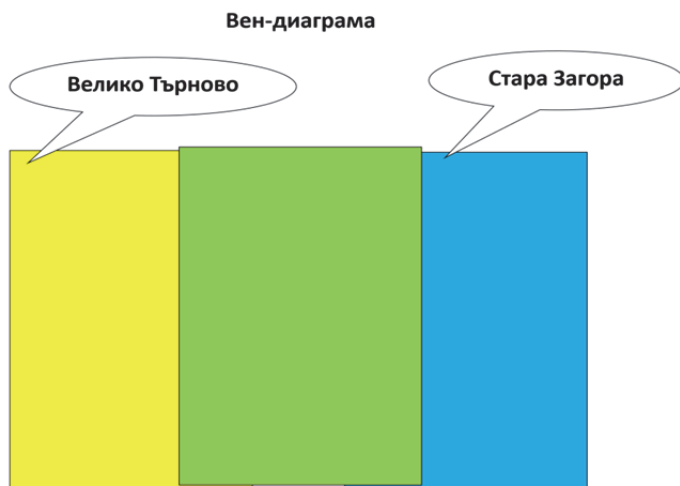
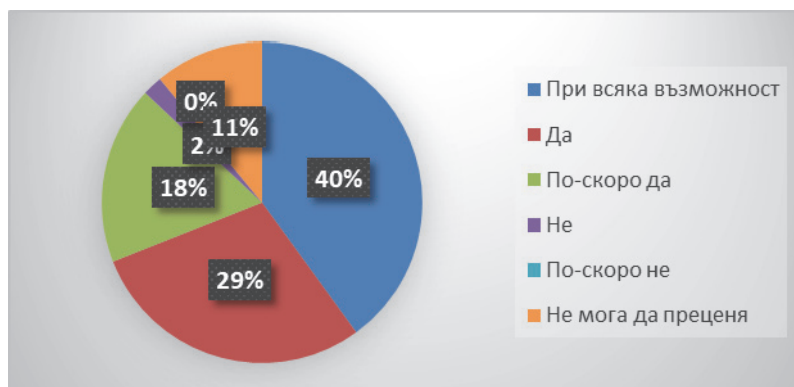


Схема 6. Пример за реализиране на Вен-диаграма

Представените иновативни практики са реализирани с общо над 160 студенти през две академични години. Авторски интерес представлява желанието на бъдещите учители да ги приложат в своята педагогическа практика и намерението им за интегриране на краезнанието в педагогическата им практика.

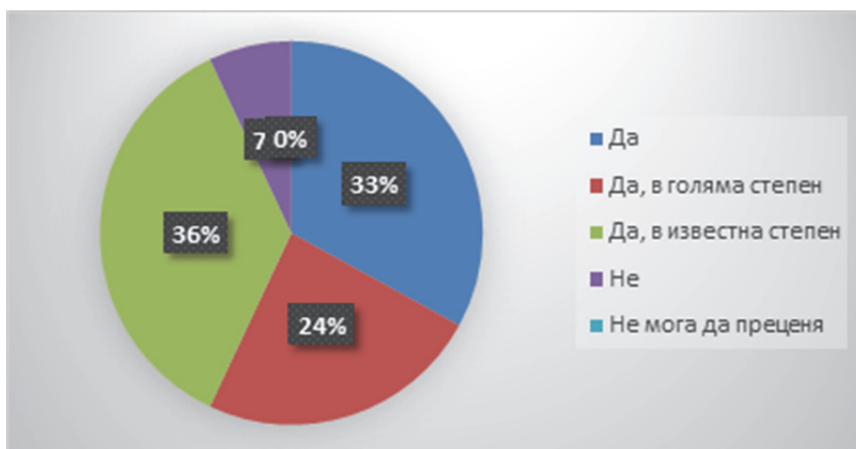
Проведено анкетно проучване със 163 студенти, обучаващи се в педагогически специалности, ориентирани към началното училищно образование, показва, че 69% от респондентите имат намерение да интегрират краезнанието в своята педагогическа практика, като 40% от тях биха направили това при всяка възможност. Една част от анкетираните (18%) проявяват колебание по този въпрос и дават положителен отговор, но с известна несигурност, тъй като избират да посочат „По-скоро да“. Това може да се дължи на липсата на увереност при самооценка на работата им или съмнения относно коректността при попълване на анкетната карта. Други 11% ясно заявяват, че не могат да направят реална оценка на професионалната си ангажираност относно интегрирането на краезнанието в нея. Добра тенденция е фактът, че никой от бъдещите начални учители не е посочил „По-скоро не“, а едва 2% са категорични, че нямат намерение да включват краепознавателна дейност в своята работа (виж фигура 1).



Фигура 1. Процентно представяне на отговорите на студенти от педагогически специалности по въпроса: „Интегрирате ли краезнанието във Вашата педагогическа практика?“

В свободен отговор анкетиранияте имат възможност да конкретизират защо е от значение за тях да интегрират краезнанието в учебно-възпитателния процес в начална училищна възраст. Основната причина, която се посочва, е необходимостта учениците да познават своя бит, култура, традиции, обичаи, род и родина, тъй като това е важно за тяхното личностно израстване и полага основите на възпитаване на родолюбие и патриотизъм. Трябва да се отбележи, че повече от половината респонденти не дават отговор на този въпрос. Това е тревожна тенденция, защото може да се дължи на липса на ангажираност и целеустременост към изграждането на национални и родови възгледи.

Следващият въпрос от анкетната карта има за цел да се провери как влияе внедряването на съвременните интерактивни технологии и иновации при осъществяването на краепознавателна дейност. Почти всички (93%) от респондентите дават положителен отговор (Да – 33%, Да, в голяма степен – 24% и Да, в известна степен – 36%). Те са категорични, че интернет, образователните платформи и съвременните комуникации могат успешно да се приложат за проучване на родното място, род и родина. Останалите 7% от бъдещите начални учители имат противоположно виждане и маркират „Не“ в своите анкетни карти (виж фигура 2). Това дава основание да се предполага, че все още има педагози, които предпочитат традиционното и утвърдено с времето обучение. Използват и се доверяват на дидактични средства, до които учениците могат да се докоснат, а не само да видят. Ето защо дългогодишните педагогически практики, методите и средствата не трябва да бъдат изключвани от съвременното образование, а да се реализират успоредно и дозирано в отговор на потребностите, възможностите и спецификите на учениците, учебното съдържание и цялостния учебно-възпитателен процес.



Фигура 2. Процентно представяне на отговорите на студенти от педагогически специалности по въпроса: „Съвременните интерактивни технологии оказват ли влияние върху реализирането на краепознавателна дейност?“

Противоречиво е мнението на респондентите по следващия въпрос, където в свободен отговор могат да определят влиянието на съвременните интерактивни технологии относно реализирането на краепознавателна дейност. Малко над половината бъдещи начални учители (59%) ги намират за полезни и посочват известни техни предимства, които могат да се обобщят по следния начин: спестяване на време, достъп до по-голям обем информация, по-бързо обработване на данни и други. Останалите 41% от анкетираните конкретизират известни недостатъци, като: изопачаване на факти, събития и друга важна информация, което изисква краеведът, който работи с тях, да умее да отсява верни от грешни данни; невъзможност за осигуряване на пълна осведоменост по някои въпроси, в сравнение с архивни документи и предмети от бита; липсата на тактилни усещания и допир, чрез които може да се вникне по-дълбоко в миналото при работа с реални оръдия на труда, съдове и други.

ДИСКУСИЯ

В контекста на днешната образователна реалност, белязана от бърза дигитализация, глобализация и ориентация към компетентностен подход, краезнанието също трябва да претърпи трансформация. За да бъде устойчиво и ефективно в съвременната педагогическа практика, са необходими няколко ключови стъпки:

- да се създадат условия за професионално развитие на учителите чрез обучения, семинари и курсове по краезнание;
- да се осигури сътрудничество между образователните, местните и частните институции, занимаващи се с краепознавателна дейност;

- да се насърчи участието на учениците в краепознавателни дейности;
- да се осигури възможност за включването на обучаваните в по-широк кръг от възможности – състезания, фестивали, изложби, тържества, проекти на местно и национално ниво и други, свързани с опознаване на родния край;
- да се осигури финансиране, технически и материални средства за реализиране на проучвателска дейност;
- да се създаде възможност за интегриране на краезнанието в по-голям кръг от учебни дисциплини, тематичните им единици и форми на работа.

Всички тези стъпки вече са планирани в Националната програма за интелигентен, устойчив и приобщаващ растеж „Европа 2030“. Предвижда се повишаване на квалификацията на учителите, актуализиране на учебните програми, осигуряване на финансиране и материална база за развитие на обучението и формиране на ключови компетентности, повишаване на възможностите за интегративни връзки и задоволяване нуждите на пазара на труда. Тук трябва да се обърне внимание, че краеведът е професия, която е тясно свързана с краезнанието. Добре е да се изучава, тъй като чрез нея се формират много специфични умения и се възпитава патриотизъм и родолюбие. Именно към това е насочен третият критерий от програмата – „Свързана и интегрирана България“, където като трети показател е посочено „Местното развитие“. Той има териториална насоченост към конкретните населени места и региони и е една от посоките за развитие, ориентирана към търсене на „механизми за териториално фокусиране на интервенциите, които чрез интегриран подход ще позволят да бъде оползотворен местният потенциал по най-добрия начин, както и да бъдат адресирани местните проблеми и предизвикателства. ... Ще бъде насърчено развитието и укрепването на култура на партньорство на заинтересовани страни на местно и регионално ниво, в т.ч. партньорство между публични и частни организации, местни власти, неправителствен сектор и др., които с общи усилия да работят за решаването на специфични за територията проблеми. Териториално фокусираните интервенции ще адресират проблеми и предизвикателства, като: липса на привлекателни възможности за заетост, недостиг на умения, интегрирано придобиване на основни професионални умения, определяне на пътища и мерки за повишаване на уменията на нискоквалифицирани възрастни, на работници, вкл. и на възрастни в неравностойно социално-икономическо положение, ... значителен отлив на млади хора, ... и др.“² (Национална програма за развитие България 2030, с. 29).

Петият критерий „Култура, наследство, туризъм“ от програмата също е фокусиран към краезнанието и опазването на българската култура в регионите. Една от основните му цели е насочена към финансиране и дигитализация на местните културни средища, както и осигуряване на възможности за изява и участие на българските дейци и организации в национални и световни сце-

² <https://www.minfin.bg/bg/1394>

ни, като приоритет за популяризиране и утвърждаване на местната култура. За постигането на това в голяма степен допринася неформалното образование. При него определящ „е индивидът и неговите собствени търсения, потребности и цели ...“, тъй като „... се базира върху личен избор ... и търсене на начини за подобряване на собствените си знания и умения...“ (Стефанова 2024, с. 556).

Друго ефективно решение е приложението на STEM/STEAM обучението. Според Б. Иванова (2024) „педагогическата философия на този модел обхваща всички етапи на образованието – от предучилищното до висшето. Възрастовите особености и психологическите характеристики на подрастващите са ключов фактор за диференцирането на образователните програми за STEM/STEAM обучение за различните образователни етапи (Иванова 2024, с. 987). То „разкрива богати възможности за детското развитие чрез интегрирането на познания от различни области ...“, включително и опознаването на родния край (Мирчева 2025, с. 14). Основната му цел е цялостно възприемане на света, а краезнанието дава представа за близкия и познат свят на детето този, който го заобикаля в ежедневието му. „Включването на местоположението, околната среда, където живеят учениците, в STEM образованието често е доста широко ориентирана към подготовката им за справяне с глобални предизвикателства“ (Гаврилова 2025, с. 89). Освен това „средата може да повлияе положително и да помогне за развитието на творческите способности“ (Тодорова 2024, с. 106).

Според З. Димитрова „съвременните деца формират общност с особено разбиране и възприемане на света, която се отличава с нов тип мислене, подход към различни дейности, забавления и начини за комуникация“ (Димитрова 2022, с. 7). Ето защо в съвременния свят образователната среда се определя като един от най-важните фактори, от които зависи провокирането на интереса на ученика към краепознавателна дейност в родния край и нейното популяризиране. В този смисъл педагогът е този, който „създава нацията, като твори душата на народа“ (Тодорова-Колева 2019, с. 189). Както казва и С. Тодорова (2025), „учителите носят основната отговорност за формирането на социално-емоционално обучение и изграждането на межкултурни отношения, които са неразривно свързани с училищния климат“ (Тодорова 2025, с. 52) „И днес може да се поучим от миналото, за да се убедим и възвърнем статута на учителя в очите на народа ни. Днес също отново се нуждаем от „даскала с калпачето“, за да внесе иновативните идеи в учебното дело и да завърне и задържи децата ни в училище, род и родина“ (Тодорова-Колева 2020а, с. 234). Тази важна роля на педагога се отрежда поради факта, че „в днешните условия обществото все още не е в състояние да удовлетвори всички духовни потребности на личността“, подчертава З. Димитрова (Димитрова 2022, с. 15).

Всеки учител трябва да знае и прилага примера за възпитаване на патриотизъм, който дава на своите ученици Цветанка Алексиева, българска учител-

ка на деца в начално училище в Сърбия и майка на Д. Росич. Макар и само с пряко наблюдение, тя успява да запали пламъка на родолюбието в тях по последния начин:

„Беше ужасно студен ден. Учителката влезе и ни каза:

– Деца, елате всички до прозореца!

Ние всички се юрнахме – щом учителката е казала...

– Какво виждате на улицата?

Всички започнахме да викаме: сняг, лед.

– Друго, друго какво виждате?, а децата :,,...висулки...”

– Друго? Вижете по-ниско, по-надолу!

– Вrabчeтa – извика някой...

Имаше vrabчeтa, които кълват нещо ... по снега.

– Хайде сега седнете по чиновете, защото искам да ви кажа нещо...

Ето, видяхте тези птички. Знаете ли, деца ... има едни други птици, дете идват у нас когато стане топло, когато цъфнат дърветата, когато се разлисти, когато стане приятно за живеене и есента, щом замирише на студ те бягат и отиват там, където е топло. А тези ... посинели от студ vrabчeтa, те стоят тука!... Пукат от студ! Но те са се родили тука и знаят, че това е тяхната Родина и те не мърдат от тука! Те тука ще живеят и тука ще умрат!...”

Аз никога по нататък в живота си нито съм прочел, нито съм чул по-голям урок по патриотизъм от тези думи на моята учителка, която по една случайност на съдбата беше майка ми!... Думи на една българка, ...

Цветанка Алексиева, която ... е учила сръбски деца на патриотизъм” (Рачева 2013, с. 83).

Съвременният педагогът „не трябва да бъде скован от шаблони, но не може и изцяло да се отричат методите на обучение“ (Тодорова-Колева 2020б, с. 218), въпреки че често той се затруднява да се ориентира в многообразието им поради липсата на частно дидактически опит. Това налага професионално-педагогическата подготовка на бъдещите учители да бъде насочена не само към придобиване на знания, но и формиране на умения „да прилагат иновативни методи на преподаване, гъвкавост при решаването на проблеми и способност за ефективна комуникация с ученици, родители, колеги и други педагогически специалисти“ (Димитрова 2025, с. 23).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Краезнанието в миналото има за основен приоритет родовата памет, местния фолклор, традиции и обичаи, като важен инструмент за формиране на национална идентичност. Обучението е организирано основно чрез извънкласна дейност и с помощта на местни краеведи. Днес краезнанието се трансформира в контекста на образователни реформи, като се интегрира в учебни дисциплини, използва съвременни технологии и акцентира върху активното участие на ученика като изследовател. Използват се интерактивни методи и

дори STEM/STEAM обучение. Основните източници на информация били разказите на местните хора, литературни произведения (легенди, пословици, поговорки, песни и други), снимки, архиви, документи, предмети и други материални и писмени източници. Съвременните информационно-комуникационни технологии дават по-широки възможности за реализиране на краепознавателна дейност, по-задълбочено проучване на даден регион, местност и/или населено място и повече възможности за популяризиране на събраните данни. Краеведската дейност продължава да се осъществява предимно интегрирано в учебно-възпитателния процес по отделните учебни предмети, екскурзии и извънкласна работа.

Краезнанието е мостът, който осъществява прехода между миналото и бъдещото. Ако то не се развива и осъществява в настоящето, няма да се изгради връзката между поколенията. То е инструмент с висока стойност за личностното развитие на нацията, за местната културна идентичност и за активното участие на младите хора в културния и социалния живот на техния регион. Училището има ключова роля в процеса по възраждане и осъвременяване на краезнанието, така че то да продължи да бъде жива връзка между традициите и иновациите на съвремието. Поради това „професионално-педагогическата подготовка на бъдещите учители трябва да отговаря на актуалните потребности, които съществуват в българското образование за качествено обучение и възпитание на всички ученици, независимо от условията и съществуващите обстоятелства (Димитрова 2024а, с. 26).

Само така може да се постигне „модернизиран, добре организиран образователно-възпитателен процес в училище, който предполага наличие на мотивирани, компетентни и отлично подготвени учители. Ето защо един от важните моменти в подготовката на бъдещи начални учители е търсенето на различни възможности за разчупване на традиционния модел на преподаване...“ (Димитрова 2024б, с. 412).

ЛИТЕРАТУРА

- ГАВРАИЛОВА, НИКОЛИНКА. (2025).** Креативност и STEM в училищното образование и извънучилищните дейности. София: УИ „Св. Климент Охридски“ с. 79-95
- ДЕЧЕВ, ЗАХАРИЙ. (2021).** Дидактика на краезнанието за предучилищното и началното образование. Бургас: LIBRUM, 2021 ISBN 978-619-91095-9-5, с. 220
- ДИМИТРОВА, ЗЛАТИНА. (2022).** Медийна грамотност в началното училище. Теория и практика. Габрово: GAIANA 390 с.
- ДИМИТРОВА, ЗЛАТИНА. (2022).** Педагогически аспекти на феномена „дигитално детство“ и дигиталната социализация на децата от поколението „Алфа“, *Съвременна хуманитаристика*. 18(1). БСУ. 6 – 27. ISSN 1313-9924
- ДИМИТРОВА, ДИЯНА. (2022).** Подготовка на студенти-бъдещи начални учители за работа с родителите на ученици от начален училищен етап (анализ на анкетно проучване сред студенти) *Сб. от Международна науч-*

- на конференция „Педагогическото образование – традиции и съвременност“, Велико Търново, 18.11.2022 г., Издателство Ай анд Би, 2022 с. 39-44, ISSN: 2534-9317
- ДИМИТРОВА, ДИЯНА. (2025).** *Ролята на наставничеството в подкрепа на студентите по време на прехода към професията учител* Седма научно-практическа конференция „Актуални политики и практики в образованието“ 25-26.04.2025 г., Педагогически колеж – Плевен, Сборник с доклади, ISBN - 978-619-93227-0-3 COBISS.BG-ID - 71960584, стр. 22 - 29
- ДИМИТРОВА, ДИЯНА. (2024a).** *Актуални измерения на професионално-педагогическата подготовка на учителите за работа в слети класове* Сборник с доклади от XI Международна научна конференция „Педагогическото образование – традиции и съвременност“ 22-23 ноември 2024 г., ВТУ „Св.св. Кирил и Методий“, ISSN: 25349317, изд. Ай анд Би, стр. 25-32
- ДИМИТРОВА, ДИЯНА. (2024b).** *Мултидисциплинарни иновации и практики в подготовката на бъдещи начални учители.* Бургаски свободен университет, Международна научна конференция „Мултидисциплинарни иновации за социални промени: образователни трансформации и предприемачество“ 7-8 юни 2024 г. - Сборник с доклади от конференцията, БСУ, стр. 412 - 418
- ИВАНОВА, БОРИСЛАВА. (2024).** *GAME TECHNOLOGIES FOR STEM/STEAM EDUCATION IN KINDERGARTENS* сп. Педагогика, София, 2024, брой 7 (96), година XXXIII, с. 981-989. ISSN 1314–8540 (Online), ISSN 0861–3982 (Print)
- КОНАКЧИЕВА, ПЕТЯ. (2023).** *Развитие на капацитет за педагогическа рефлексия чрез аудиторни и извънаудиторни форми на академично взаимодействие.* В сб. Актуални проблеми на сигурността, том 3, научно направление „Социални и правни аспекти на сигурността и отбраната“, Велико Търново, 26 – 27 октомври 2023, Велико Търново: Издателски комплекс на НВУ „Васил Левски“, с. 209 - 221.
- КРЪСТЕВА, АНТОНИЯ. (2021).** *Интерактивността в обучението. Характеристиката на видовете интерактивни методи на обучение. Преподаване и учене.* Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“ с. 145-162 ISSN 978-619-208-263-5
- МИРЧЕВА, ИЛИАНА. (2025).** *Обучението по STEM – основни характеристики. STEM/STEAM обучение в началното училище.* София: УИ „Св. Климент Охридски“ с. 11-30
- ПЕНЧЕВА, ЦВЕТАНКА. (2019).** *Библиографски и дигитални измерения на българското краезнание.* София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2019
- РАЧЕВА, ДАНИЕЛА. (2013).** *Училището, семейството и културните институции като фактор за патриотично възпитание.* Списание на Софийския университет за образователни изследвания, бр.3, 2013 с. 79-114
- СТЕФАНОВА, АНА. (2024).** *Мястото на индивидуалното обучение по народно пеене в начален образователен етап във формална и неформална среда.*

- СТЕФАНОВА, ЕВДОКИЯ (2023).** *Краезнание и краепознавателна дейност в образователната интеракция „човек-общество-природа“ (1. - 4. Клас)* Велико Търново: ИТИ, 2023
- СИМЕОНОВА, КАТЯ. (2024).** Частнодидактическо контекстно обучение на студенти педагози. сп. Педагогически алманах, том 32, бр.2, с. 171-178
- ТОДОРОВА, СИЛВИЯ. (2023).** Практическо обучение на студенти – проблеми и перспективи, *Десета международна научна конференция „Педагогическото образование - традиции и съвременност*, 17 - 18.11.2023, Велико Търново; ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, Педагогически факултет, с. 63-70. ISSN 2534-9317
- ТОДОРОВА, СИЛВИЯ. (2024).** Уменията на 21 век в контекста на образованието, *Cultural and Historical Heritage: Preservation, Presentation, Digitalization, KIN Journal, volume 10, issue 1, 2024, pp. 101 – 110, 2024, Volume 10, Issue 1.* ISSN: 2367-8038.
- ТОДОРОВА, СИЛВИЯ. (2025).** *Позитивната училищна среда като ключов фактор за оптимизиране на процеса на обучение* Педагогическо списание на Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“ Педагогически алманах, 2025 / Том 33 / Брой 1, с. 49-55
- ТОДОРОВА-КОЛЕВА, МАРИЕЛА. (2019).** Педагогиката от края на XIX и началото на XX век (Реформаторска педагогика) Бургас: ЛИБРА СКОРП. 247 с.
- ТОДОРОВА-КОЛЕВА, МАРИЕЛА. (2020a).** За образованието в Сухиндол до Освобождението. – Сб. Доклади от годишна университетска конференция, 28 – 29 май 2020 г. Велико Търново: НВУ „Васил Левски“. Т. 2 с. 228-235
- ТОДОРОВА-КОЛЕВА, МАРИЕЛА. (2020б).** Списание „Български учител“ и отразяването на някои реформени идеи през първата половина на XX век. – Сб. Доклади от годишна университетска конференция, 28 - 29 май 2020 г. Велико Търново: НВУ „Васил Левски“. Т. 2 с. 215-227

БЕЛЕЖКИ

Национална програма за развитие България 2030, МОН,

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

<https://www.plevenpress.com/>

Информация за автора

Име с научна степен и длъжност на автора: доц. д-р Евдокия Николаева Стефанова

Персонален изследователски номер: <https://orcid.org/0000-0002-6482-5808>

Образователна институция: Великотърновски университет „Св. Св. Кирил и Методий“

Контакти: e.stefanova@ts.uni-vt.bg

ЕЗИКОВОТО РАЗВИТИЕ НА ДЕТЕТО В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ В КОНТЕКСТА НА МЕДИЙНАТА ПЕДАГОГИКА

доц. д-р Екатерина Чернева

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Резюме. В статията се разглежда проблемът за обогатяване на детския речник с думи с абстрактно значение чрез проекцията им в художествено произведение и анимационен филм. Показва се ролята на медийната педагогика в предучилищна възраст за езиковото развитие и необходимостта от специалното ѝ място в образователния процес. Изследва се тристепенният модел за формиране на понятия за чувствата като част от абстрактните съществителни имена, които не назовават материални обекти: разпознаване и назоваване на съществителни имена, означаващи чувства; уточняване на значението на тези понятия; използването им в речта. Доказва се предимството на ролята на медиите в обогатяване, уточняване и активизиране на детския речник, особено в предучилищна възраст, където нагледно-образното мислене е в основата на опознаване на околния свят.

Ключови думи: *детски речник, абстрактни понятия, медийни ресурси*

THE LANGUAGE DEVELOPMENT OF THE PRESCHOOL CHILD IN THE CONTEXT OF MEDIA PEDAGOGY

Assoc. Prof. Ekaterina Cherneva, PhD

Plovdiv University „Paisiy Hilendarski“

Abstract. The article examines the topic of the children's vocabulary enrichment with abstract meaning words through their projection into a work of art and an animated film. The purpose of media pedagogy at preschool age for language development and the need for its special place in the educational process are shown. The three-stage model for the formation of feeling concepts as part of abstract nouns that do not name material objects is studied: recognition and naming of nouns denoting feelings; specifying the meaning of these concepts; their use in speech. The advantage of the media function in the enrichment, specification and activation of the children's vocabulary is proven, especially at preschool age, where visual-figurative thinking is the basis for understanding the surrounding world.

Keywords: *children's vocabulary, abstract concepts, media resources*

ВЪВЕДЕНИЕ

В дигиталното общество медийната грамотност е културно умение – подобно на четенето, писането и смятането. Следователно, медийното образование е съществена задача за предучилищните и училищните институции днес. Интернет, мобилни телефони, видеоигри – медийният свят на децата и млади-

те хора се променя драстично всяка година. В свят, подчинен от медиите, медийното образование трябва да се разглежда като важна част от образователната работа – и това започва още в детската градина. Приемам мнението на Roboom (2007), че „...не става въпрос за увеличаване на употребата на медии, не за това децата да седнат на компютър сутрин в детската градина в допълнение към медийното потребление от семейството, а за това да им се предложи насока, да им се осигурят средства за изразяване и образование, да им се даде равен достъп до медии, да се засили медийната им грамотност и, разбира се, да се насърчат просто да изключат медиите!“ (Roboom, 2007: p.12)

Този цитат дава добра представа какво означава медийното образование в предучилищна възраст и защо то може да започне още в детската градина.

Медиите са част от живота на децата. Терминът „медийно образование“ има много различни значения. Това води и до силно различаващи се мнения сред специалистите, но е важно да стартира още в детската градина, защото дори и най-малките деца влизат в контакт с медиите ежедневно, защото те са леснодостъпни, а и значителна част имат собствени медийни устройства. Натрупаните преживявания – положителни или отрицателни – от итрата, филма, музиката се споделят в детската градина и училището. Ето защо може да се твърди, че съвременното детство е медийно детство. Според Ф. Бойкова (2022) „...промененият социокултурен контекст на обучението изисква въвеждането на нови образователни технологии и учебни практики.“ (Бойкова, 2022:181)

За да отговори на това предизвикателство, задачата на детската градина е да се фокусира върху ежедневието на децата и да им осигури подходяща подкрепа в тази област. Образователните предложения се основават на интересите на децата и ги подкрепят в ориентирането им в дигиталния свят. Развитие то на „...индивидуалната медийна грамотност има дългосрочни последици в предучилищна и училищна възраст, в ежедневието, в личния живот.“ (Six at all., 2007, p.18).

Често се греша, когато се приема мнението, че медиите служат само за забавление. Те задоволяват и други детски потребности като любопитство, знания, източник на информация, средство за комуникация или като инструмент за творческа работа.

Медийното образование има превантивен ефект. Чрез него децата в детската градина получават представа за това как работят медиите, а също така и идеи за творческо взаимодействие с тях, като по този начин се запознават с отговорното и самостоятелно им използване и се развиват умения за учене. Медиите не трябва да заместват преките сензорни преживявания и физическите дейности, а по-скоро да ги допълват, където е уместно. Те представляват допълнителна форма на изразяване, която децата могат да използват. Целта на медийното образование в детската градина е да се засили медийната грамотност. Децата учат най-добре как работят медиите, какво целят и как ни влияят, като работят креативно и активно с тях, като създават собствени медийни продукти и прилагат изцяло нови възможности за творческо действие,

които подпомагат обучението им чрез игра, откриване и експериментиране. Медиите служат и като допълнителни образователни инструменти, които улесняват диференциацията и индивидуализацията в образователната работа.

Направеният по-горе обзор позволява да се маркират границите на медийното образование в предучилищна възраст в България и по-конкретно да се открият проекциите ѝ в учебната програма по български език и литература. В Наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование е маркиран единственият очакван резултат в ядро „Речник“ в четвърта възрастова група: „*Употребява думи и изрази, използвани в групата и в медиите.*“¹. В останалите образователни направления медиите не се споменават като условие за формиране на различни нива на компетентности.

Учебната програма показва липсата на възможности детето в предучилищна възраст да използва медиите като инструмент за реализиране на собствените идеи и цели. Така посочен очакваният резултат предполага, че детето би трябвало да разбира медийното съдържание, след като ще употребява думите и изразите, запомнени от медиите. За същата възрастова група (четвърта) като очакван резултата в детския речник трябва да фигурират и думи с абстрактно значение. Процесът по тяхното запомняне и уточняване е продължителен, а целенасочената им употребата в речта зависи в значителна степен от целта на педагогическото взаимодействие по български език и литература. Това е и методическият момент, в който може да се търсят пресечните точки между медиите, използвани в предучилищна възраст и осмислянето на съдържанието на абстрактните думи.

МЕТОДОЛОГИЯ

Настоящото изследване се фокусира върху тезата, че медиите подпомагат в по-висока степен обогатяването и уточняването на детския речник с думи с абстрактно значение, отколкото възприемането и пресъздаването на литературното произведение чрез съответната методическа последователност.

Целта на изследването е да се установят възможностите на анимационното кино за формиране на знания за думи с абстрактно значение в речника на 6-7-годишното дете.

Обект на изследване е детският речник, а предмет – употребата на думи с абстрактно значение.

Уточняването, което се прави в този случай е, че става въпрос за чувствата като част от абстрактните съществителни имена, които не назовават материални обекти.

Изследователската работа е подчинена на следните критерии:

1. Разпознаване и назоваване на съществителни имена означаващи чувства в стихотворение и анимационен филм.
2. Уточняване на значението на тези понятия;
3. Използването им в речта.

Обследван е речникът на 26 деца в четвърта възрастова група в детска градина в Пловдив чрез следните художествени произведения: стихотворението „Врабчо и зимата“, автор Иван Мишев² и анимационния филм „Отвътре навън“ (2015) с режисьор Пийт Доктър.³

Основен аргумент в подкрепа на използваните творби е наличието в тях на почти идентичните чувства, настроения и емоции, а именно **радост, обич, тъга, страх, уважение**.

РЕЗУЛТАТИ

За максимална обективност на резултатите и с оглед на възрастта на изследваните деца по първи критерий се реализира педагогическа ситуация за възприемане на лирическа творба. В този случай методическият ход следва логиката: настроение – лирически герой – лирически сюжет. В това триединство абстрактните думи са свързани с отговора на въпроса: *Какво е настроението в стихотворението? Еднакво ли е то от начало до край? Какви чувства изпитва врабчето през различните сезони?* Едва 34% от изследваните деца посочиха радостта, тъгата и страха като основни чувства, които изпитва главният герой.

Зададени същите въпроси за героинята от анимационния филм, 62% от децата посочиха безпогрешно радостта, обичта, уважението, гнева и страха като основни чувства, които изпитва момичето. Тук е необходимо да се уточни, че началото на филма, когато се представят героите и се назовават техните имена е пропуснато умишлено, за да не оказват влияние на отговорите на децата, а използваната извадка не е гледала филма.

При втория критерий – уточняване на значението на думите – са използвани две задачи, в които изследваният езиков материал е свързани със съдържанието на посочените по-горе произведения.

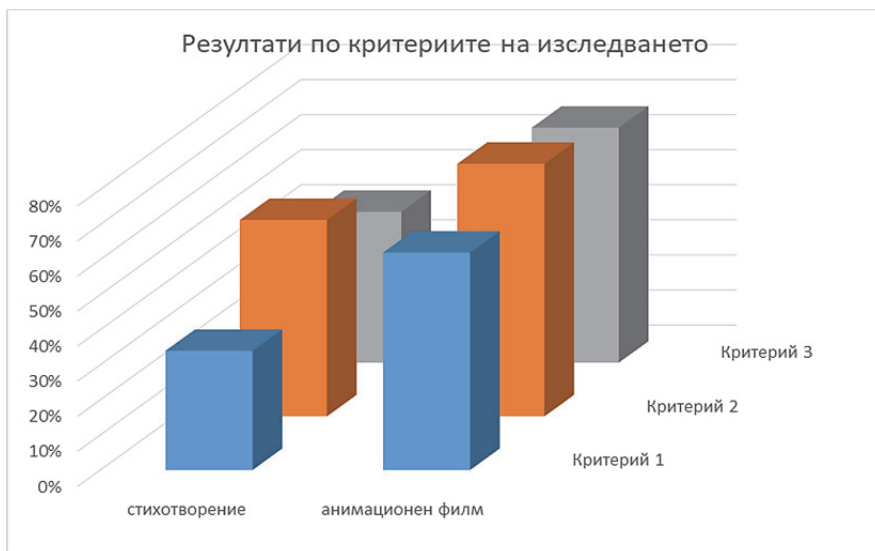
В първата задача децата заменят посочената от учителя дума с близкозначна на нея. Не се употребява терминът „синоним“, който е предмет на усвояване в началния етап на основното образование. Изходният езиков материал са следните изречения: за стихотворението „Врабчо и зимата“: *Врабчето **тъгува** за отминалото лято. Врабчето **се страхува** от идващата зима. Врабчето **се радва** на лятото.*, а за филма „Отвътре навън“: *Момичето **тъгува** за дома и приятелите. Момичето **се страхува** от новия дом. Момичето **се радва** на игрите с мама и татко.*

Резултатите показват, че по-малко от половината от изследваните деца успяват да посочат синоним на глаголите **тъгува, радва, страхува**, така че изречението да запази своя смисъл. Примерите са еднотипни – *мъчно му/й е; весело му/й е; плаши се*. При стихотворението едва 25% от децата дадоха верни отговори, а при филма 43%. Вероятно визуализацията на лицето на героинята, интонацията на гласа ѝ, невербалните средства, които са видими за децата, са подпомогнали в откриването на близкозначните думи.

Втората задача по този критерий е значително по-лесна, тъй като се изисква сравнение с познат антоним. Тук повече от две трети от децата посочиха следните антоними: *тъжен – радостен; щастлив – нещастен; страхлив – смел*. Отново при анимационния филм процентът на правилните отговори е по-висок 76%, а при стихотворението – 46%.

Обобщеният резултат от двете задачи показва, че похватите за затвърдяване и уточняване на думата трябва да помогнат на децата да разберат нейното значение и добре да я запомнят. За целта често използваният похват „показване на обекта с назоваване“ уточнява представите на децата и работи за изграждане както на елементарни и достъпни понятия, така и на думи с абстрактно значение. Доказателство за това са и по-високите резултати при анимационния филм.

Третият критерий – използването на абстрактните думи в речта – се проследи чрез задача за съставяне на разказ описание на двамата герои, като акцент не е външният им вид, а психологическият им портрет. Прави впечатление, че едва 37% от изследваните деца описват врабчето като единство от физически и психически качества като използват изследваните абстрактни думи (*врабчето е малко, страховливо, но и радостно, защото след зимата идва пролетта и лятото*), докато при анимационния филм процентът е почти два пъти по-висок – 72%. Представянето на физическия портрет е централен момент в изложението на детските текстове. Психологическият портрет и оценъчният елемент – коментар на характерни белези, отношение, емоция са частични. Въпреки това описанието на героинята от анимационния филм е по-пълно и по-точно, с повече изречения и коментари, свързани с вътрешния ѝ портрет. Обобщените резултати по отделните задачи са видими на следната графика:



Фигура 1. Резултати от изследването по критерии

ДИСКУСИЯ

Получените резултати показват, че ролята на медиите в обогатяване, уточняване и активизиране на детския речник има своето предимство, особено в предучилищна възраст, където нагледно-образното мислене е в основата на опознаване на околния свят. Медийната педагогика може да търси своите проекции в образователния и възпитателния процес в детската градина, чрез повече целенасочени дейности от учителя в процеса на взаимодействие, чрез които той се стреми да повлияе на емоционалния живот и произтичащото от него поведение на детето. Това включва например:

- правилно назоваване на чувствата: „Мисля, че не си само притеснен, а доста уплашен!“
- обратна връзка от учителя към детето: „Разбирам как се чувстваш! Можеш да го кажеш с много думи, които показват твоите чувства.“
- беседа за справяне със силни емоции чрез разглеждане на поведението на герои от познати приказки: поведението на лисицата в приказката „Косе Босе“; мащехата в приказката „Снежанка“; чорбаджията в приказката „Момче и вятър“ и др.
- насърчаване на емпатията към децата в групата: „Виж, Петър е тъжен, да поговорим с него, за да разберем какво се е случило.“
- обсъждане на алтернативни начини на действие: „Ако не желаеш да му дадеш топката, поиграйте двамата.“
- съпоставяне и коментар на поведението на герои от анимационни филми, базирани на книга, с която децата са запознати: „Меко казано“ по приказката на Валерий Петров.
- сравняване на емоциите от илюстрация на художник и речта на героите: лице, мимики, жестове. Произнасяне със съответната интонация с цел драматизация на произведението.
- показване на връзка между цветове и емоция: Защо някои цветове ги наричаме „топли“, а други – „студени“? Какви чувства се свързват с различните цветове?
- музейно-педагогическото занятие като иновативна форма на музейната педагогика, което протича предимно под формата на драматизация по избрана тема, свързана с възпитаване на различни чувства и емоции, а „герой е музейният предмет.“ (Терзиева, 2021:7)
- обучение чрез „образователна драма“, чрез която се „стимулира развитието на мисленето и въображението, формират се позитивни личностни качества и нагласи към другия човек и обществото.“ (Атанасова, 2022:35)

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведеното изследване и получените резултати позволяват да се направи извод, че медиите подпомагат в значително по-висока степен обогатяването и уточняването на детския речник с думи с абстрактно значение, откол-

кото възприемането и пресъздаването на литературното произведение със съответните жанрови специфики.

Анимационното кино може да бъде самостоятелна образователна задача, която осигурява на децата важна ориентация в медийния свят, като за целта те ще бъдат подкрепени от специалистите в образованието. Педагогическото взаимодействие, което се реализира чрез ситуационно-ориентирания подход може да бъде насочено към осмисляне на медийните преживявания, споделяне на емоциите, анализиране на предложеното съдържание. Обучението чрез използване на медийни продукти и игровото развитие на езиковите умения чрез подходящи медийно подкрепени програми могат да бъдат компонент от процеса по формиране на свързана устна реч със създаден навик за речево общуване на книжовен български език.

„Това изследване е финансирано от Европейския съюз - Next GenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект ДУЕКОС BG-RRP-2.004-0001-C01”

„This study is financed by the European Union-NextGenerationEU, through the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Bulgaria, project DUECOS BG-RRP-2.004-0001-C01”

БЕЛЕЖКИ

1. НАРЕДБА № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование Обн. - ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г. Издадена от министъра на образованието и науката. <https://web.mon.bg/bg/59>
2. Електронно списание LiterNet, 01.06.2011, № 6 (139) <https://litenet.bg/publish9/imishev/vrabcho.htm>
3. Анимационен филм „Отвътре навън“ (Inside Out/2015), Pixar Animation Studios, https://playtube.tv/watchBE_o4J78TGYo9vDimu.html

ЛИТЕРАТУРА

- АТАНАСОВА, Н. 2022** Педагогически аспекти за развитие на ключови компетентности чрез прилагане на електронни образователни ресурси в началния етап на училищното образование. *Развитие на ключови компетентности чрез прилагане на електронни образователни ресурси*. Пловдив: УИ: „Паисий Хилендарски”, 2022, 7-35, ISBN: 978-619-202-803-9.
- БОЙКОВА, Ф. 2022.** Steam подход в обучението по български език. *Образователни идеи и методически парадигми. Сборник в чест на 60-годишнината на проф. д.н. Димитър Веселинов*. София: УИ „Св. Климент Охридски”, 2022, 181-188, ISBN: 978-954-07-5567-0.
- ТЕРЗИЕВА, М. И П. ВЪЛЧЕВА, 2021.** Музейно-педагогически игри. Бургас: Либра Скорп. ISBN 978-954-471-755-1.

- ROBOOM, S., 2017.** *Mit Medien kompetent und kreativ umgehen. Basiswissen & Praxiswissen.* Beltz Nikolo Verlag. ISBN:978-3-407-72775-6.
- SIX, U. UND R. GIMMLER, 2007.** *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung.* Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Vistas Verlag GmbH. ISBN: 978-3-9468-2927-0.

REFERENCES

- ATANASOVA, N. 2022.** Pedagogicheski aspekti za razvitie na ključovi kompetentnosti chrez prilagane na elektronni obrazovatelni resursi v nachalnija etap na uchilistnoto obrazovanie. *Razvitie na ključovi kompetentnosti chrez prilagane na elektronni obrazovatelni resursi.* Plovdiv: „UI Paisii Hilendarski“, 2022, 7-35, ISBN: 978-619-202-803-9.
- BOJKOVA, F. 2022.** Steam podhod v obuchenieto po balgarski esik. *Obrasovatelni idei I metodicheski paradigm. Sbornik v chest na 60-godishninata na prof. d.n. Dimitar Veselinov.* Sofija: UI „Sv. Kliment Ohridski“, 2022, 181-188, ISBN: 978-954-07-5567-0. [in Bulgarian],
- TERZIEVA, M. i P. VALCHEVA, 2021.** Muzejno-pedagogicheski igri. Burgas: Libra Skorp. ISBN 978-954-471-755-1. [in Bulgarian],
- ROBOOM, S., 2017.** *Mit Medien kompetent und kreativ umgehen. Basiswissen & Praxiswissen.* Beltz Nikolo Verlag. ISBN:978-3-407-72775-6.
- SIX, U. UND R. GIMMLER, 2007.** *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung.* Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Vistas Verlag GmbH. ISBN: 978-3-9468-2927-0.

Информация за автора

Име с научна степен и длъжност на автора: доц. д-р Екатерина Чернева

Персонален изследователски номер: <https://orcid.org/0000-0002-4140-2597>

Образователна институция/Институт: ПУ „Паисий Хилендарски“,
Педагогически факултет, Катедра Предучилищна педагогика

Контакти: ekaterinacherneva@uni-plovdiv.bg

МОДЕЛ НА ПРОФЕСИОНАЛНИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УЧИТЕЛЯ

Иванна Христова, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията представя теоретичен модел на професионалните компетентности на учителя. Авторският модел, конструиран в контекста на симбиозата между двата подхода – трансгресивен и синергетичен, опитва да преодолее функционалистко-редукционистското роене на компетентности. Базиран на идеята за Т-ядро на компетентността, моделът може да бъде разглеждан и като универсален, приложим за всяка професия.

Ключови думи: професионални компетентности на учителя, теоретичен модел, трансгресивен подход, синергетичен подход

MODEL OF TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCIES

Ivanna Hristova, phd student

Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Abstract: The article presents a theoretical model of teachers' professional competences. The author's model is constructed within the context of the symbiosis of the transgressive and synergetic approaches, overcoming the functionalist–reductionist fragmentation of competences. Based on the idea of the T-core of competence, the proposed model may also be viewed as a universal framework applicable to any profession.

Keywords: teacher's professional competence, theoretical model, transgressive approach, synergetic approach

ВЪВЕДЕНИЕ

В ерата на информационното общество, което се измерва не с количеството създадени стоки, а със способността да се създава и предава информация, разривът между образователната система и пазара на труда има потенциала на глобална образователна криза. „Проблем, с който се ангажират национални и международни организации, чието решение е открито в идеята за ключовите компетентности и непрестанното надграждане на знанията и уменията“ (Петров 2005). Концепциите за „учене през целия живот“ и за „компетентностния подход“ се превръщат в панацея за икономически прогрес и се налагат като иманентна характеристика на съвременния образователен и нормативен дискурс. Същевременно социумът търпи свои собствени трансформации, които също оставят отпечатък си върху образователната система. Така образованието се оказва разкъсано между основната си оценностяваща функ-

ция и нормативно въведените нови модели, концептуално неизяснени и необговорени с образователните дейци.

Натоварен с отговорността да осигури качеството на това образование е учителят. За да се гарантира успехът на мисията му, се предприемат редица реформи в подготовката и развитието на педагогическите специалисти, насочени към: усъвършенстването на учебния процес във ВО; учебните програми и практическата подготовка в контекста на компетентностния подход и преориентацията от предаване на знания към формиране на ключови компетентности; прокарваната последователна политика за привличане, мотивиране и задържане на педагогическите кадри; нормативизираният професионално компетентностен профил. Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. определя държавния образователен стандарт (ДОС) за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, регламентира функциите, образованието и професионалната квалификация, необходими за заемане на длъжностите на учител; професионалния профил и условията и реда за повишаване квалификацията. Компетентностите на учителите са дефинирани като „Педагогическа“ и „Социална и гражданска“ с определени знания, умения и отношения, които трябва да притежава съвременният учител (ДВ. бр.61 от 2 Август 2019 г., 2019).

Освен нормативно дефинирани, обаче, ролите на учителя са проекция и на непрекъснатите социални трансформации (Рашева-Мерджанова 2015). От тук възниква следният въпрос: достатъчно ли е да се формират „де юре“ професионалните компетентности у бъдещите учители, за да бъдат „де факто“ подготвени да покрият очакванията за качествено образование, да се адаптират към нововъзникващи предизвикателства, да осъществят мисията на образованието? Въпросът за професионалните компетентности е особено актуален и провокира търсенията на редица автори, което води до конструиране на разнообразни професионално компетентностни модели, различаващи се на съдържателно равнище.

МЕТОДОЛОГИЯ

За целите на изследването са използвани литературен обзор, кръстосан анализ и концептуално моделиране.

РЕЗУЛТАТИ

Съвременните изследвания в областта на преподаването и обучението подчертават значението на качеството на учителите за постиженията на учащите се. Изследванията подчертават значимостта на предметно-специфичните професионални знания на учителите, а именно техните знания по съдържание и педагогически знания за преподаване на съдържанието и предоставят доказателства, че тези знания, свързани с конкретната учебна област, оказват съществено влияние върху качеството на преподаването и постиженията на учениците (Wuttke & Seifried 2017, с.887). Господинов диференцира две голе-

ми групи учителски компетентности „компетентности, необходими за подготовката на бъдещи учители във ВУЗ, и компетентности, свързани с успешното изпълнение на учителските професионални и трудови задължения“ (Господинов 2011, с.297). В. Гюрова предлага осъвременяване на компетентностите, които да се явят допълнение на традиционните компетентности на учителя (съдържателна, възпитателна и методическа). „Технологическа компетентност“, която да е в подкрепа на друга „съвременна методическа компетентност“, включваща знания и умения за използване на интерактивни методи и технологии (Гюрова 2018). Анализирайки теоретичните концепции на изследователите в областта на актуалния компетентностен профил на учителя, М. Тенева обобщава „Те достигат до детайлно анализиране на компетентностните характеристики на личността на учителя, като ги представят във вертикален и в хоризонтален план. Вертикалният срез включва трите равнища – мета-; мега- и личностно, а хоризонталният срез представя конкретните компетентности, характеризиращи всяко от диференцираните равнища.“ (Тенева, 2020) Сийка Чавдарова-Костова предлага модел на педагогическата компетентност, базиран на ключовите компетентности за учене през целия живот (Чавдарова-Костова 2024). Томова предлага извеждането на възпитателната компетентност като самостоятелна такава и обосновава нейните компоненти (Томова, 2024). Задълбочено проучване на литературата по проблематиката на професионалния профил на педагога е извършил Н. Цанков в своята дисертация за придобиване на научната степен „доктор на науките“ (Цанков 2023). Обглеждането на изследователския труд на Цанков, репрезентира кръстосан анализ, извеждащ най-често срещаните и повтарящи се компетентности, макар и разнородно операционализирани от изброените от изследователя автори.

1. Комуникативна компетентност
2. Дигитална компетентност
3. Психолого-педагогическа компетентност
4. Социална и гражданска компетентност
5. Научно познавателна компетентност, разделена на предметно-познавателна и самостоятелно-познавателна
6. Организационно-методическа
7. Личностна

Обобщение на компетентностния профил на учителя е направено на база докладите от „Дванадесетият международен есенен научно-образователен форум“, част от Климентовите дни на Софийския университет. Професионалните компетентности на учителя не са константна величина, те се разглеждат като съвкупност от знания, умения, навици, практически опит и личностни качества, включващи в себе си множество компоненти: знания, опит, гъвкаво владение на педагогическата технология, умение да се намерят оптимални средства за въздействие върху ученика с отчитане на неговите потребности, психофизически възможности и интереси. Учителите трябва да „формират у

учениците многообразие от знания и грамотности (екологическа, дигитална, здравна, мултикултурна и интеркултурна, социална и емоционална, медийна, финансова и предприемаческа, общокултурна, творческа), както и умения за учене и иновации чрез търсене и използване на информация, на различни медии и технологии. Следователно учителите трябва да са компетентни относно съдържателните параметри на горепосочените грамотности и умения, както и методическите изисквания за тяхното формиране.... Място в съвременния профил на учителя на XXI век има и изследователската му компетентност, която е свързана с търсенето, селектирането и използването на информация за образователни цели и за целите на научни проекти, реализирани самостоятелно (за целите на квалификацията и кариерното израстване на учителя) и/или съвместно с учениците.“ (Getova, 2022)

Изброените визии за професионално-компетентностния профил на учителя демонстрират вариативността, характерна за опитите за дефиниране на понятието „компетентност“. Тяхното обобщение навежда на мисълта, че представените концепции до голяма степен стъпват на функциите и ролите на съвременния учител, които са плод на съвременната образователна политика и предефинираните държавни стандарти за длъжността педагог. Това логично поставя въпроса дали първоначалната подготовка на учителите следва да „стъпи“ единствено на функционалистко редуцирания набор от операции, обозначени като компетентности, за постигане на целите на качествено образование? Прекаленото фрагментиране на все по-дребни работни задачи и „отмятането“ им в списък не винаги означава реална компетентност на работното място. Атомистичният подход, при който компетентността се разглежда като поредица от конкретни задачи или поведения, а стандартите за компетентност трябва да представляват поредица от ясно описани задачи, може да доведе до пропуски на важни по-широки аспекти на компетентността. „Компетентното изпълнение включва много повече от проста сума от множество дребни поведенчески задачи... компетентното изпълнение изисква и способността да се свържат всички части в едно цяло, за да се даде подходящ отговор на конкретна ситуация“ (Hager 2017, с. 204).

Възможно решение за изграждане на професионално компетентностния профил на учителя предлагат синергетическия и трансгресивния подходи.

Синергия (синергизъм) – от гр. *συνεργία* (*syn* – заедно, и *ergos* – действащ, действие). Синергичен – действащ съвместно, е „съвместно действие, при което крайният ефект или отговор е по-голям от сумата на ефектите или отговорите, предизвикани поотделно от всеки агент (фактор)“ (Rasheva-Merdjanova et al. 2022). Синергетичната концепция се явява естествен и паралелно развиващ се балансиращ контрапункт на принципите, характерни за линейните йерархични модели тип „висше-нисше“, за твърдите структури с организация „център-периферия“ и за полярното, еднозначно противопоставяне „плюс-минус“. Вместо това, тя утвърждава принципи като мрежовидна свързаност, равноценност на елементите, динамично равновесие в условия на устойчиво

неравновесие и взаимно допълване. Водещите принципи на синергетичния подход – недуалност, функционална мрежова взаимозависимост и допълване, спонтанна рефлексивна самоорганизация, ценностна равнопоставеност, взаимно проникване между център и периферия, както и устойчивост на вътрешните връзки и състояния, насочени към себеосъществяване – го правят адекватен на съвременните разбираня за човека и неговото развитие чрез образование и педагогическо взаимодействие. Целите на този подход са свързани с подпомагане на естествените тенденции и личностния потенциал на младите хора, като се ограничава авторитарната намеса и се насърчава „спонтанно възникващият порядък“ около устойчиви ядра – ценностни ориентации, лични способности, култура на личността и модели на автономно поведение, в рамките на отворена образователна и социална среда. Методическите решения, произтичащи от този подход, се явяват ключов фактор за осъществяването на необходимите трансформации в съвременните образователни и учителни политики. Най-съществената отлика на един синергетически поглед към Педагогическото явление се корени в дълбочинната промяна на отношението в посока на взаимно допълване и динамичен баланс на разнообразни компоненти в отворена среда. Синергетическата концепция за образованието стъпва на цивилизоващата и оценностяващата мисии на Педагогическото (Рашева-Мерджанова & Панайотова 2019). Погледнат през синергетическия подход, компетентностния подход се „вижда“ като образователна перспектива за духовно и личностно компетентностно само-изграждане на индивидуалния, на социалния и на родовия живот. Съвременното образование е насочено към „ключови“ компетентности, но те се променят. Като контрапункт на своеобразния пазар на ключови компетентности, който се формира, Мерджанова поставя акцент върху постоянните, атрибутивни за човека, валидни през целия му жизнен път компетентности – трансверсалните компетентности. Трансверсалността се свързва с типизирането на отношение към която и да е ситуация, което е преносимото, а не с моженето в конкретна ситуация. Авторът дефинира 4 групи трансверсални компетентности: *„авторелационни* – себепознание и самооценка; *релационни* – отношения с другите и общуване; *методически* – за организиране на дейност и реализиране на цели; *когнитивни* – за познание и разбиране. Те от своя страна се превръщат в „три вътрешни аспекта на всяка компетентност – когнитивен (познавателен) за разбиране на ситуацията; методически (организационен) за проектиране на дейността; релационен – за отношение към другите и към себе си като саморефлексия, адекватна самооценка и саморегулиране. Това е вътрешно преносимо ядро на компетентността (Рашева-Мерджанова 2021). „Около ядрото, от него произтичат прагматичните умения на поведенческата реализация на компетентността. Те могат и задължително се променят, адаптират, трансформират с преминаването от ситуация в ситуация.“ Наличието на трансверсално ядро не причинява стрес и промяна в поведението на личността, когато тя е поставена в нова и непозната ситуация. „Трансверсалното ядро е същността на

компетентността, прагматичните умения са поведенческите ѝ проекции.“ (Рашева - Мерджанова 2023, с. 23) Следователно фокусът трябва да е към изграждане на преносими/трансверсални базови компетентности, валидни върху уменията на личността да ги комбинира по разнообразен начин, приложими в комплексни ситуации. И едва след това да бъдат конкретизирани по предмети. По този начин трансверсалността се интегрира на личностно ниво – пренасяща себе си през територии и времена – трансгресираща (Рашева – Мерджанова 2023, с. 24).

В условията на полиподходност и в синхрон с визията на Я.Рашева-Мерджанова за „човека на XXI век“ като автономна, балансирана и постоянно обновяваща се личност, която се развива в многопластови биографии и има способността да създава нови начала и нови посоки (Рашева-Мерджанова 2014 цит. по Цанков 2024, с.83), Н.Цанков извежда на следващо ниво концепцията за компетентността, проектирайки я през призмата на трансгресивността. Според Я. Рашева-Мерджанова на база „качествена систематизация на пълния набор за компетентност и компетенция, направени от Н. Цанков може да се обобщи, че „компетентност“ се свързва предимно с „потенциални способности“, с „ефективно извършвана дейност“, с „емоционален аспект и придаване на смисъл на дейността“, докато „компетенция“ има повече прагматичен оттенък като „реализира на практика компетентността“, „знае“ „как“, а не „че““, осъществява „връзка между знания и ситуация“. Етимологията на двата термина насочва към автентичното значение на компетентност като „подходящ, съответстващ, способен, значещ“, а на компетенция по-скоро като „съвпадам, съответствам, способен“. Компетенцията е операционализирана и изявена субектно компетентност. Така компетентността преди всичко е субективна и личностна, докато компетенцията – обективна и нормативна характеристика на човешката дейност.“ (Цанков & Генкова 2009, с.34-38 цит. по Рашева-Мерджанова 2023, с. 19)

Трансгресивният подход към проектирането на компетентността предлага нова парадигма, в която компетентността се разглежда като динамична и флуидна мрежа от взаимно свързани елементи (знания, умения и компетенции), чиито граници са открити и променливи, според Цанков. Този подход отхвърля традиционното линейно и йерархично разбиране на компетентността, като подчертава значението на взаимодействието и взаимозависимостта между частите и цялото. Компетентността се развива чрез създаването на трансгресивни зони – синергетични пространства на метаморфоза и иновация, където отделни компоненти се развиват, променят и надграждат в условия на комплексност, многопластовост и спираловиден растеж. Трансгресивният подход преодолява ограниченията на рамкираното формиране на компетентности, като осигурява среда, която поддържа пластичност, устойчивост и безграничност в процеса на формиране и развитие на бъдещи педагогически специалисти. В синхрон с визията за съвременния човек като автономна, динамична и самоподновяваща се личност, този подход предлага модел на

компетентност, който е „жив“, релефен и адаптивен, със способността да генерира нови знания и умения чрез трансгресивно разширяване на познавателните и практически граници на субекта. Това позволява на компетентността да се развива в нови направления, да създава нови сфери и да надгражда базисните си елементи.

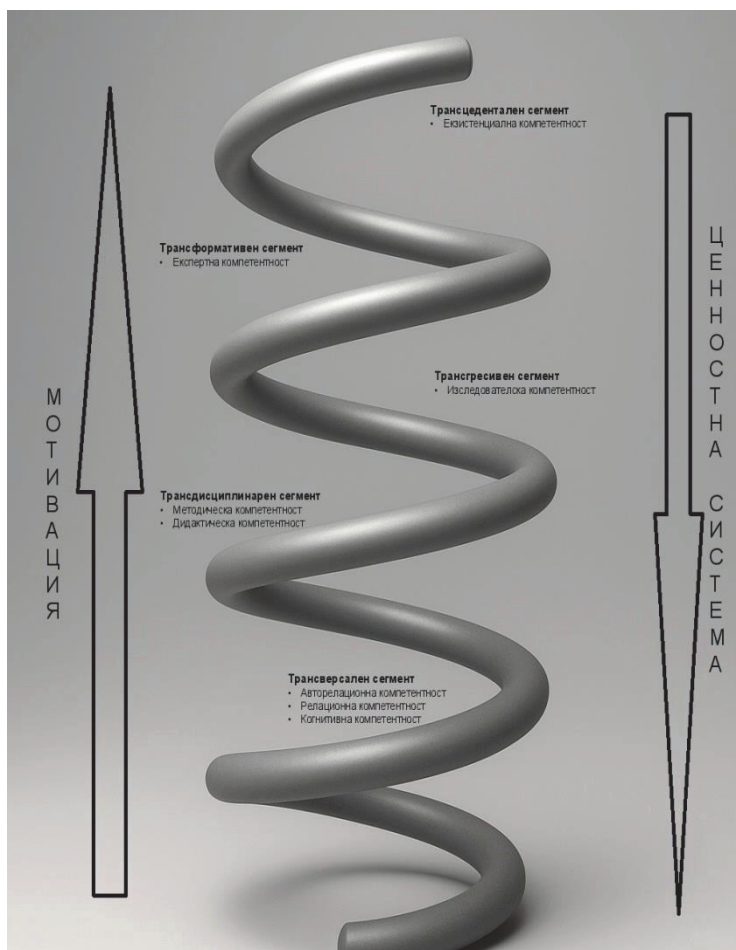
„Прилагайки този тип мислене към компетентността, то следва тя да се гледа като: „жива“ (нерамкирана), имаща жизнен път (дълбинна с различни нива), който е релефен (растежен по флуидна динамично-устойчива спирала) и има важни пунктове (сегменти/сфери); има центрове (като трансгресивни зони с динамична устойчивост) на метаморфози, като отправни пунктове и преходи към други нива (новосъздаващи се сфери), както и критични точки, гледани като потенциални нови сфери. В граничните сфери на дълбинната по същество структура се синергетизират многобройни начала като извори, а не като първи/първични пунктове и многобройни възможни изходи като продължения (аспекти на трансгресивност – отместване на границите), а не като крайни точки, като така е непрекъсната динамиката на взаимозависимостите със средата и със съставящите (изчезващи и новопоявяващи се) компоненти, в която чрез „трансверсалното си ядро“ компетентността се развива като трансгресивна, създаваща се непрекъснато в култивирането на нови познания и нови умения, разширявайки познавателните и практически граници на субекта“ (Цанков 2024).

Цанков не просто приема компетентността за личностова характеристика, той разглежда връзката личност-компетентност на синергетично равнище като коеволюиращи, а самосъгласуването между двете обозначава с термина „оличностяване на компетентността“. Личността се развива чрез и с помощта на компетентностите, а те от своя страна са не само продукт на личността, но и влияят върху нейното развитие. Компетентността се явява част от процеса на самоусъвършенстване (Цанков 2024).

В своето монографично изследване Н.Цанков концептуализира универсума Т-ядро на компетентността, включващо пет Т-дименсии: трансдисциплинарно, трансверсално, трансгресивно, трансформативно, трансценденално. Всеки сегмент на Т-ядрото съдейства за оличностяване на компетентността, с което се осъществява „интегриране на личностни черти, ценности и опит на субекта в специфични компетентности“, като всеки сегмент „допринася по различен начин за формирането и цялостната личност и нейното компетентностно ядро.“ (Цанков 2024).

На основата на синергетичния и трансгресивен подходи е конструиран настоящият модел. Моделът функционира в рамките на ценностната система на индивида и SDT теорията за мотивация (Deci & Ryan 2012). Всяка компетентност включва следните компоненти: гносеологически (знания), опе-

рационен (умения) и мотивационен компонент¹. Персоналният компонент (отношения) не е изключен от модела, а е част от Т-ядрото и благодарение на трансгресията присъства във всички сегменти и компетентности. Трансгресивния подход отхвърля линейността при формирането на компетентности, следователно и настоящият модел не разглежда овладяването на изброените компетентности като следствие от йерархично формиране на предходна компетентност. Напротив, те се развиват, променят и надграждат в условия на комплексност, многопластовост и спираловиден растеж. Визуализацията е представена на фиг. № 1



Фигура 1. Професионално компетентностен модел
(визуализацията е AI генерирана)

¹ Съгласно SDT теорията (Deci and Ryan, 2012) и нивата на вътрешна и външна мотивация.

Трансверсалният сегмент отразява синергетическата визия на Я.Мерджанова за трансверсалните компетентности, включвайки авторелационни, релационни, когнитивни и експертни компетентности (Рашева-Мерджанова 2021), като в настоящия модел експертната компетентност е изведена в друг сегмент.

Според труда на Мерджанова **авторелационните компетентности**, включват себепознание и самооценка – саморегулация, а **релационните компетентности** отношения с другите и общуване. Отнесени към преподавателска дейност релационните компетентности са детерминирани от успешното установяване на интерперсоналните отношения, без тях не може да се достигне до обучаемите; същото се отнася и до контакта с родителите; важно е и създаването и поддържането на форми на коопериране в колектива и създаването на изпълнена с доверие работна атмосфера в училище; необходимостта от рефлексивни умения на учителя.

Когнитивните компетентности предполагат компетентности за познание и разбиране.

Трансдисциплинарният сегмент синергетично обединява методическата и дидактическа компетентност, с което знанията от различните области, които притежава учителят, се свързват по уникален за самия него опит и начин на мислене и биват предадени на учениците. На това ниво намират място специфичните за професията знания и умения.

Методическа компетентност. За целите на настоящия труд се приема, че методическата компетентност е: организираност и целевост за перспективна дейност (Рашева - Мерджанова 2016); „умението да се действа съгласно дадени правила и по-специално способността за прилагане на определени методи за учене и работа“ (Мерджанов 2014); педагогическа дейност, в рамките на която се наблюдава промяна в целепологане, задачи, съдържание на образованието и възпитанието; интегрират се форми, методи и похвати за постигане на по-висока успеваемост; конструират се интердисциплинарни технологии; оценката на резултатите се извършва по дейностно-прагматични критерии и др. (цит. по Neminska 2024); дейност, за която учителят трябва да разполага с богат репертоар от методи, техники и стратегии за учене, за ориентиране на преподаването към различните стилове на учене и формиране на стремеж към самостоятелност на ученето (Stefanova 2015, с. 24 цит. по Miteva & Vitanova 2017). Направеният обзор навежда на следната теза – методическата компетентност включва:

1. прилагане на концепции и съвременни теории, свързани със способността за изграждане на знания, умения и способности;
2. оперативна работа с образователните цели;
3. проектиране на учебно-възпитателното съдържание;
4. подходяща организация на дидактическите дейности, съобразени с доминиращия тип урок;

5. прилагане на актуални образователни технологии и методически инструментариум, съответни на типа на урока, целите, облика и спецификите на аудиторията;
6. подбор на дидактически материали и средства, използвани в образователния процес;
7. проектиране на учебните ситуации;
8. диагностичен компонент – система от педагогически дейности за измерване на резултатите от образователния процес с оглед неговата оптимизация;
9. оптимално използване на пространствено-времевите фактори за повишаване ефективността на образователния процес;
10. проявление на педагогическо поведение, съобразено с иновативните тенденции в съвременната образователна реалност;
11. реализиране на учебно-възпитателните дейности.

Дидактическа компетентност – систематизация на литературата по отношение на дефиниране и съдържание на дидактическата компетентност извършват Н.Митева и Н.Витанова. Тази компетентност може да се „дефинира като отворена, динамична и непрекъснато обогатяваща се и обновяваща се система от специфични, частични компетентности, които са взаимозависими и взаимосвързани“ (Miteva & Vitanova 2017). От предложените от тях частични компетентности, съставляващи дидактическата, авторът на настоящия изследователски труд приема следните:

- предметна компетентност – включва знанията по предмета на преподаване; учителят трябва да разполага с научно обосновани знания в предметната област и да е запознат с най-новите постижения в съответната научна област; да владее методи и техники съобразно спецификата на предмета на преподаване; необходима е перманентна квалификационна дейност;
- предметно-дидактическа – независимо че специализираните знания са в основата на преподаването, преподаването не трябва да се свързва единствено и само със знанията по предмета; в процеса на обучение следва да се вземат предвид не само дидактическите принципи, а и глобалните цели, специфичните характеристики на обучаваната група и др.;
- диагностична компетентност – в началото на процеса на обучение учителят прави преценка на знанията и уменията, с които разполагат обучаемите; учителят трябва да разполага с необходимите знания за разпознаване на индивидуалните различия у учениците, за да може да използва възможностите на индивидуализацията и диференциацията;
- владеене на форми на преподаване и учене – за разнообразно организиране на процеса на обучение учителят трябва да познава голямото

- разнообразие от форми на обучение, които могат да бъдат прилагани в комбинация или частично в рамките на един и същ учебен час;
- възпитателна компетентност – по принцип дори и при по-големи ученици (обучаеми) учителят е и възпитател, и съветник, и транслатор на ценности, защото ориентирането, както и индивидуалното внимание и подкрепа в трудни ситуации са предпоставка за успешно учене;
 - компетентности за планиране и мениджмънт – всяко обучение се осъществява в границите на институционални рамкови условия и се характеризира със специфични констелации, съобразяването с които изисква точно планиране и мениджмънт на ресурсите, на времевите параметри, както и на създаването на материални условия; при намаляващото значение на императивните изисквания е важно умението за създаване на условия за успешно обучение и тяхната проверка.

Трансгресивен сегмент – Изследователска компетентност (като част от професионално компетентностния профил). Приема се следната дефиниция: „готовността и способността самостоятелно да се откриват решения на нови проблеми“ (Ivanenko et al. 2015).

Трансформативен сегмент – Експертна компетентност. Според Я.Рашева Мерджанова експертната компетентност е свързана със способността за анализ и преценка на обекта на експертизата, от позицията на определени критерии, по обективни показатели и чрез обективни и валидни инструменти за съответните индикатори, с което се разграничава от личното мнение и всеки друг вид оценка. Експертната компетентност е изискуема по време на самооценяването и взаимното оценяване в процеса на подготовка на педагогическите кадри. Саморефлексивните умения и тези за самоуправление предполагат постепенно изграждана експертиза по отношение на себе си, личните постижения и резултати на другите. Субективната природа на човека превръща експертната оценка в най-трудния вид оценка. Обосноваването на експертната компетентност като професионална такава, от висш порядък, се обуславя от необходимостта учителят да познава в дълбочина и преценява училищните учебници, документация, съвременните образователни технологии и дидактически средства, методиката на преподаване, както и за да действа като консултант да е експерт спрямо проблема и спецификата на групата (Рашева-Мерджанова 2017, с. 83-98). Равнището на „експерт“ е най-високо в определена професия, до което се достига с натрупването на специфичен разнообразен опит (Рашева-Мерджанова 2021, с. 52). Способността да се носи отговорност е неизменна част от експертността (Evers & van der Heijden 2017, с. 84). Нещо повече експертността може да реализира своя потенциал само в ситуация, в която индивидът е в състояние да използва своите знания и умения, и където степента на интензивност, количеството налично време, степента на трудност на задачата и количеството лична отговорност са достатъчно предизвикателни.

Когато Т-ядрото е налице, а вътре са методическата и изследователска компетентност, учителят става експерт, който може да оценява експертно. Експертът може да диагностицира, оцени и да даде препоръка. Разбира се, трябва да е налице цялото Т-ядро, за да може да се оцени и трансформира съответната система. Експертността ще се превърне във все по-ценена компетентност в контекста на развитие на изкуствения интелект и необходимостта от оценяване на предложените от него идеи, решения и модели.

Трансцедентален сегмент – „**Екзистенциална компетентност**“, проявяваща се в духовна и физическа виталност, възплаваща обновяващия се човек, „който отхвърля готовите схеми на мислене и действие, руши наложените му граници и ограничения на възприемане на света и на другите, който има шанс да твори живота си със своите собствени ум, ръце, сърце, разбиране за света, а не с предзададени, заварени средства. И не просто да бъде част от обновяващия се живот и човек, а да му помага, да го насочва и подкрепя в това обновление. Виталността е проявление на самия човек – на неговата способност да поддържа връзка, да бъде в контакт с живите, с жизнените енергии на другите, които си взаимодействат в обществото. Този диалог на витални енергии, на дълбинни душевни и телесни сили на обновление ... е израз на волята и свободата да следваш своя усет, своето призвание независимо от отклонението от нормата, да бъдеш верен на себе си, но в смисъла на Г. Марсел – да оставаш верен на себе си, обновявайки се по свой индивидуален начин” (Богомилова 2002). За Е.Фром виталността се проявява в акта на даване, най-силно в сферата на хуманните отношения – самия себе си. Взаимно споделяне, обогатяване, обмяна и взаимно повишаване на жизнеността (Фром 1992, с.20-23). Отнесена към учителя виталността се проявява в неговата способност да предава не просто знания, а жив опит; да вдъхновява учениците чрез собствената си духовна и физическа енергия; да създава пространство за свободен обмен, в което взаимното даване и обогатяване се превръща в процес на съвместно обновление и растеж, възплавайки идеята за отворено обучение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представеният теоретичен модел, конструиран на основата на синергетическата и трансгресивната концепции, отразява професионалния профил на учителя, необходим за изпълнение на оценностяващата функция на образованието и формирането на компетентни личности на XXI-век. Настоящият професионално компетентен модел може да бъде разглеждан и като универсален, приложим за всяка професия. Тясно специфичните професионални компетентности намират своето място в „Трансдисциплинарния сегмент“.

ЛИТЕРАТУРА

- БОГОМИЛОВА, Н.**, 2002. Нашата философия: жизненост и безжизненост. *Философски алтернативи* vol. XI, с. 70–84. BOGOMILOVA, N., 2002. Nashata filosofia: zhiznenost i bezzhiznenost. *Filosofski alternativi* XI, p. 70–84. [in Bulgarian]
- ГОСПОДИНОВ, Д.**, 2011. Компетентностите и управлението на човешки ресурси. *Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“* vol. 104, с. 283–310. Gospodinov, D., 2011. Kompetentnostite i upravlenieto na choveshki resursi. *Godishnik na Sofiyskia universitet „Sv. Kliment Ohridski“* 104, pp.283–310. [in Bulgarian]
- ГЮРОВА, В.**, 2018. Защо само педагогическа компетентност не е достатъчна за учителя на 21 век? *Педагогически форум* vol.3. Gyurova, V., 2018. Zashto samo pedagogicheska kompetentnost ne e dostatachna za uchitelya na 21 vek? *Pedagogicheski forum* Vol. 3. Available form <<https://doi.org/10.15547/PF.2018.017>> [Viewed 2025-10-17] [in Bulgarian]
- ДВ. бр.61** от 2 Август 2019 г., изм. **ДВ. бр. 67** от 9 А. 2024г, 2019. Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти.
- МЕРДЖАНОВ, И.**, 2014. Развиване На Ключови Компетенции В Процеса На Електронното Обучение В Академичен Контекст. *Компютърни науки и комуникации* Vol.3, с.10–16. Merdzhanov, I., 2014. Razvivane Na Klyuchovi Kompetentsii V Protsesa Na Elektronnoto Obuchenie V Akademichen Kontekst. *Kompyutarni nauki i komunikatsii* Vol.3, pp.10–16 [in Bulgarian]
- ПЕТРОВ, А.Ю.**, 2005. *Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров*. Нижний Новгород. ISBN 5-88820-244-4 Petrov, A.Yu., 2005. Kompetentnostnyy podhod v nepretyvnoy professionalynoy podgotovke inzhenerno-pedagogicheskikh kadrov. Nizhniy Novgorod. ISBN 5-88820-244-4 [in Russian]
- РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА, Я.**, 2023. *Компетентностно иновирание в образованието*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски,” София. ISBN 978-954-07-5638-7 Rasheva - Merdzhanova, Ya., 2023. Kompetentnostno inovirane v obrazovaniето. Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski,” Sofia. [in Bulgarian]
- РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА, Я.**, 2016. От Базови Методически Подходи За Трансверсални Компетентности До Индивидуална Учебна Книга. *Стратегии на образователната и научната политика* Vol.24, с.191–207. ISSN: 1310–0270 2016. Rasheva - Merdzhanova, Ya. Ot Bazovi Metodicheski Podhodi Za Transversalni Kompetentnosti Do Individualna Uchebna Kniga. *Strategii na obrazovatelната i nauchната политика* Vol.24, s.191–207. [in Bulgarian]

- РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА, Я.**, 2021. Компетентностен подход за личностно развитие – философскообразователно измерение и методическа конкретика в обучението, in: Измерения На Компетентността. Presented at the Международна научна конференция в рамките на Климентовите дни на Алма Матер, 3-5 декември 2020 г., Университетско издателство „Св. Климент Охридски,” София, с. 102–116. Rasheva - Merdzhanova, Ya. Kompetentnosten podhod za lichnostno razvitie - filosofskoobrazovatelno izmerenie i metodicheska konkretika v obuchenieto, in: Izmerenia Na Kompetentnostta. Presented at the Mezhdunarodna nauchna konferentsia v ramkite na Klimentovite dni na Alma Mater, 3-5 dekemvri 2020g., Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski,” Sofia, pp. 102–116. [in Bulgarian]
- РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА, Я.**, 2017. *Синергетическа философия на образованието Синергетическа естествена педагогика Синергично образование*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски,” София. ISBN 978-954-07-4030-0. Rasheva - Merdzhanova, Ya. 2017. Sinergeticheska filosofia na obrazovaniето Sinergeticheska estestvena pedagogika Sinerghichno obrazovanie. Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski,” Sofia. [in Bulgarian]
- РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА, Я.**, 2015. *Маси и масово образование в глобална среда в търсене на идентичност*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски,” София. ISBN 978-954-07-3783-6 Rasheva - Merdzhanova, Ya. Masi i masovo obrazovanie v globalna sreda v tarsene na identichnost. Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski,” Sofia. [in Bulgarian]
- РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА, Я.**, Панайотова, П., 2019. Личният Наратив В Обучението По Философия - От Синергетическата Парадигма До Експерименталните Резултати. *Философски алтернативи* Vol. 6, с.44–65. RAShEVA-MERDZhaNOVA, Ya., Panayotova, P., 2019. Lichniyat Narativ V Rezultati. Filosofski alternativi Vol. 6, s.44–65. [in Bulgarian]
- ТЕНЕВА, М.**, 2020. Професионална подготовка и продължаваща квалификация на учителя. *Годишник на Педагогически факултет* Vol. XVII, Тракийски университет, с.11–43. Teneva, M., 2020. Profesionalna podgotovka i prodalzhavashta kvalifikatsia na uchitelya. Godishnik na Pedagogicheski fakultet Vol. XVII, Trakiyski universitet, Available at <https://doi.org/10.15547/ybfe.2020.01>. [Viewed 2025-10-17] [in Bulgarian]
- ТОМОВА, Е.**, 2024. Възпитателната компетентност като компонент от педагогическата компетентност на учителя, детето и детският свят. Национална научнопрактическа конференция София 1–2.06.2024 г., Университетско издателство „Св. Климент Охридски,” София. ТОМОВА, Е., 2024. Vazpitatelnata kompetentnost kato komponent ot pedagogicheskata kompetentnost na uchitelya, in: deteto i detskiyat svyat. Presented at the Natsionalna nauchnoprakticheskа konferentsia Sofia Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski,” Sofia.

- ФРОМ, Е.**, 1992. *Изкуството да обичаш*. София. ISBN 954-445-025-4 From, E., 1992. *Izkustvoto da obichash*. Sofia. [in Bulgarian]
- ЦАНКОВ, Н.**, 2024. *Т-ядро на компетентността и личността (за образование и бъдеще)*. Авангард Прима, София. ISBN ISBN 978-619-279-031-8 Tsankov, N., 2024. *T-yadro na kompetentnostta i lichnostta (za obrazovanie i badeshte)*. Avangard Prima, Sofia. [in Bulgarian]
- ЦАНКОВ, Н.**, 2023. *Дигиталната компетентност на бъдещи учители (растежно проектиране и развитие)*. Стара Загора. ISBN 978-954-338-217-0 Tsankov, N., 2023. *Digitalnata kompetentnost na badeshti uchiteli (rastezhno proektirane i razvitie)*. Stara Zagora. [in Bulgarian]
- ЦАНКОВ, Н.**, Генкова, Л., 2009. *Компетентностният подход в образованието*. УИ „Неофит Рилски”, Благоевград. Tsankov, N., Genkova, L., 2009. *Kompetentnostniyat podhod v obrazovaniето*. UI „Neofit Rilski”, Blagoevgrad. [in Bulgarian]
- ЧАВДАРОВА-КОСТОВА, С.**, 2024. *Основания За Специфични Педагогически Компетентности За Работа С Деца Мигранти – Върху Основата На Норвежкия Опит. Образование и технологии Vol.15, с. 57–61. Chavdarova–Kostova, S., 2024. Osnovania Za Spetsifichni Pedagogicheski Kompetentnosti Za Rabota S Detsa Migranti – Varhu Osnovata Na Norvezhkia Opit. Obrazovanie i tehnologii Vol.15 Available at <https://doi.org/10.26883/2010.241.5878> [Viewed 2025-10-17] [in Bulgarian]*
- EVERS, T.A.**, van der Heijden, B., 2017. *Competence and Professional Expertise*, in: *Competence-Based Vocational and Professional Education*. Springer, Switzerland, pp. 83–97.
- ГЕТОВА, К.**, 2022. 12th International Autumn Scientific-Educational Forum „Modern Education and Teacher Qualification – Traditions and Innovations.” *Strategies for Policy in Science and Education Vol. 49, pp. 616–619. <https://doi.org/10.53656/for22.69dvan>. [in Bulgarian]*
- HAGER, P.**, 2017. *The Integrated View on Competence*, in: *Competencebased Vocational and Professional Education Bridging the Worlds of Work and Education*. Springer International Publishing, pp. 203–228.
- IVANENKO, N.A.**, Mustafina, G.M., Sagitova, V.R., Akhmetzyanov, I.G., Khazratova, F.V., Salakhova, I.T., Mokeyeva, E.V., 2015. *Basic Components of Developing Teachers’ Research Competence as a Condition to Improve Their Competitiveness*. RES 7, p221. <https://doi.org/10.5539/res.v7n4p221>. [Viewed 2025-10-17]
- МИТЕВА, Н.**, Vitanova, N., 2017. *Дидактически компетентности. Педагогика Vol. 89, 867–880.*
- NEMINSKA, R.**, 2024. *Teachers’ Professional Attitudes Towards the Application of the Competency Approach in the Educational Process. KNOWLEDGE – International Journal 67.*

- RASHEVA-MERDJANOVA, Y.**, Bogdanova, M., Petrkoва, I., 2022. Transgressive-Synergic Career Development in „Nonformal Education” in University. *Pedagogy* Vol. 94, № 9 pp. 1111-1120 <https://doi.org/10.53656/ped2022-9.02>. [Viewed 2025-10-17] [in Bulgarian]
- WUTTKE, E.**, Seifried, J., 2017. Modeling and Measurement of Teacher Competence: Old Wine in New Skins?, in: Competence-Based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education. Springer International Publishing, pp. 883–901.

БЕЛЕЖКИ

- DECI, E.**, Ryan, R., 2012. Self-Determination Theory, in: Theories of Social Psychology. SAGE Publications Ltd, pp. 416–436.

Информация за автора

Име с научна степен и длъжност на автора: Иванна Христова, докторант

Образователна институция: Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Контакти: ivanna.hristova@fp.uni-sofia.bg

**ОСИГУРЯВАНЕ И ПОДДЪРЖАНЕ НА СИСТЕМА
ЗА УПРАВЛЕНИЕ НА КАЧЕСТВОТО НА ОБУЧЕНИЕТО
В ПЕДАГОГИЧЕСКИ КОЛЕЖ – ПЛЕВЕН**

**(АНАЛИЗ НА АНКЕТА С УНИВЕРСИТЕТСКИ
ПРЕПОДАВАТЕЛИ)**

доц. д-р Христина Гергова

ВТУ, Педагогически колеж – Плевен

Резюме. Фокус в публикацията е проучване опыта на Педагогически колеж – Плевен, структурно звено на Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“, в осигуряването и поддържането на система за управление на качеството на обучението, както и прилаганите технологии за повишаване на качеството на образователния процес. Изследването е част от международен проект по програма ЕРАЗЪМ+ на тема: E-Quality – Enhancing Quality Assurance in Higher Education“.

Целта на статията е да се представят резултатите от проучване мнението на заинтересовани страни. Конкретно – резултатите от анкетиране на преподаватели във висшето училище.

Ключови думи: *качество на университетското обучение, анкетно проучване, международен проект.*

**ENSURING AND MAINTAINING A QUALITY MANAGEMENT
SYSTEM FOR EDUCATION AT COLLEGE
OF PEDAGOGY – PLEVEN**

(ANALYSIS OF A SURVEY OF UNIVERSITY TEACHERS)

Assoc. Prof. Hristina Gergova, PhD

College of Pedagogy – Pleven

Abstract. The publication focuses on a study of the experience of the Pedagogical College of Pedagogy – Pleven, a structural unit of the St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo, in providing and maintaining quality management system for education, as well as the technologies used to improve the quality of the educational process. The study is part of an international project under the ERASMUS+ program on the topic: E-Quality – Enhancing Quality Assurance in Higher Education.

The aim of the article is to present the results of a survey of stakeholders. Specifically the results of a survey of university teachers.

Keywords: *quality of university education, survey, international projec.t*

ВЪВЕДЕНИЕ

Педагогически колеж – Плевен, структурно звено на Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“, участва като партньор в международен проект по програма ЕРАЗЪМ+ на тема: E-Quality – Enhancing Quality Assurance in Higher Education“ (Project No 2024-1-EL01-KA220-HED-000247816). Проектът E-QUALITY има за цел да проучи опита на партньорските университети по осигуряване и поддържане на системи за управление на качеството на обучението, както и прилаганите от тях технологии за повишаване на качеството на образователния процес. На база постигнатите резултати ще се предложат идеи за управление на качеството чрез въвеждане на универсални правила и процедури, приложими в образователните институции в системата на висшето образование. Проектът се фокусира върху подобряване на качеството, като основание за разработването на общи европейски стандарти.

МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

За целите на проекта през месец март 2025 г. се проведе анкетно проучване сред заинтересованите страни. Разработени са три анкетни формуляра – за членове на комисията за управление на качеството и акредитацията и администрация; преподаватели и студенти.

Анкетите са анонимни. По форма – писмени. Анкетните карти са разработени съобразно образователния статус и професионалния опит на анкетираните. Анкетирането се проведе онлайн. Респондентите получават на електронна поща, разработен в Google Forms, въпросник. Попълват го, а анкетите получават попълнените анкетни карти в реално време.

На база осъществените проучвания се направи анализ на опита по осигуряване и поддържане на системи за управление на качеството на обучението, както и прилаганите технологии за повишаване на качеството на образователния процес. На база постигнатите резултати ще се предложат идеи за управление на качеството чрез въвеждане на универсални правила и процедури, приложими в образователните институции в системата на висшето образование.

Първата анкета е предназначена за студенти, насочена е към оценяване на осигуряването на качеството в университета. Обратната връзка е от съществено значение за разбирането на осведомеността, ангажираността и възприемането на процесите за осигуряване на качество в институциите за висше образование. Събраните данни ще помогнат за подобряване на участието и оформяне на бъдещи инициативи за осигуряване на качество.

Извадката отговаря на изискванията за непреднамереност на подбора на елементите, представителност и обем. По метода на процентен избор е формирана типична извадка. Анкетирани са 50 респонденти при задание за 20.

Втората анкета е предназначена за преподаватели. Насочен е към оценяване на осигуряването на качеството в университета. Обратната връзка е от съществено значение за разбирането на осведомеността, ангажираността и

възприемането на процесите за осигуряване на качество в институциите за висше образование. Събраните данни ще помогнат за подобряване на участието и оформяне на бъдещи инициативи за осигуряване на качество.

Извадката отговаря на изискванията за непреднамереност на подбора на елементите, представителност и обем. По метода на процентен избор е формирана типична извадка. Анкетирани са 12 респонденти при задание за 10.

Третата анкета е предназначена за членовете на администрацията и членовете на комисията по качество и акредитация. Насочен е към оценяване на осигуряването на качеството в университета. Обратната връзка е от съществено значение за разбирането на осведомеността, ангажираността и възприемането на процесите за осигуряване на качество в институциите за висше образование. Събраните данни ще помогнат за подобряване на участието и оформяне на бъдещи инициативи за осигуряване на качество.

Извадката отговаря на изискванията за непреднамереност на подбора на елементите, представителност и обем. По метода на процентен избор е формирана типична извадка. Анкетирани са 11 респонденти при задание за 5.

РЕЗУЛТАТИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

В разработката се представят обобщените резултати от анкетното проучване сред преподаватели.

След първоначална проверка на анкетните карти се установява, че няма некоректно попълнени данни. След логическата обработка на попълнените анкетни карти се извършва ранжиране на отговорите. Данните се илюстрират графично, анализират се. Достига се до изводи.

Въпросникът е разделен на две части – обща информация за респондента и специфична информация.

Първият въпрос от анкетата е свързан с отбелязване на институцията, в която работят респондентите.

Възможните отговори са: „*Университет; Филиал; Колеж*“.

След анализ на получените отговори се установява, че всички, попълнили въпросника, са преподаватели в Педагогически колеж – Плевен.

Диаграма 1 визуализира в процентно отношение мнението на анкетираниите лица по този въпрос.

1. Институция:
12 отговора



Диаграма 1: Институция, в която работят респондентите

Във втория въпрос от общата информация за попълнителите въпросника се изисква информация за длъжността на респондента – „*Научна степен и звание*“.

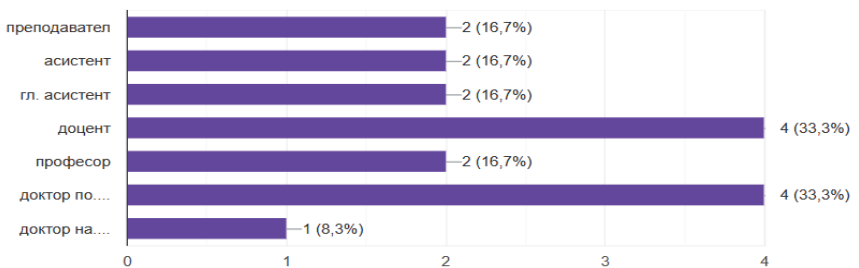
Възможните отговори са: „*преподавател; асистент; гл. асистент; доктор по ...; доктор на ...; доцент; професор*“. Възможни са по два отговора.

След анализ на получените отговори се констатира, че въпросникът е попълнен от двама професори, единият от които е доктор на науките; четирима доценти; двама главни асистенти; двама асистенти; двама преподаватели.

Диаграма 2 показва становището на анкетираните лица по този въпрос.

2. Научна степен и звание:

12 отговора



Диаграма 2: Длъжност на респондентите

Втората част на въпросника – специфична информация, съдържа 32 въпроса. Първият въпрос от анкетата е: „*Как оценявате прилагането на системата за качество във висшето образование?*“.

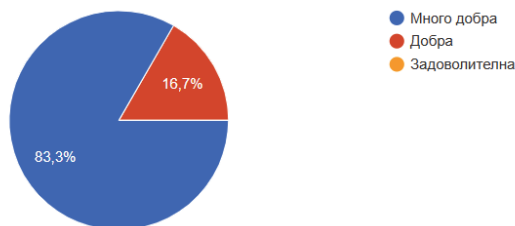
Възможните отговори са: „*Много добра; Добра; Задоволителна*“.

След анализ на получените отговори се установява, че: 83,3% от респондентите (10 преподаватели) оценяват много добре прилагането на системата за качество във висшето образование. Останалите 16,7% анкетирани (2 преподаватели) го оценяват, избирайки отговор „*добра*“. Високият процент одобрение предполага, че в голямата си част преподавателите са били включвани в процеса по прилагане на системата за качество или са били обучаване по нейното прилагане.

Диаграма 3 онагледява процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

1. Как оценявате прилагането на системата за качество във висшето образование?

12 отговора



Диаграма 3: Мнение – респонденти, първи въпрос

Вторият въпрос е: „Какво е нивото на ефективност на системата за качество в университета, в който работите?“.

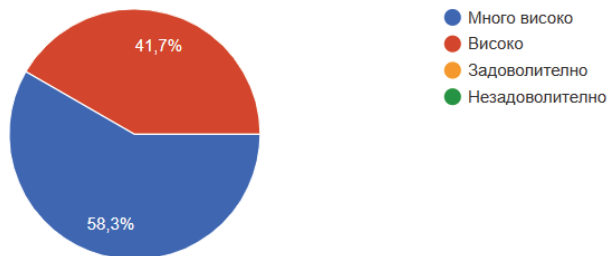
Възможните отговори са: „Много високо; Високо; Задоволително; Незадоволително“.

Анализът на резултатите показва, че: 58,3% от респондентите (7 преподаватели) оценяват нивото на ефективност на системата за качество в университета, в който работят, като много високо. Останалите 41,7% от попълните въпросника (5 преподаватели) избират отговор „високо“. Високият процент одобрение предполага, че в голямата си част преподавателите са наясно с ефективността на системата за качество и са имали възможността да се убедят в това, участвайки в редица проучвания.

Диаграма 4 илюстрира процентното съотношение между отговорите на анкетираните лица.

2. Какво е нивото на ефективност на системата за качество в университета, в който работите?

12 отговора



Диаграма 4: Мнение – респонденти, втори въпрос

Третият въпрос е: „Колко добре университетът управлява процеса на самооценка?“.

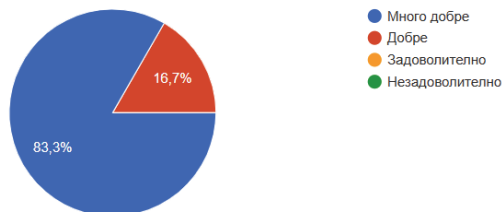
Възможните отговори са: „Много добре; Добре; Задоволително; Незадоволително“.

След анализ на получените отговори се установява, че: 83,3% от преподавателите (10 респонденти) университетът управлява процеса на самооценка много добре. Останалите 16,7 % от респондентите (2 преподаватели) са отговорили, че процеса на самооценка се управлява добре. Високият процент одобрение предполага, че в голямата си част преподавателите са били директно включвани в процеса на самооценка, като част от системата за качество.

Следващата диаграма онагледява процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

3. Колко добре университетът управлява процеса на самооценка?

12 отговора



Диаграма 5: Мнение – респонденти, трети въпрос

Четвърти въпрос е: „Как оценявате участието си в процесите на оценяване и акредитация?“.

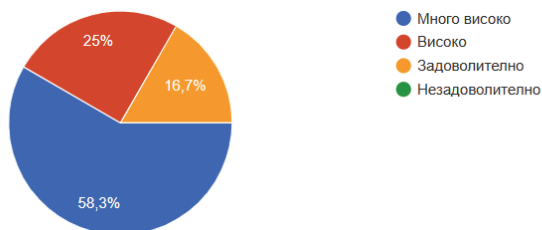
Възможните отговори са: „Много високо; Високо; Задоволително; Незадоволително“.

След анализ на получените отговори се констатира, че: 58,3% от преподавателите, попълнили въпросника, оценяват участието си в процесите на оценяване и акредитация много високо. 25% от респондентите (3 преподаватели) поставят висока оценка, а останалите 16,7% от преподавателите (2 респонденти) са отбелязали отговор „задоволително“. Високият процент одобрение предполага, че в голямата си част преподавателите са били активно включвани в процеса по прилагане на системата за качество или по посока оценяване или са били реално ангажирани с процедури по акредитации на институциите.

Диаграма 6 онагледява процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

4. Как оценявате участието си в процесите на оценяване и акредитация?

12 отговора



Диаграма 6: Мнение – респонденти, четвърти въпрос

Петият въпрос е: „Каква е степента на прозрачност на процесите по качеството в университета?“.

Възможните отговори са: „Много висока; Висока; Задоволителна; Незадоволителна“.

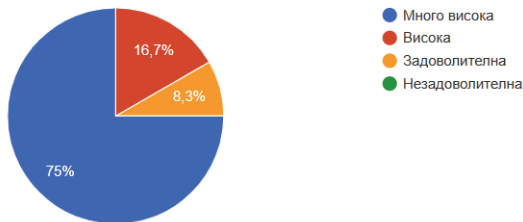
Анализът на резултатите показва, че: 75% от респондентите (9 преподаватели) определят степента на прозрачност на процесите по качеството в университета като много висока. 16% от преподавателите (2 респонденти) я оп-

ределят като висока, а останалите 8,3% (1 преподавател) – като задоволителна. Високият процент одобрение предполага, че в голямата си част преподавателите на база своя опит в процеса по прилагане на системата за качество изразяват своята убеденост, че прозрачността на процедурите е достатъчна, за да бъдат преодолявани „лоши практики“ като подценяване на процедури или резултати.

Диаграма 7 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

5. Каква е степента на прозрачност на процесите по качеството в университета?

12 отговора



Диаграма 7: Мнение – респонденти, пети въпрос

Шести въпрос е: „Как оценявате качеството на обратната връзка от студентите?“.

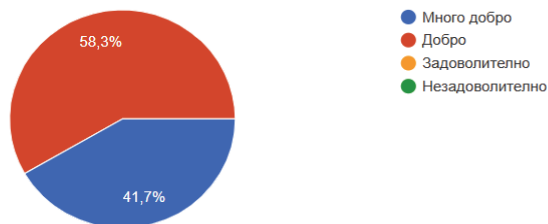
Възможните отговори са: „Много добро; Добро; Задоволително; Незадоволително“.

След анализ на получените отговори се установява, че: 58,3% от респондентите (7 преподаватели) оценяват качеството на обратната връзка от студентите като добро. Останалите 41,7% от преподавателите, попълнили въпросника (5 респонденти), определят като много добро качеството на обратната връзка от студентите. Налице е цялостно разпознаване на значението за обратната връзка от студентите. То е от особено значение, когато се налагат определени промени или тяхното участие в институционални събития или дейности.

Диаграма 8 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

6. Как оценявате качеството на обратната връзка от студентите?

12 отговора



Диаграма 8: Мнение – респонденти, шести въпрос

Седми въпрос е: „Колко често се провеждат семинари и обучения за подобряване на качеството?“.

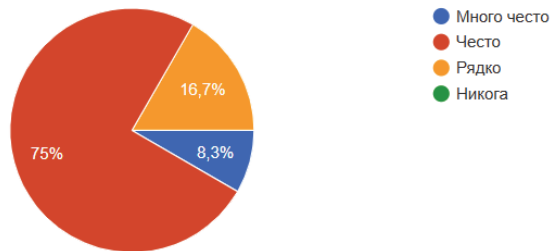
Възможните отговори са: „Много често; Често; Рядко; Никога“.

След анализ на получените отговори се констатира, че: 75% от респондентите (9 преподаватели) са на мнение, че често се провеждат семинари и обучения за подобряване на качеството; 16,7% от преподавателите (2 респонденти) мислят, че такива семинари и упражнения се провеждат рядко, а останалите 8,3% (1 преподавател) мислят, че се провеждат много често. Това процентно съотношение предполага включването на новопостъпили преподаватели в различните форми на обучение, свързани подобряване системата на качеството.

Диаграма 9 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

7. Колко често се провеждат семинари и обучения за подобряване на качеството?

12 отговора



Диаграма 9: Мнение – респонденти, седми въпрос

Осми въпрос е: „Какво е нивото на участие на студентите в процесите на оценка на качеството?“.

Възможните отговори са: „Много високо; Високо; Задоволително“.

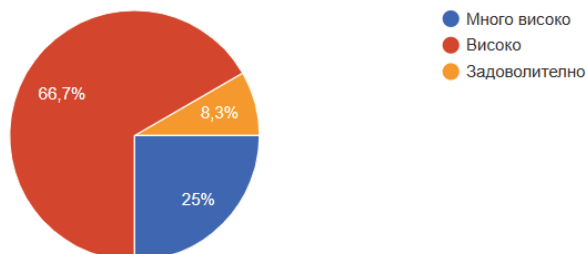
Анализът на резултатите показва, че: 66,7% от респондентите (8 преподаватели) са на мнение, че нивото на участие на студентите в процесите на оценка на качеството е високо. 25% (3 преподаватели) смятат, че нивото е много високо, а останалите 8,3% (1 респондент) мислят, че нивото на участие на студентите в процесите на оценка на качеството е задоволително. Високият процент одобрение предполага, че в голямата си част студентите са били включвани в процеса по прилагане на системата за качество или са били обучавани по нейното прилагане.

Диаграма 10 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

Осигуряване и поддържане на система за управление на качеството на обучението
в Педагогически колеж – Плевен

8. Какво е нивото на участие на студентите в процесите на оценка на качеството?

12 отговора



Диаграма 10: Мнение – респонденти, осми въпрос

Девети въпрос е: „Как оценявате практическите подходи за поддържане на системата за качество?“.

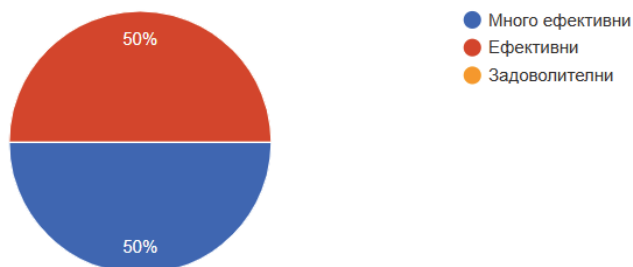
Възможните отговори са: „Много ефективни; Ефективни; Задоволителни“.

След анализ на получените отговори се установява, че: по 50 % от респондентите (по 6 преподаватели) оценяват практическите подходи за поддържане на системата за качество като ефективни и много ефективни. Този резултат дава представа, че преподавателите като цяло са доволни от практическите подходи за поддържане на системата за качество.

Диаграма 11 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

9. Как оценявате практическите подходи за поддържане на системата за качество?

12 отговора



Диаграма 11: Мнение – респонденти, девети въпрос

Десети въпрос е: „Как оценявате възможностите за професионално развитие, свързани с качеството на висшето образование в университета?“.

Възможните отговори са: „Много добри; Добри; Задоволителни“.

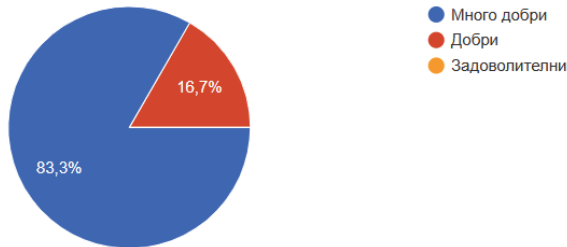
След анализ на получените отговори се констатира, че: 83,3% от респондентите (10 преподаватели) оценяват като много добри възможностите за професионално развитие, свързани с качеството на висшето образование в университета. Останалите 16,7% от попълнилите въпросника (2 преподавате-

ли) ги оценяват като добри. Високият процент одобрение предполага, че в голямата си част преподавателите виждат преки връзки между професионалното си развитие и процеса по прилагане на системата за качество.

Диаграма 12 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

10. Как оценявате възможностите за професионално развитие, свързани с качеството на висшето образование в университета?

12 отговора



Диаграма 12: Мнение – респонденти, десети въпрос

Единадесети въпрос е: „Колко добре са събирани и анализирани данните за оценка на качеството в университета?“.

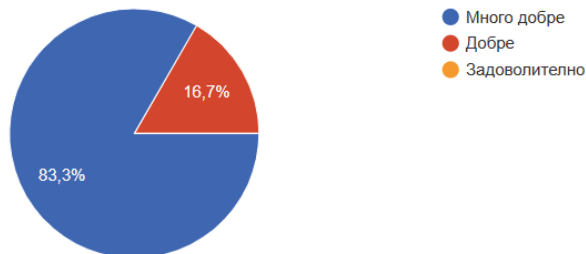
Възможните отговори са: „Много добре; Добре; Задоволително“.

Анализът на резултатите показва, че: 83,3% от респондентите (10 преподаватели) са на мнение, че много добре са събирани и анализирани данните за оценка на качеството в университета. Останалите 16,7% от попълнилите въпросника (2 преподаватели) го оценяват като добре. Високото одобрение предполага, че в голямата си част преподавателите знаят, че е налице и система за архивиране на базата данни, които винаги могат да послужат за правенето на определени оценки и анализи.

Диаграма 13 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

11. Колко добре са събирани и анализирани данните за оценка на качеството в университета?

12 отговора



Диаграма 13: Мнение – респонденти, единадесети въпрос

Дванадесети въпрос е: „Какво е нивото на подкрепа за членовете на факултета/филиала/колежа от университета по отношение на качеството на преподаване?“.

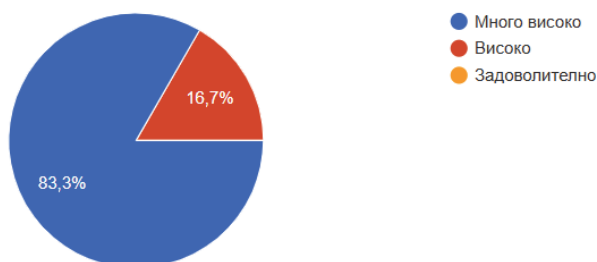
Възможните отговори са: „Много високо; Високо; Задоволително“.

След анализ на получените отговори се установява, че: 83,3% от респондентите (10 преподаватели) са на мнение, че нивото на подкрепа за членовете на факултета/филиала/колежа от университета по отношение на качеството на преподаване е много високо. Останалите 16,7% от попълнените въпросника (2 преподаватели) го оценяват като високо. Високият процент одобрение предполага, че в голямата си част преподавателите са били включвани в процеса по прилагане на системата за качество или са били неин обект на проучване.

Диаграма 14 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

12. Какво е нивото на подкрепа за членовете на факултета/
филиала/колежа от университета по отношение на
качеството на преподаване?

12 отговора



Диаграма 14: Мнение – респонденти, дванадесети въпрос

Тринадесети въпрос е: „Как оценявате ефективността на вътрешните одити на качеството?“.

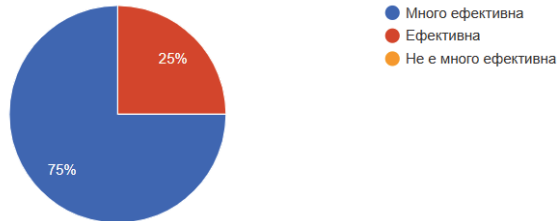
Възможните отговори са: „Много ефективна; Ефективна; Не е много ефективна“.

След анализ на получените отговори се констатира, че: 75% от попълнените въпросника (9 преподаватели) оценяват ефективността на вътрешните одити на качеството като много ефективна. Останалите 25% от преподавателите (3 респонденти) я оценяват като ефективна. Високият процент одобрение предполага, че в голямата си част преподавателите са били включвани в предварителната подготовка или са били директни участници или след това са имали достъп до обратната връзка от извършените одити.

Диаграма 15 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

13. Как оценявате ефективността на вътрешните одити на качеството?

12 отговора



Диаграма 15: Мнение – респонденти, тринадесети въпрос

Четиринадесети въпрос е: „Какво е нивото на използване на новите технологии за поддържане на качеството в университета“.

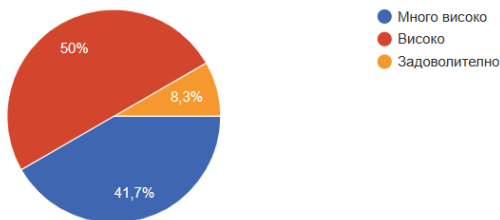
Възможните отговори са: „Много високо; Високо; Задоволително“.

Анализът на резултатите показва, че: 50% от респондентите (6 преподаватели) оценяват нивото на използване на новите технологии за поддържане на качеството в университета като високо. 41,7% от преподавателите (5 респонденти) го оценяват като много високо, а 8,3% от респондентите (1 преподавател) – като задоволително. Тези резултати показват, че технологиите изпреварват технологичното състояние на системата за качество и е необходимо да се вземат по-конкретни мерки за нейното периодично подобряване.

Диаграма 16 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

14. Какво е нивото на използване на новите технологии за поддържане на качеството в университета?

12 отговора



Диаграма 16: Мнение – респонденти, четиринадесети въпрос

Петнадесети въпрос е: „Как оценявате комуникацията между различните факултети по отношение на качеството?“.

Възможните отговори са: „Много добра; Добра; Задоволителна; Незадоволително“.

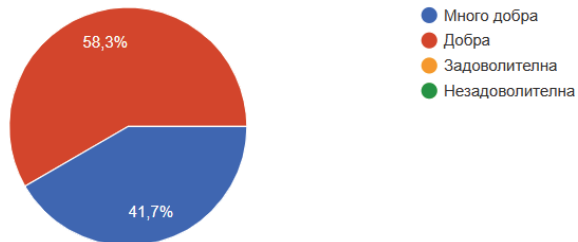
След анализ на получените отговори се установява, че: 58,3% от преподавателите (7 респонденти) оценяват комуникацията между различните факул-

тети по отношение на качеството като добра. Останалите 41,7% (5 преподаватели) – като много добра. От представеното съотношение е налице изводът, че е налице възможността за обмен на информация и практики, които могат да подобрят цялостната система за качество, поради спецификата на различните структурни звена на университета.

Диаграма 17 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

15. Как оценявате комуникацията между различните факултети по отношение на качеството?

12 отговора



Диаграма 17: Мнение – респонденти, петнадесети въпрос

Шестнадесети въпрос е: „Какво е нивото на подкрепа от ръководството на университета за подобряване на качеството?“.

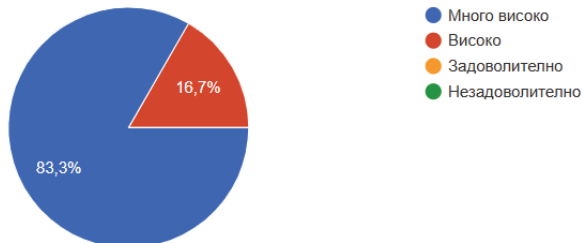
Възможните отговори са: „Много високо; Високо; Задоволително; Незадоволително“.

След анализ на получените отговори се констатира, че: 83,3% от респондентите (10 преподаватели) са на мнение, че нивото на подкрепа от ръководството на университета за подобряване на качеството е много високо. Останалите 16,7% от попълнилите въпросника (2 преподаватели) го оценяват като високо. Високият процент одобрение предполага, че в голямата си част преподавателите са удовлетворени от организацията на процеса по прилагане на системата за качество на ниво нейното управление.

Диаграма 18 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

16. Какво е нивото на подкрепа от ръководството на университета за подобряване на качеството?

12 отговора



Диаграма 18: Мнение – респонденти, шестнадесети въпрос

Седемнадесети въпрос е: „Как оценявате подготовката на новопостъпилите преподаватели по отношение на системата за качество“.

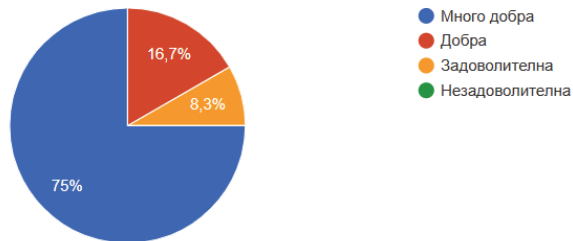
Възможните отговори са: „Много добра; Добра; Задоволителна; Незадоволително“.

Анализът на резултатите показва, че: 75% от респондентите (9 преподаватели) оценяват подготовката на новопостъпилите преподаватели по отношение на системата за качество като много добра; 16,7% от преподавателите (2 респонденти) мислят, че подготовката им е добра, а останалите 8,3% (1 преподавател) мислят, че е задоволителна. Високият процент одобрение предполага, че в голямата си част преподавателите са били включвани в процеса по прилагане на системата за качество или са били обучавани по нейното прилагане, но този процес трябва да се фокусира и към новоназначени преподаватели.

Диаграма 19 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

17. Как оценявате подготовката на новопостъпилите преподаватели по отношение на системата за качество?

12 отговора



Диаграма 19: Мнение – респонденти, седемнадесети въпрос

Осемнадесети въпрос е: „Какво е нивото на ангажираност на преподавателите в процеса на оценка на качеството?“.

Възможните отговори са: „Много високо; Високо; Задоволително; Незадоволително“.

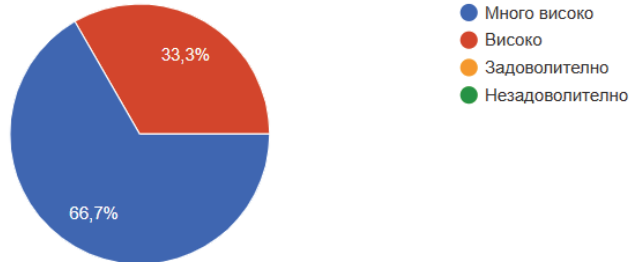
След анализ на получените отговори се установява, че: 66,7% от респондентите (8 преподаватели) определят нивото на ангажираност на преподавателите в процеса на оценка на качеството като много високо. Останалите 33,3% от преподавателите го определят като високо. Високият процент одобрение предполага, че една голяма част от преподавателите са били активно включвани в процеса по прилагане на системата за качество.

Диаграма 20 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

Осигуряване и поддържане на система за управление на качеството на обучението
в Педагогически колеж – Плевен

18. Какво е нивото на ангажираност на преподавателите в процеса на оценка на качеството?

12 отговора



Диаграма 20: Мнение – респонденти, осемнадесети въпрос

Деветнадесети въпрос е: „Как оценявате интегрирането на системата за качество в академичните програми?“.

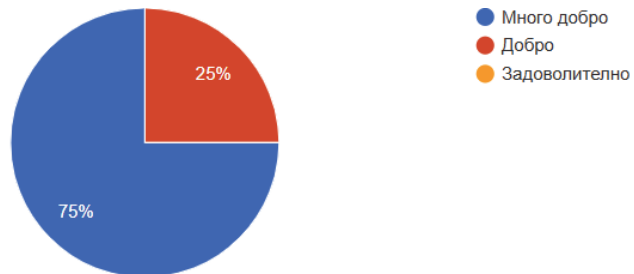
Възможните отговори са: „Много добро; Добро; Задоволително“.

След анализ на получените отговори се констатира, че 75% от попълнили-те въпросника (9 преподаватели) оценяват интегрирането на системата за качество в академичните програми като много добро. Останалите 25% от преподавателите (3 респонденти) го оценяват като добро. Високият процент одобрение предполага, че резултатите от използване на различни форми за управление на качеството дават възможност да се актуализират учебните програми, които да отговарят на препоръчаните стандарти.

Диаграма 21 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

19. Как оценявате интегрирането на системата за качество в академичните програми?

12 отговора



Диаграма 21: Мнение – респонденти, деветнадесети въпрос

Двадесети въпрос е: „Какво е нивото на административна подкрепа за качествени инициативи?“.

Възможните отговори са: „Много високо; Високо; Задоволително“.

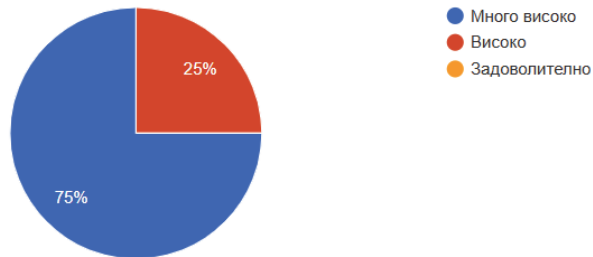
Анализът на резултатите показва, че: 75% от попълнили-те въпросника (9 преподаватели) оценяват нивото на административна подкрепа за качество-

ни инициативи като много високо. Останалите 25% от преподавателите (3 респонденти) го оценяват като високо. Високият процент одобрение предполага, че в голямата си част преподавателите получават административна подкрепа в процеса по прилагане на системата за качество или са били обучавани по нейното прилагане.

Диаграма 22 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

20. Какво е нивото на административна подкрепа за качествени инициативи?

12 отговора



Диаграма 22: Мнение – респонденти, двадесети въпрос

Двадесет и първи въпрос е: „Как оценявате качеството на студентските разработки в университета?“.

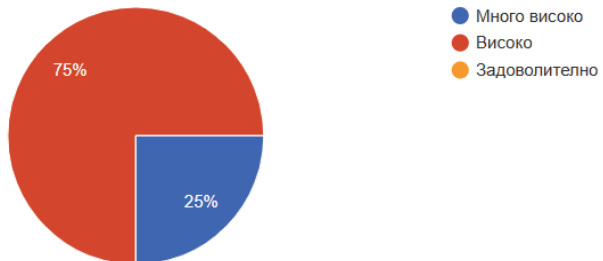
Възможните отговори са: „Много високо; Високо; Задоволително“.

След анализ на получените отговори се установява, че: 75% от попълнителите въпросника (9 преподаватели) оценяват качеството на студентските разработки в университета като високо. Останалите 25% от преподавателите (3 респонденти) го оценяват като много високо. Високият процент одобрение предполага, че в голямата си част преподавателите са се включвали в съвместни разработки със студентите – тенденция, която трябва да се засилва по посока качествено изпълнение на поставените задания.

Диаграма 23 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

21. Как оценявате качеството на студентските разработки в университета?

12 отговора



Диаграма 23: Мнение – респонденти, двадесет и първи въпрос

Двадесет и втори въпрос е: „Колко добре университетът насърчава иновациите в преподаването за подобряване на качеството?“.

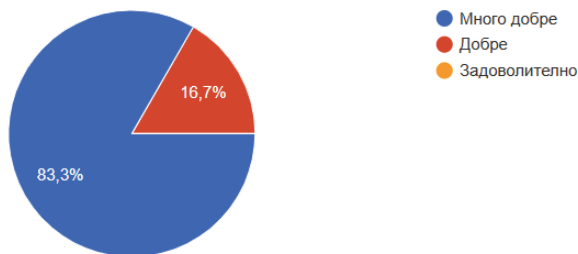
Възможните отговори са: „Много добре; Добре; Задоволително“.

След анализ на получените отговори се констатира, че 83,3% от респондентите (10 преподаватели) са на мнение, че университетът насърчава иновациите в преподаването за подобряване на качеството много добре. Останалите 16,7% от попълнителите въпросника (2 преподаватели) са избрали отговор „добре“. Високият процент одобрение предполага, че в голямата си част преподавателите одобряват усилията на университета да насърчава иновациите в преподаването за подобряване на качеството под различни форми – проекти, конференции, срещи и пр. Въпреки тези усилия е необходимо това да се превърне в трайна политика на фона на бързо развиващите се процеси в образованието.

Диаграма 24 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

22. Колко добре университетът насърчава иновациите в преподаването за подобряване на качеството?

12 отговора



Диаграма 24: Мнение – респонденти, двадесет и втори въпрос

Двадесет и трети въпрос е: „Какво е нивото на прилагане на най-добрите практики за качество в университета?“.

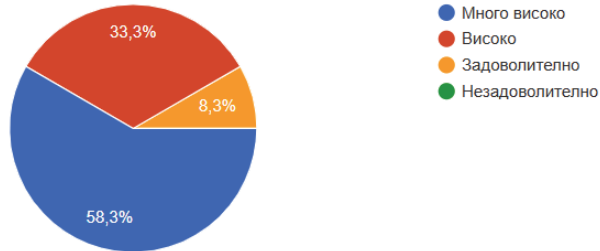
Възможните отговори са: „Много високо; Високо; Задоволително; Незадоволително“.

Анализът на резултатите показва, че: 58,3% от респондентите (7 преподаватели) оценяват нивото на прилагане на най-добрите практики за качество в университета като много високо. 33,3% от преподавателите (4 респонденти) – като високо, а 8,3% – като задоволително. Високият процент одобрение предполага, че в голямата си част преподавателите са били включвани в различни добри практики на университета като провеждане на дни на самоуправление, кандидат студентски кампании, инициативи за ранно записване и др.

Диаграма 25 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

23. Какво е нивото на прилагане на най-добрите практики за качество в университета?

12 отговора



Диаграма 25: Мнение – респонденти, двадесет и трети въпрос

Двадесет и четвърти въпрос е: „Как оценявате възможностите за обмяна на опит и споделяне на идеи, свързани с качеството?“.

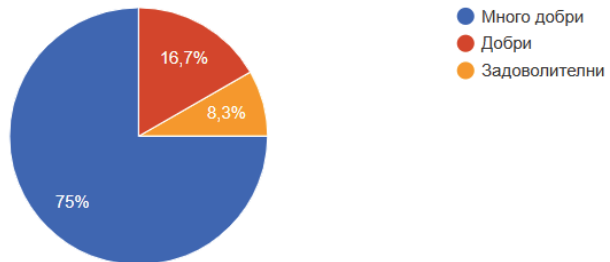
Възможните отговори са: „Много добри; Добри; Задоволителни“.

След анализ на получените отговори се установява, че: 75% от респондентите (9 преподаватели) оценяват възможностите за обмяна на опит и споделяне на идеи, свързани с качеството като много добри; 16,7% от преподавателите (2 респонденти) мислят, че възможностите са добри, а останалите 8,3% (1 преподавател) мислят, че са задоволителни. Високият процент одобрение предполага, че в голямата си част преподавателите са били включвани в различни форуми и конференции по различни теми, свързани с подобряване системата за качество.

Диаграма 26 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

24. Как оценявате възможностите за обмяна на опит и споделяне на идеи, свързани с качеството?

12 отговора



Диаграма 26: Мнение – респонденти, двадесет и четвърти въпрос

Двадесет и пети въпрос е: „Какво е нивото на удовлетвореност от системата за качество в университета?“.

Възможните отговори са: „Много високо; Високо; Задоволително“.

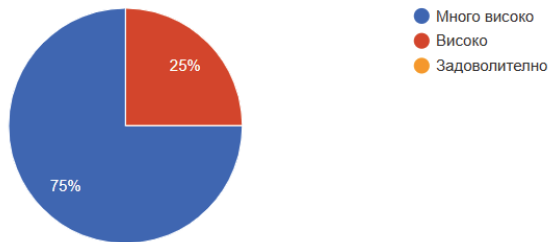
След анализ на получените отговори се констатира, че: 75% от попълнителите въпросника (9 преподаватели) оценяват нивото на удовлетвореност от системата за качество в университета като много високо. Останалите 25% от

преподавателите (3 респонденти) го оценяват като високо. Одобрението предполага висока удовлетвореност, че след провеждане на различни одити, акредитации (програмни или институционални) са налице високи оценки, които тясно са свързани процеса по прилагане на системата за качество.

Диаграма 27 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

25. Какво е нивото на удовлетвореност от системата за качество в университета?

12 отговора



Диаграма 27: Мнение – респонденти, двадесет и пети въпрос

Двадесет и шести въпрос е: „Как оценявате качеството на учебните ресурси, предоставени от университета?“.

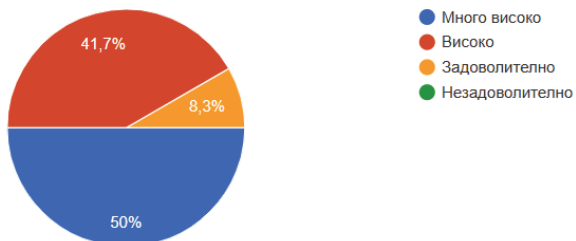
Възможните отговори са: „Много високо; Високо; Задоволително; Незадоволително“.

Анализът на резултатите показва, че: 50% от респондентите (6 преподаватели) оценяват качеството на учебните ресурси, предоставени от университета, много високо. 41,7% от преподавателите (5 респонденти) го оценяват високо, а останалите 8,3% от попълнителите въпросника (1 преподавател) отбелязват отговор „задоволително“. Високият процент одобрение предполага, че в голямата си част преподавателите са удовлетворени от представените ресурси, които пряко влияят върху прилагане на системата за качество. Това трябва да се превърне в постоянен процес на актуализация, за да е налице конкурентно способност с другите образователни институции.

Диаграма 28 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

26. Как оценявате качеството на учебните ресурси, предоставени от университета?

12 отговора



Диаграма 28: Мнение – респонденти, двадесет и шести въпрос

Двадесет и седми въпрос е: „Колко добре университетът реагира на обратната връзка за подобряване на качеството?“.

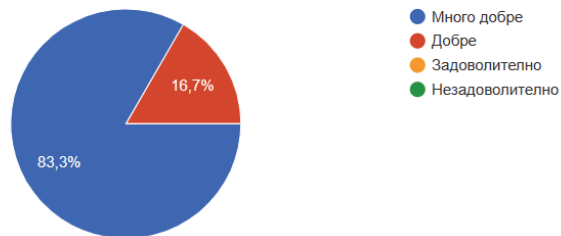
Възможните отговори са: „Много добре; Добре; Задоволително; Незадоволително“.

След анализ на получените отговори се установява, че: 83,3% от респондентите (10 преподаватели) са на мнение, че университетът реагира на обратната връзка за подобряване на качеството много добре. Останалите 16,7% от попълнилите въпросника (2 преподаватели) са избрали отговор „добре“. Високият процент одобрение предполага, че в голямата си част преподавателите са удовлетворени от подкрепата, която подпомага качеството. Въпреки това е необходимо да се търсят допълнителни източници и възможности това да се превърне в трайна политика на институцията.

Диаграма 29 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

27. Колко добре университетът реагира на обратната връзка за подобряване на качеството?

12 отговора



Диаграма 29: Мнение – респонденти, двадесет и седми въпрос

Двадесет и осми въпрос е: „Какво е нивото на интегриране на системата за качество в изследователската дейност?“.

Възможните отговори са: „Много високо; Високо; Задоволително“.

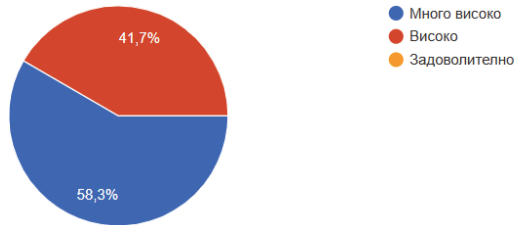
След анализ на получените отговори се констатира, че: 58,3% от респондентите (7 преподаватели) оценяват нивото на интегриране на системата за качество в изследователската дейност като много високо. Останалите 41,7% от преподавателите, попълнили въпросника (5 респонденти), определят като високо нивото на интегриране на системата за качество в изследователската дейност. Високият процент одобрение предполага, че в голямата си част преподавателите са били включвани в процеса по прилагане на системата за качество под различни форми: проекти, международен обмен, обучения и пр.

Диаграма 30 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

Осигуряване и поддържане на системата за управление на качеството на обучението
в Педагогически колеж – Плевен

28. Какво е нивото на интегриране на системата за качество в
изследователската дейност?

12 отговора



Диаграма 30: Мнение – респонденти, двадесет и осми въпрос

Двадесет и девети въпрос е: „Как оценявате усилията на университета за подобряване на системата за качество?“.

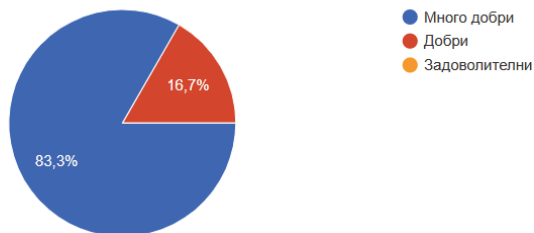
Възможните отговори са: „Много добри; Добри; Задоволителни“.

След анализ на получените отговори се установява, че: 83,3% от респондентите (10 преподаватели) оценяват усилията на университета за подобряване на системата за качество като много добри. Останалите 16,7% от попълнените въпросника (2 преподаватели) са избрали отговор „добри“. Високият процент одобрение предполага, че в голямата си част преподавателите оценяват усилията за подобряване процеса по прилагане на системата за качество.

Диаграма 31 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

29. Как оценявате усилията на университета за подобряване
на системата за качество?

12 отговора



Диаграма 31: Мнение – респонденти, двадесет и девети въпрос

Тридесети въпрос е: „Ефективни ли са инициативите на университета, които имат връзка с качеството като:

а) прием по програма „Рано рани“:

Възможните отговори са: „много ефективна; ефективна; неефективна“.

След анализ на получените отговори се констатира, че по-голяма част от респондентите определят приема по програма „Рано рани“, имаща връзка с качеството, като много ефективна – 7 преподаватели. 4 респонденти я оценяват като ефективна, а 1 – като неефективна.

б) *Включване в магистърски програми след ОКС „Професионален бакалавър“:*

Възможните отговори са: „много ефективна; ефективна; неефективна“.

Анализът на резултатите показва, че по-голям процент от респондентите определят включването в магистърски програми след ОКС „Професионален бакалавър“, имаща връзка с качеството, като много ефективна – 10 респонденти. Като ефективна я определят останалите двама преподаватели.

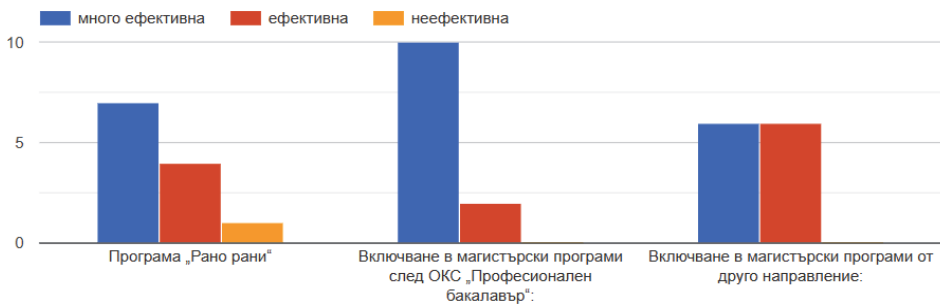
в) *Включване в магистърски програми от друго направление:*

Възможните отговори са: „много ефективна; ефективна; неефективна“.

След анализ на получените отговори се констатира, че респондентите определят включването в магистърски програми от друго направление като много ефективна и ефективна – по 6 преподаватели.

Диаграма 32 визуализира процентното съотношение в отговорите на 30 въпрос.

30. Ефективни ли са инициативите на университета, които имат връзка с качеството, като:



Диаграма 32: Мнение – респонденти, тридесети въпрос

Тридесет и първи въпрос е: „Какво е цялостното Ви виждане за бъдещото развитие на системата за качество във висшето образование?“.

Възможните отговори са: „Много положително; Положително; Отрицателно“.

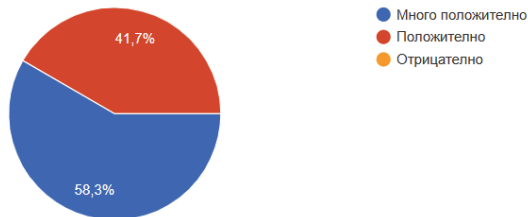
След анализ на получените отговори се установява, че: 58,3% от респондентите (7 преподаватели) оценяват цялостното си виждане за бъдещото развитие на системата за качество във висшето образование като много положително. Останалите 41,7% от преподавателите, попълнили въпросника (5 респонденти), го определят като положително. Налице е тенденцията, че в голямата си част преподавателите са убедени в ефективността от развитието на системата за качество, която гарантира освен публичност и прозрачност на процесите, но и подобрява възможностите за последваща реализация.

Диаграма 33 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

Осигуряване и поддържане на система за управление на качеството на обучението
в Педагогически колеж – Плевен

31. Какво е цялостното Ви виждане за бъдещото развитие на системата за качество във висшето образование?

12 отговора



Диаграма 33: Мнение – респонденти, тридесет и първи въпрос

Тридесет и втори въпрос е: „Имате ли коментари или препоръки?“.

Възможните отговори са: „Да; Не; Ако ДА, моля опишете.....“.

След анализ на получените отговори се установява, че: 91,7% от анкетираните (11 преподаватели) нямат коментари или препоръки. Останалите 8,3% (1 респондент) съветва да се усъвършенства програмата за ранен прием „Рано рани“ с оглед по-добра селекция на кандидатите.

Диаграма 34 визуализира процентното съотношение в отговорите на този въпрос.

32. Имате ли коментари или препоръки?

12 отговора



Диаграма 34: Мнение – респонденти, тридесет и втори въпрос

ДИСКУСИЯ И ИЗВОДИ

Изводите, които могат да се направят след анализа на анкетата, на базата на мнението на анкетираните преподаватели, са както следва:

- да се усъвършенства процедурата по кандидатстване по програма „Рано рани“ с оглед по-добър подбор на кандидатите;
- да се подобри качеството на студентските разработки в университета;
- да се повиши нивото на използване на новите технологии за поддържане на качеството в университета;
- да се усъвършенстват практическите подходи за поддържане на системата за качество;
- да се подобри комуникацията между различните факултети по отношение на качеството;
- да се стимулира по-активното участие на студентите в процесите на оценка на качеството;

- да се провеждат повече семинари и обучения за подобряване на качеството;
- да се подобри качеството на обратната връзка от студентите.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мисията на висшето образование да подготвя висококвалифицирани специалисти за пазара на труда днес, в условията на глобалност и силна конкуренция, придобива ново съдържание и нови измерения.

Политиките и дейностите, свързани с прилагането на изискванията за качество и управление на качеството във висшето образование, се определят от европейската нормативна рамка и националните законови документи, както и от нормативи на подзаконово равнище. Те предоставят възможността и правото на всеки университет да разработва и внедрява собствена система от процедури, стандарти и форми за поддържане на качество в обучението и за перманентен мониторинг и самооценка на постигнатото. Основавайки се на разбирането, че само вътрешният контрол не би могъл да е достатъчно обективен, нормативите са предвидили необходимостта от действието и на външен инструмент за проследяване и регулиране на качеството във висшето образование в лицето на конкретни структури с оценяващи и контролиращи функции. Осигуряването на качество на висшето образование е комплексен процес, базиран на многокомпонентна система.

Великотърновският университет „Св. св. Кирил и Методий“, структурно звено на който е Педагогически колеж – Плевен, има добре функционираща Система за управление на качеството. Това е удостоверено с международния сертификат за качество БДС EN ISO 9001:2015. Системата за управление на качеството е резултат от дългогодишна експертна и административна дейност на различни нива в образователната институция, подчинена на осъзнатата потребност да се поддържа високо качество на обучение и научноизследователска дейност в унисон с утвърдените европейски стандарти за качество във висшето образование. Тя е тясно обвързана с дългосрочната визия за развитието на Великотърновския университет и е залегнала в неговата Стратегия.

Информация за автора

Име с научна степен и длъжност на автора: доц. д-р Христина Гергова

Персонален изследователски номер: ORCID ID - 0000-0003-3976-7674

Образователна институция: Педагогически колеж – Плевен, структурно звено на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“

Контакти: h.gergova@ts.uni-vt.bg

**РЕФЛЕКСИВНИЯТ ПОДХОД В КОНТЕКСТА
НА ИНТЕРКУЛТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ
(ОТЗИВ ЗА КОЛЕКТИВНАТА МОНОГРАФИЯ¹ „РЕФЛЕКСИВНИЯТ
ПОДХОД. ЕТНО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПРОЕКЦИИ И
ПАРАДИГМИ (НАУЧНИ ПРИНОСИ В ПЕРИОДА 1990 - 2023)“)**

гл. ас. д-р Станислав Пандин
Тракийски университет – Стара Загора

Резюме. Настоящата статия е отзив за колективната монография „Рефлексивният подход. Етно-психолого-педагогически проекции и парадигми (научни приноси в периода 1990 - 2023)“, която представя теоретични и практико-изследователски научни приноси, свързани с историко-философските и етнопсихологическите аспекти на рефлексията. Представени са научни факти за възникването и приложението на рефлексивния подход в българското и казахстанското образователно пространство. В текста са поместени научни изследвания в периода 1990 - 2023 г. чрез защитени докторски дисертации на докторанти от Софийския университет „Св. Климент Охридски“ в интегралната област на социологията, антропологията и хуманитарните науки. В най-обща план монографията представя пред научната общност теоретични и изследователски приноси, свързани с достойнията на българската рефлексивна школа в широката област на етно-психолого-педагогиката и в частност реализирани чрез докторска програма „Етнопсихология на образователното взаимодействие“. Всички защитени докторски дисертации в посочения период представляват научна иновация спрямо разработването на рефлексивни модели в теоретико-емпиричен и емпирико-теоретичен план, отнасящи се до всички етапи на образованието (предучилищно образование, училищно образование, висше образование). Българската научна рефлексивна школа се разгръща в полето на интеркултурното образователно взаимодействие като научните приноси, които представя школата „проектират етно-психолого-педагогически парадигми по целеполагащи аспекти на рефлексията (Колева, И., 2024: 9). За начало на научните изследвания в новата научна област „етно-психолого-педагогиката“ се счита периода 1986 – 1990 година, която впоследствие е разгърната на концептуално равнище (Колева, И., 1990 – 1993). В теоретичен план представената монография е подходяща за студенти на всички равнища на висшето образование в България и Казахстан, обучавани в следните специалности: „Етнология и културна антропология“, „Педагогика“, „Психология“, „Социални дейности“, „Социология“, „Културология“, „Социална педагогика и социално дело“. Монографията е подходяща и за всички специалности, които съдържат в своите учебни планове

¹ Автори на колективната монография: Ирина Колева, Анелия Андреева, Галина Богомилова, Георги Богданов, Елена Витанова, Калоян Ангелов, Лало Каменов, Маншук Курманбекова, Мирена Легурска, Петър Зарев. Съставители на монографията: Ирина Колева, Калоян Ангелов. Колективната монография е с обем 246 страници. Издател: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2024 г.

курсове по: етнопсихология, етнопедagogика, интеркултурно образование, педагогическо взаимодействие в мултикултурна среда, интеграция и малцинства, ранно детско развитие, андрагогика, гражданско образование. В емпиричен план представената монография е подходяща за студенти и специалисти (педагози, студенти, университетски преподаватели), които работят или изследват интеркултурната образователна среда (Колева и др., 2024).

Ключови думи: *рефлексивен подход, образователно взаимодействие, етнопсихология, етнопедagogика*

THE REFLEXIVE APPROACH IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL EDUCATION

(BOOK REVIEW OF A COLLECTIVE MONOGRAPH² ENTITLED:
„THE REFLEXIVE APPROACH. ETHNO-PSYCHOLOGICAL-
PEDAGOGICAL PROJECTIONS AND PARADIGMS
(SCIENTIFIC CONTRIBUTIONS IN THE PERIOD 1990 – 2023)“)

Assist. Prof. Stanislav Pandin, PhD
Trakia University – Stara Zagora

Abstract. The monograph presents theoretical and practical-research scientific contributions, in relation to the historical-philosophical and ethno-psychological aspects of the reflection. Scientific facts are presented about the emergence and application of the reflexive approach in the Bulgarian and Kazakh educational space. The monograph presents scientific research in the period 1990 – 2023, through defended doctoral theses of doctoral students from Sofia University "St. Kliment Ohridski" in the integral field of sociology, anthropology and human sciences. In general terms, the monograph presents to the scientific community theoretical and research contributions related to the achievements of the Bulgarian reflexive school in the broad field of ethno-psychological-pedagogy and implemented through the doctoral program „Ethnopsychology of educational interaction“. All defended doctoral dissertations in the indicated period represent a scientific innovation in the development of reflexive models in a theoretical-empirical and empirical-theoretical plan, relating to all stages of education (preschool education, school education, higher education). The Bulgarian scientific reflexive school is developing in the field of intercultural educational interaction, as the scientific contributions presented by the school „project ethno-psychological-pedagogical paradigms on purposeful aspects of reflection (Koleva, I., 2024: 9). The period 1986 – 1990 is considered the beginning of

² Authors of the collective monograph: Irina Koleva, Anelia Andreeva, Galina Blagomilova, Georgi Bogdanov, Elena Vitanova, Kaloyan Angelov, Lalo Kamenov, Manshuk Kurmanbekova, Mirena Legurska, Petar Zarev. Compilers of the monograph: Irina Koleva, Kaloyan Angelov. The collective monograph has a volume of 246 pages. Publisher: University Publishing House „St. Kliment Ohridski“, 2024.

scientific research in the new scientific field „ethno-psychological-pedagogy“, which was subsequently developed at a conceptual level (Koleva, I., 1990 – 1993). Theoretically, the presented monograph is suitable for students at all levels of higher education in the Republic of Bulgaria and Kazakhstan, studying in the following specialties: „Ethnology and Cultural Anthropology“, „Pedagogy“, „Psychology“, „Social Activities“, „Sociology“, „Culturology“, „Social Pedagogy and Social Work“. The monograph is also suitable for all specialties that contain in their curricula courses in: ethnopsychology, ethnopedagogy, intercultural education, pedagogical interaction in a multicultural environment, integration and minorities, early childhood development, andragogy, civic education. Empirically, the presented monograph is suitable for students and specialists (pedagogues, students, university professors) who work or research the intercultural educational environment (Koleva et al., 2024).

Keywords: *reflexive approach, educational interaction, ethnopsychology, ethnopedagogy*

ВЪВЕДЕНИЕ

Монографията представя етнопсихологически и етнопедагогически модели за приложение на социални, културологични и образователни технологии и практики по рефлексивния научен подход. Студиите представят теоретични и изследователски/емпирични приноси на българската научна рефлексивна школа в областта: етно-психолого-педагогика. Нейното начало датира от 1990 г. с първата защитена докторска дисертация върху рефлексивния подход в интеркултурна/междуетническа среда у нас (Колева И., 1990).

Това е вторият том от поредицата монографии / Библиотека: „Етнопсихология и образование“ (Колева И., 2008). Монографията доказва научната иновативност на разработените и успешно защитени докторски дисертации в периода: 2013 - 2023 г. Анонсират се научни и практически приложни иновации, отнасящи се до и/или във връзка с внедряването на теоретико-емпирични и емпирико-теоретични рефлексивни модели на всички етапи от обучението.

Структурно-научни проекции и парадигми са представени от български и чуждестранни учени, доказали своята иновативност и значимост. Всички те имат образователна и научна степен „Доктор“. Част от тях са били докторанти на самостоятелно обучение в Софийския университет „Св. Климент Охридски“ (М. Легурска, Г. Благомилова). Друга част от тях са били редовни и задочни докторанти в докторски програми на СУ „Св. Климент Охридски“ (Г. Богданов, А. Андреева, П. Зарев, Е. Витанова, Л. Каменов, К. Ангелов). Повечето от тях защитават дисертации в докторската програма „Етнопсихология на образователното взаимодействие“. Представена е и казахстанската научна школа на Казахския национален педагогически университет „Абай“ (М. Курманбекова). Всички научни приноси на българската рефлексивна школа са в обхвата на межкултурното образователно взаимодействие и проектират етно-психолого-педагогически парадигми според целенасочените аспекти на рефлексията.

ЕКСПОЗИЦИЯ

Монографията включва емпирико-теоретични и теоретико-емпирични модели на рефлексивната ценностно-ориентирана политика в системата на предучилищното, училищното и висшето образование в Република България и Република Казахстан. Моделите представляват различни проекции на рефлексивния подход.

✓ **Рефлексивният подход. Етно-психолого-педагогически проекции и парадигми (научни приноси в периода 1990 - 2023 г.) / И. Колева.**

Това е въвеждащата глава в монографията. Авторът запознава читателя със защитените докторски дисертации в периода 2013 – 2023 година, които представляват теоретико-емпирични и емпирико-теоретични модели по рефлексивния подход в контекста на интеркултурното образование в Р България. Те представят разработени, апробирани и внедрени:

- Серия от дидакометрични методи за установяване на равнищата на знания на деца, ученици и студенти, на заинтересовани страни, местна власт и граждански организации;
- Парадигми на национални стратегически директивни документи на всички етапи на образование;
- Технологии на основни и допълнителни форми на педагогическо взаимодействие на всички етапи на образование (предучилищно образование, училищно образование, висше образование) по рефлексивния подход;
- батерия от интерактивни и иновативни методи за обучение на деца, ученици и студенти;
- Рефлексивният подход в условията на интеркултурна образователна среда е представен чрез извършване на цялостна рефлексивна картина на неговото приложение (Р България и Р Казахстан); подчертана е теоретическата значимост на извършените изследвания в план етнопедагогика и етнопсихология;
- Изведени са иновативни и авторски виждания на интеркултурни парадигми в научната школа по етно-психолого-педагогика.

✓ **Рефлексивна педагогическа технология по правата на детето / М. Легурска.**

Авторът апробира иновативна педагогическа технология по правата на детето в основни форми на педагогическо взаимодействие както и педагогически инструментариум за изследване на постиженията на детето в условията на детската градина. При апробиране на педагогическата технология са анализирани интерактивни педагогически методи и техники. Извършена е класификация, въз основа на която се избират онези методи и техники, които способстват за формиране на равнища на знания за правата на детето на 5–7-годишна възраст. Равнището на знания на 5–7-годишното дете за неговите права се постига като се очертават границите на познавателното съдържание по

гражданско образование в предучилищна възраст, с неговите интегративни компоненти: знания, умения, отношения и ценности. М. Легурска разработва и апробира авторско познавателно съдържание по правата на детето. В тази връзка авторът разработва и методологични основи на гражданското образование в предучилищна възраст (подготвителна група). Изведените методологически основи са изследвани дълбочинно както на равнището на образователната система в Р България, но и с оглед на общоевропейските измерения. В условията на детската градина авторът разработва и обосновава необходимостта от преосмисляне на цели, съдържание и използвани основни форми на педагогическо взаимодействие по гражданско образование като извежда техните нови аспекти. Авторът очертава необходимостта от усъвършенстване на теорията за гражданското образование и извежда авторски изследователски приоритети в тази област.

Методология: автодидактична игра, графично моделиране, действено моделиране. Използвани статистически методи: клъстерен анализ, SPSS. В констатиращия етап на дисертационното изследване са диагностицирани 186 деца на възраст 5–7 години (експериментална група – 92 деца; контролна група 94 деца).

✓ **Педагогическа технология на развлечението в междуетническа среда (в условия на детска градина) / Г. Благомилова.**

Авторът разработва и апробира *развлечението* като допълнителна форма на педагогическо взаимодействие в условията на детската градина в междуетническа среда. Върху примера на регион Шумен са изследвани и изведени методологическите основи на образованието в междуетническа среда. Районът не е избран на случаен принцип, той е представителен по отношение на етническото многообразие в Р България. Ето защо именно в това населено място изследователят извършва рефлексивна картина на типологията на българското, турското и ромското семейство. Г. Благомилова дообогатява теорията за образованието в междуетническа среда като извежда своите изследователски приоритети. Дисертационният труд представя разработена и апробирана технология на развлечението, подобряваща социокултурната компетентност на детето на 5-7-годишна възраст в условията на детската градина. В съответствие с проекта за държавен образователен стандарт по предучилищно и интеркултурно образование на територията на Р България авторът разработва и апробира разпределение на познавателното съдържание по авторска програма за предучилищно образование, наименувана „Аз променям света“ (Колева, И., 1997).

Методология: 1) специализиран дидактометричен тест за установяване на нивото на знания на децата относно недискриминацията в определени нейни аспекти; 2) Въпросник на И. Колева относно взаимоотношенията в семейството и нагласите за толерантност и недискриминация в рамките на семейна среда (серия от психологически тестове); 3) клъстерен анализ. Използван ста-

тистически метод за анализ на данните е t-тест на Стюдънт и по конкретно – серия от t-тестове за проверка на хипотезите за стимулиране на междуетническа толерантност по всички показатели. В констатиращия етап на дисертационното изследване са диагностицирани 304 деца на възраст между 5-7 години (контролна група – 98 деца; експериментална група – 206 деца).

✓ **Етнопсихологически аспекти на социално-образователните функции на Фейсбук у нас (2008 – 2013) / Г. Богданов.**

Авторът разработва оригинален етнопсихологически теоретико-емпиричен модел за интервенции срещу наличието на дискриминация във Фейсбук. Определя етнопсихологическите условия за реализиране на превенция на дискриминацията сред ползващите социалната мрежа спрямо социално-образователните функции на мрежата в периода 2008 – 2013 година. За същия времеви период определя социално-образователните функции на Фейсбук с неговите етнопсихологически аспекти. Г. Богданов извършва оценка на доверието към онези институции, които работят по въпросите на дискриминацията спрямо социално-образователните функции на социалната мрежа Фейсбук на територията на Р България. За целта е извършено типологизиране на поведението на около 1300 потребители на Фейсбук. Авторът доказва по научен път наличието на обратна и съществена връзка между отделните личностни черти сред българските потребители на Фейсбук, в следния план: личностна рефлексия и поведение на потребителите във връзка с наличието на стереотипни публикации спрямо ромската етническа общност.

Методология: в основата си дисертационният труд се фокусира върху изследване на ролята на личността в контекста на използването на Интернет, позовавайки се на петфакторния модел (Голдберг, 1990). Използвани методи: функционален анализ, сравнителен анализ. В експерименталната част на дисертационното изследване е извършена типология на поведението на 270 респонденти в социалната мрежа Фейсбук спрямо публикации, касаещи ромската етническа общност и отношението на респондентите по въпросите на дискриминацията.

✓ **Етнопсихологически модел на рефлексивна картина за квалификация на учителя / А. Андреева.**

В системата на училищното образование, спрямо Закона за предучилищното и училищното образование на Р България, авторът разработва и апробира емпирико-теоретичен модел за поддържаща квалификация на учителя – извършва се функционален анализ на държавни образователни стандарти. В динамика и дълбочина е изследван конструкта „квалификация на учителя в интеркултурна образователна среда“. По отношение на педагогическите технологии както при учителите, така и на равнището на управление на образователната система, са установени елементи на интелектуална рефлексия. В системата на образователното взаимодействие в интеркултурна среда А. Андреева разработва и апробира концептуална рамка за тематична (поддър-

жаща) квалификация на учителя. В тази връзка авторът разработва диагностичен инструментариум за емпирично проследяване на квалификацията на учителя в условията на интеркултурна образователна среда, което има за цел да установи рефлексивното равнище на знания на учителя. Посредством системния и рефлексивния подходи в контекста на квалификацията на учителя, който работи в интеркултурна образователна среда, е апробирана етнопсихологическа рефлексивна технология за въздействие върху управленското ниво за квалификация на учителя.

Методология: в основата си дисертационният труд се фокусира върху процеса на моделиране като метод за стимулиране на рефлексивното мислене. Инструментариум: функционален анализ на образователни практики в сферата на интеркултурното образование, SWOT анализ. В констатиращия етап на дисертационното изследване е извършено проучване на 950 учители. В експерименталната програма са обучени 4111 учители от всички училища в Р България за повишаване на равнището на професионална компетентност по отношение на педагогическата и методологическата работа с ученици в интеркултурна среда.

✓ **Рефлексивен модел на учителя за социокултурната компетентност / П. Зарев.**

Авторът разработва и апробира емпирико-теоретичен модел спрямо социокултурната компетентност на учителя и съобразно Закона за предучилищното и училищното образование и съпътстващите го държавни образователни стандарти. Разработва оригинални етнопедагогически показатели за социокултурна компетентност на учителя, които са и апробирани в образователна среда. Във връзка със социокултурната компетентност на учителя дисертацията представя серия от типови рефлексивни задачи за формиране на посочената компетентност. В условията на интеркултурна образователна среда е проведено рефлексивно обучение с учители и спрямо неговата ефективност е апробиран вариант на диагностичен срез. В дисертацията са поместени качествени и количествени показатели за социокултурна компетентност на учителя в българското образование. Текстът представлява парадигма на рефлексивен модел спрямо социокултурната компетентност на учителя в българското образователно пространство по отношение на образователното взаимодействие.

Методология: научен експеримент, който обхваща общо 4111 педагогически специалисти, работещи в интеркултурна среда. Инструментариум: SWOT анализ, евристични методи, методи за творчески решения, ситуационни и психотехнически игри, казуси. В експерименталната част са обучени 4111 учители и други педагогически специалисти от училища в Р България за формиране на знания, умения и компетентности за работа в интеркултурна среда.

✓ **Съвременни интеркултурни образователни програми за етнографски и исторически музей в България** / Е. Витанова.

В контекста на музеологията и етнопедагогиката авторът извършва научен анализ на интеркултурни образователни програми за етнографския и исторически музей в Р България. Методологията на научното авторско изследване се разгръща на следните равнища: философско, етнопедагогическо и етнопсихологическо. При разработването и апробирането на съвременни интеркултурни образователни програми в този аспект е научно обоснована тезата за внедряване на рефлексивния подход. В контекста на въвеждането на актуални образователни програми е адаптиран теоретичен графичен модел на етапи на рефлексивна етнопедагогическа технология. По отношение на рефлексивния подход е адаптиран вариант на диагностичен инструментариум. На базата на богатия професионален опит на автора – в план образователна политика, в дисертацията е представена лична рефлексивна техника.

Методология: интердисциплинарен подход; комбинирани са изследователски методи от социологията, етнологията, антропологията и педагогиката. Извършен е функционален анализ на културни политики на съвременни образователни програми за етнографския и исторически музей в България; метод интервю. В изследването участват 435 ученици от 14 училища в интеркултурна образователна среда на територията на Р България.

✓ **Рефлексивна картина на дискриминационните фактори в сферата на средното образование (2012 - 2017)** / Л. Каменов.

Позовавайки се на рефлексивния подход авторът надгражда четири емпирико-теоретични модели, насочени към превенция на дискриминационните фактори в сферата на средното образование в Р България. Определени са етнопсихологическите условия за превенция на дискриминационните фактори в сферата на българското средно образование и на тази основа авторът разработва графичен и текстови модел. В периода 2012 – 2017 година е анализирана и представена в дълбочина рефлексивната картина на българското средно образование с нейната етнопедагогическа специфика. За разработване на моделите Л. Каменов извършва функционален и SWOT анализи на дискриминационните фактори в сферата на средното образование в България в етнопедагогически план спрямо прилагането на стратегически и директивни документи в посочения период. На тази основа авторът типологизира причините за възникване на дискриминационни прояви както в интеркултурна, така и в монокултурна образователна среда. Анализирани са причините и предпоставките за наличие на дискриминационни прояви в сферата на българското средно образование в посочения период като са набелязани мерките за превенцията им в план етнопсихология. В емпиричната част е извършена оценка на доверието към институциите, които работят по въпросите на дискриминацията. След 2016 година, когато влиза в сила Закона за предучилищното и училищното образование, са изследвани нагласите и информираността на обра-

зователни експерти във връзка с проявата на дискриминационни фактори в сферата на средното образование. Също така са изследвани нагласите и информираността на педагогически специалисти (учители и директори на училища). Във връзка със заемането на специфична професионална длъжност (зам.-председател на Комисията по дискриминация на Р България) Каменов представя лична рефлексивна техника по въпросите, касаещи недопускането на дискриминация.

Методология: дисертацията е базирана на рефлексивния и хронологичния подходи. Извършени са функционален анализ и SWOT анализ на дискриминационни фактори в сферата на училищното образование в България. Използвани изследователски методи и техники са: 1) описание на отделен случай; 2) лична рефлексивна техника; сравнителен анализ; 3) полуструктурирани интервюта с експерти в сферата на училищното образование, работещи по въпросите на образователната интеграция и правата на човека; 4) въпросник за експерти в областта на училищното образование (университетски преподаватели, представители на НПО сектора, директори на училища). Размер на извадката: 134 респонденти; в изследването участват 81 образователни експерти и 53 педагогически специалисти (учители и директори на училища).

✓ Етнопсихологически модел на координационно-образователни политики в България (1989 – 2019) / К. Ангелов.

По отношение на образователната интеграция на ученици от ромската етническа общност в Р България авторът разработва етнопсихологически рефлексивен теоретико-емпиричен модел на координационно-образователни политики в страната. В теоретичен план са представени образователните политики в областта на межкултурното образование посредством адаптиран теоретичен модел. Теоретичният анализ съдържа етноложки и етнопедагогически източници, представящи спецификите на ромската етническа общност на територията на България. Представен е SWOT анализ на нормативни и пожелателни документи както в български, така и в европейски контекст, които имат пряка връзка с училищното образование в периода 1989 – 2019 година. Вторият вид анализ, който е представен в дисертацията е функционалният анализ по отношение на прилаганите образователни политики в България в посочения период. В емпиричен план е проведено включено наблюдение, което представя рефлексивна картина на срещаните трудности за реализиране на образователната интеграция на децата и учениците от ромската етническа общност. По отношение на интеркултурната образователна среда (в която се интегрират децата и учениците) е разработен диагностичен инструментариум за емпирично изучаване на компетентностите (личностни и професионални) на педагогически и непедагогически специалисти. Във връзка с приложението на държавния образователен стандарт по интеркултурно образование (Наредба №13) както и образователните политики на Министерство на образованието и науката по отношение на образователната интеграция на ромите

в интеркултурна среда е извършено диагностично проучване на национално равнище сред педагогически и непедагогически специалисти, както и сред заинтересованите страни. Във връзка с образователната интеграция на учениците авторът провежда дълбочинни интервюта с държавни експерти, директори, експерти от неправителствения сектор и др. на територията на цялата страна. В областите София, Бургас, Пловдив и др. (по отношение на педагогическата дейност по межкултурно образование) в емпиричен план са анализирани данни от проведени въпросници сред педагогически и непедагогически специалисти на територията на единайсет училища. К. Ангелов извършва дълбочинен анализ на проведените интервюта, които очертават и осветляват въпросите на образователната интеграция на учениците от ромски произход в Р България. За успешното внедряване на рефлексивния подход в страната по отношение на координационно-образователните политики са предложени мерки за превенция на етнопсихологическите пречки в това отношение.

Методология: текстът се базира на етнографския подход, системния подход, рефлексивния подход. Извършени са: SWOT анализ, теоретичен анализ на етноложки източници, емпиричен анализ на процеса на образователна интеграция на ученици от ромски произход в България. Размер на извадката: 1) от въпросниците – 276 респонденти (112 души са родители от етнически общности; 164 анкетирани са педагогически специалисти в системата на предучилищното и училищното образование); 2) от дълбочинните интервюта – 50 респонденти (директори на училища и детски градини, центрове за подкрепа за личностно развитие и регионални центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование).

✓ **Подготовка на бъдещия педагог-психолог за включване на подрастващи в проектно-изследователски дейности** / М. Курманбекова.

Авторът разгръща семантичния обем на понятията „проектно-изследователска дейност на учениците“, „подготовка на бъдещия педагог-психолог за мотивация на учениците относно извършване на проектно-изследователска дейност“ и др. Дисертационният труд представя разработен и апробиран структурно-съдържателен модел, който е насочен към стимулиране на мотивацията на учениците за извършване на проектно-изследователска дейност във връзка с подготовката на студентите. Представеният теоретико-емпиричен модел е с конституирани критерии, показатели и равнища в контекста на мотивирането на ученика към извършване на проектно-изследователска дейност. Процесите на готовност на ученика в този аспект и необходимата компетентност на студента (бъдещ педагог-психолог) са представени чрез научно обоснована взаимовръзка. М. Курманбекова разработва оригинална методика за формиране на готовността и на студента (бъдещ педагог-психолог) спрямо мотивирането на ученика за извършване на проектно-изследователска дейност в рамките на образователната институция. В процеса на екс-

перименталната програма е доказана надеждността и валидността на методиката.

Методология: дисертацията се основава на рефлексивния подход (като психологически). Използвани методи (диагностични, образователни и теоретични, образователни и практически): дискусия, описание на случаи, брейн-сторминг, ролеви игри, тренинги. Размер на извадката: 273 ученици от гимназиален етап на училищното образование (8 – 9 клас) в 4 училища на територията на гр. Актобе и гр. Алмати. В експерименталната работа вземат участие 119 студенти от 3 и 4 курс, направление „Педагогика и психология“ на Казахския национален педагогически университет „Абай“ (Kazakh National Pedagogical University „Abai“) и Актюбинския регионален университет „К. Жубанов“ (Aktobe Regional University „K. Zhubanov“).

ДИСКУСИЯ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Структурата на представения текст се различава от обичайната в научните публикации, което се дължи на специфичните изисквания към т. нар. *научен отзив*, който се различава съществено от рецензия на книга или класическа научна публикация и чиито стъпки за критично обсъждане, анализ и оценка на научна монография са спазени. В емпиричен план монографията, озаглавена: „Рефлексивният подход: етнопсихолого-педагогически проекции и парадигми (научни приноси в периода 1990 – 2023)“ е предназначена за студенти и специалисти, работещи в моно- и интеркултурна образователна среда. Тя представя етнопсихологически и етнопедагогически модели, които могат да бъдат приложени към социални, културни и образователни технологии и практики, използвайки рефлексивния подход. В теоретичен план целевата аудитория на монографията са студенти от бакалавърска и магистърска степен и докторанти в следните области: „Етнология и културна антропология“, „Психология“, „Социални дейности“, „Социология“, „Културология“, „Социална педагогика и социално дело“, както и всички университетски дисциплини, които включват курсове по: етнопсихология, етнопедагогика, интеркултурно образование, педагогическо взаимодействие в мултикултурна среда, взаимодействие с малцинства, ранно детско развитие, андрагогика, гражданско образование и др., отнасящи се до етно-психолого-педагогическия профил на етническите общности и групи (Колева и др., 2024).

ЛИТЕРАТУРА

- АНГЕЛОВ, К. (2022).** *Етнопсихологически модел на координационно-образователни политики в България (1989 – 2019)* [Неиздадена докторска дисертация]. Софийски университет „Св. Климент Охридски“.
- АНДРЕЕВА, А. (2017).** *Етнопсихологически модел на рефлексивна картина за квалификация на учителя* [Неиздадена докторска дисертация]. Софийски университет „Св. Климент Охридски“.

- БЛАГОМИЛОВА, Г. (2013).** *Педагогическа технология на развлечението в междуетническа среда (в условията на детската градина)* [Неиздадена докторска дисертация]. Софийски университет „Св. Климент Охридски“.
- БОГДАНОВ, Г. (2016).** *Етнопсихологически аспекти на социално-образователните функции на Фейсбук у нас (2008-2013)* [Докторска дисертация]. Софийски университет „Св. Климент Охридски“.
- ВИТАНОВА, Е. (2021).** *Съвременни интеркултурни образователни програми за етнографски и исторически музеи в България* [Неиздадена докторска дисертация]. Софийски университет „Св. Климент Охридски“.
- ЗАРЕВ, П. (2017).** *Рефлексивен модел на учителя за социокултурна компетентност* [Неиздадена докторска дисертация]. Софийски университет „Св. Климент Охридски“.
- КАМЕНОВ, Л. (2021).** *Рефлексивна картина на дискриминационните фактори в сферата на средното образование (2012 – 2017)* [Неиздадена докторска дисертация]. Софийски университет „Св. Климент Охридски“.
- КОЛЕВА, И. (1993).** *Дете – Учител – Околна среда.* София.
- КОЛЕВА, И. (1997).** *Аз променям света (Авторската детска градина: предизвикателство и необходимост).* Шумен.
- ЛЕГУРСКА, М. (2013).** *Рефлексивна педагогическа технология по правата на детето* [Неиздадена докторска дисертация]. Софийски университет „Св. Климент Охридски“.
- KOLEVA, I. (1990).** *Socialization, Reflection, Situations.* Sofia.
- KOLEVA, I. (2008).** *Ethnopsychological model of educational interaction.* Sofia – first edition.
- KOLEVA, I., M. LEGURSKA, G. BOGOMILOVA, G. BOGDANOV, K. ANGELOV, D. ANDREEVA, P. ZAREV, E. VITANOVA, L. KAMENOV, K. ANGELOV, M. KURMANBEKOVA (2024).** *The reflexive approach. Ethno-psychological-pedagogical projections and paradigms (scientific contributions in the period 1990-2023).* Sofia, University publishing house „St. Kliment Ohridski“.
- KURMANBEKOVA, M. (2023).** *Preparation of a Future Teacher-Psychologist for the Involvement of Adolescents in Project Research Activities* [Неиздадена докторска дисертация]. Софийски университет „Св. Климент Охридски“.

Информация за автора

Име с научна степен и длъжност на автора: гл. ас. д-р Станислав Петров Пандин

Персонален изследователски номер: ORCID ID: 0000-0001-8962-2460

Образователна институция: Тракийски университет – Стара Загора

Контакти: E-mail: stanislav.pandin@trakia-uni.bg

УЧИТЕЛЯТ – ИСТИНСКИЯТ БУДИТЕЛ

Мария Иванова-Димова, 4. курс, специалност „ПНУП“¹
Бургаски свободен университет

THE TEACHER – THE TRUE ENLIGHTENER

Mariya Ivanova-Dimova
Burgas Free University

В съвременния свят, в който технологиите се развиват с невероятна скорост, а ежедневието ни е изпълнено с динамика и непрекъсната промяна, ролята на учителя придобива нов смисъл и много по-голяма тежест. Макар че живеем в епоха на леснодостъпна информация, истинската мъдрост, уменията да различаваме важното от маловажното и да изграждаме ценности – това са качества, които не могат да бъдат намерени в интернет. Те се предават от човек на човек. Затова и днес, може би повече от всякога, учителят остава истинският будител – човекът, който пробужда духа, мисълта и стремежа към знание.

Будителят в миналото е бил онзи, който със слово и пример е повдигал народното съзнание, съхранявал е културата и е давал смелост на поколения българи да мечтаят и да се борят. Днес учителят изпълнява същата роля, макар и в различни условия. Той не само преподава уроци от учебника, но и дава на децата нещо много по-ценно – увереност, че могат да бъдат личности със собствено мнение и цели. Всеки истински учител знае, че неговата мисия не приключва със звънеца. Тя започва там, където ученикът се нуждае от подкрепа, вдъхновение или просто от човек, който вярва в него.

Учителят е будител, защото успява да запали у учениците искрата на любопитството. Той превръща сухите факти в живи истории, задачите – в предизвикателства, трудностите – във възможности за развитие. Добрият учител не се стреми просто да бъде авторитет, а да бъде водач – човек, който върви редом с учениците и им помага да открият собствените си дарби. Понякога именно една дума от учителя може да промени посоката на живот, да роди мечта и да даде смелост за следване на път, който ученикът дори не е подозирал, че е способен да поеме.

В днешното общество децата и младите често срещат множество предизвикателства – социален натиск, липса на мотивация, несигурност относно бъдещето. В тази среда учителят е стабилната опора, човекът, който предлага не

¹ Студентът бе удостоен със специалната награда в Четвъртия конкурс за педагогическо есе на тема „Учителят – истинският будител“, организиран от Студентския клуб „Мисия учител“ при Бургаския свободен университет.

само знания, но и човечност, разбиране и подкрепа. Той носи отговорността да възпитава ценности: уважение, доброта, толерантност, трудолюбие. Будителството не се измерва в количества научен материал, а в следата, която този човек оставя в сърцата на своите ученици.

Днес, когато всеки ученик носи в джоба си малък екран, даващ достъп до безкрайна информация, често се казва, че ролята на учителя намалява. Но истината е друга – нуждата от будители става още по-голяма. Училището не е просто място за знания, а пространство, където се учим как да ги използваме, как да различаваме истина от заблуда, как да мислим критично и отговорно. Тук учителят се превръща в ориентир, в компас, който показва вярната посока в света на информацията. Неговата задача е да научи учениците не просто какво да знаят, а как да учат – и това е умение, което остава за цял живот. В крайна сметка учителят е много повече от човек, който стои пред дъската и преподава. Той е светлината, която озарява пътя на учениците, когато те се чувстват изгубени. Той е подкрепата, която им вдъхва смелост да продължат напред, когато се съмняват в себе си. Той е тихият герой в ежедневието, който често остава в сянка, но чието влияние се усеща години наред. Будителят не търси признание – неговата награда е успехът на учениците, техният напредък, техните усмивки, когато осъзнаят, че могат повече, отколкото са вярвали.

Затова днес, в XXI век, учителят продължава мисията на будителите от миналото – да събужда жаждата за знания, да поддържа жив духа на любопитството и да изгражда личности, които ще бъдат двигателят на бъдещето. Във време на бързи промени и несигурност, учителят е опората, която ни напомня, че образованието е най-сигурната инвестиция в нашия живот. Благодарение на него новите поколения не само научават уроци, но и откриват себе си.

И точно затова учителят е истинският будител днес – защото с търпение, вдъхновение и обич към професията си създава бъдещи професионалисти и добри хора.

Учителят е истинският будител днес, защото чрез своя труд, своя пример и своята всеотдайност продължава да гради бъдещето – тихо, скромно, но с огромно влияние. Той гради света не чрез паметници или слава, а чрез сърцата на своите ученици. Той събужда духа на следващите поколения, помага им да намерят своя път и да повярват в силата на знанието. И точно затова обществото винаги ще се нуждае от учители – защото те са хората, които създават бъдещето!

УЧИТЕЛЯТ – ИСТИНСКИЯТ БУДИТЕЛ

Сергей Сергеевич Хорошуля, 1. курс, специалност „Право“¹
Бургаски свободен университет

THE TEACHER – THE TRUE ENLIGHTENER

Sergey Sergeevich Horoshulya
Burgas Free University

*„...и фърляше тайно през мрака тогаз
най-първата искра в народната свят“.*
Иван Вазов, „Паисий“

Сблъсъкът на неукрепналия детски разум с реалността е неизбежна, но при това необходима стъпка в живота на всеки един индивид. Бурните води на внезапно възникналите мириади от избори имат силата да обезкуражат непривикналия към предизвикателства впечатлителен ум: неочакваният контраст, който среща невинният мироглед при рязкото потапяне в безкомпромисната действителност, е способен да обърка, дори отблъсне подрастващия, лишавайки го от жизненоважния преход от инфантилното към зрялото. Дрейфуващите в океана на битието нежни салове не биха оцелели без спасителните лъчи на познанието, озаряващи пътя към саморазвитието. Този пътеводен фар, гордо възвисяващ се над скалите на съмнението, е безспорно образът на искрения учител.

Точно учителят е способен да събуди у своя възпитаник тази безмерна любознателност спрямо заобикалящия го свят. Живият интерес на учащия е следствие на индивидуалния подход – вместо да представлява беземоционално предаване на сублимирана материя, методът насърчава креативността, рефлексията и диалога. Именно експериментът е вечният спътник на усъвършенстването на уменията, който остава незаменим другар във всяка една житейска ситуация. Педагогът, както следва и от произхода на самата дума, изпълнява ролята на водач, винаги готов да подкрепи и напътства своя ученик. Непоколебимият му авторитет не поражда взаимоотношения от типа ръководител – подчинен, а напротив: новообразуваната симбиоза създава предпоставки за обмяна на опит и идеи, което в действителност е квинтесенция на обучението.

Както човекът е микрокосмос, център на всичко, що се случва около него, така и учението е идеал, съдържащ в себе си отговорите на всички съдбонос-

¹ Студентът бе удостоен със специалната награда в Четвъртия конкурс за педагогическо есе на тема „Учителят – истинският будител“, организиран от Студентския клуб „Мисия учител“ при Бургаския свободен университет.

ни въпроси. „Човекът е обречен да бъде свободен“², както следва от философията на Сартр, насочвайки към изключителната същност на свободната ни воля; според него сме свободни да се учим от своите грешки, и да ги пренебрегваме, за да ги повторим отново. Въпреки непостижимостта на абсолютното познание, стремежът към неговото достигане е упражнение на вътрешната кротост, смирение пред лицето на неизбежното разочарование – пътят към съвършенството лежи през признаването на многобройните ни недостатъци, които обаче са естествена част от нас. Познанието за собствените ни желания и способности оформя представата за това каква роля заема индивидът в обществото и какво очаква да получи от взаимодействието си с него. Чрез поставянето на цели, изискващи всецяла самоотдаденост, личността развива в себе си стоическа непоколебимост: „Душата добива цвета, в който са обагрени мислите“.³

За жалост трудно може да се отрече, че живеем във времена на нарастващ хедонизъм, когато удоволствието е по-достъпно от всякога. Човешкият разум е най-величественият инструмент, който някога е съществувал, точно понеже силата му извира от невероятната способност да придава смисъл на иначе тленния предметен свят, който е способен да зашемети със заслепяващия блясък на своите витрини слабите духом „минувачи“ на живота, първоначално изневерили на някога присъщите им идеали и впоследствие поели по един нежелан и нетипичен за тях път. Тези хора претърпяват една гротескна генерализация, доброволно лишавайки се от критичното мислене, лекомислено заменяйки красотата на комплексното в името на кухото удобство на прозаичното. Доминирането на тривиалното в бита неизбежно води до постепенния негов упадък и съвсем скоро се оказва, че единственият цвят, преобладаващ в тази някога пъстра палитра, е сиво.

Изгуби ли се крехката искра на вътрешния авантюризм, настъпва безпробудна стагнация, водеща до изключително безразличие спрямо всичко, което е било способно да ни вълнува, да предизвиква неповторими чувства и да ни мотивира да продължаваме напред. Човекът се пренасища със собствената си рутина, без да е в състояние да намери изход от този бездънен лабиринт на всепоглъщаща апатия – предишните интереси се заличават, а бъдещите престават да се формират. Загубата на стремежа към саморазвитие води до атрофия на дисциплината и самата личност. Напразните опити на душата да открие своеобразно утешение създава безкраен цикъл на страдание, свързан с признаването на своята безпомощност.

Липсата на усилие и интерес от страната на примирения индивид го обезличава, прави го невъзприемчив към негласния език на нравственото, чиято красота се усеща единствено чрез сърцето. Тълпата избледнява на фона на тези светли единици: истинските будители, посветили цялото си съществуване

² Жан-Пол Сартър, „Екзистенциализъм и човешките емоции“

³ Марк Аврелий

на една висша цел. Подобно на делото на митичния Прометей, благородният им труд носи избавление от мрака на невежеството, давайки ни надежда за едно по-перспективно и по-щастливо бъдеще.

Един образ, с вековете утвърдил се в колективното съзнание като възпеление на цялата възрожденска епоха, продължава и в наши дни да подтиква хората към себепознанието, което е от ключово значение за запазване на самобитността. Ценностите на Паисий Хиландарски, чиято личност е заслужено възпята от творците и самата история, наподобяват тези на библейските персонажи: мотивацията му е искрена, трудът – самоотвержен, а вярата – непоколебима. „История славянобългарска“ е изповед на автора в контекста на времена, безмилостни към българина, вече започнал самолично да се отрича от собствените си корени. Спасителната сила на словото, вложена от Паисий, отваря нова страница в историята на българското общество.

Въпреки всичко, благодарността към нашите учители следва да се изразява не само с думи, но най-вече с дела. Вечен призив за това носи надписът на Галатанското училище в Котел, основано през 1869 година: „Помогни ми да тя възвися“. Когато човек непрекъснато показва получените знания и се стреми да разшири своя кръгзор, той директно влияе на света. Това предписание е завет на поколение, вярващо, че потомците им ще продължат делото на разума. Делото, спасило цял народ.

УЧИТЕЛЯТ - ИСТИНСКИЯТ БУДИТЕЛ

Пелагия Лазарова, 2. курс, МП „ПНУП“¹
Бургаски свободен университет

THE TEACHER – THE TRUE ENLIGHTENER

Pelagiya Lazarova
Burgas Free University

Когато мисля за думата „будител“, пред очите ми не изникват само лица от портретите по стените на класните стаи. Виждам човек от реалността – тих, всеотдаен, с поглед, в който има търпение и светлина. Такъв е учителят – истинският съвременен будител, който не просто учи, а събужда.

Будителството не е само празник от миналото. То е живо дело, което се повтаря, всеки ден във всяка класна стая.

Още Паисий Хилендарски се обръща към своя народ с думите: „О, неразумни юроде! Защо се срамуваш да се наречеш българин?“ („История славянобългарска“, 1762 г.) Те запалват искрата на самопознанието – първата светлина в нашето духовно пробуждане.

След тях се явяват и други, които вярват, че спасението е в знанието. Васил Априлов пише: „Народ без просвещение, е като човек без очи.“ Той основава първото българско светско училище в Габрово и доказва, че истинския будител е този, който вижда бъдещето в очите на децата.

Помня своята първа учителка по литература – госпожа Лидия Върбанова. В нашата класна стая имаше стара печка на дърва и въглища, която пукаше тихо през зимата, и една простичка черна дъска, която се бършеше с гъба и вода. Г-жа Върбанова носеше от вкъщи малко захар, за да изчисти по-добре дъската и да напише с красивия си почерк темата на деня.

Един урок никога няма да забравя – „Таня Савичева – детето, останало вечно на седем години“. След като госпожа Върбанова ни разказа за Таня и нейните кратки, трогателни записки от обсадения Ленинград по времето на Втората световна война, настъпи тишина. Никой не смееше да проговори. Бях едва на осем години, но усетих нещо, което тогава не можех да назова – силата на думите, на човечността, на болката и състраданието.

¹ Есето е класирано на първо място в Четвъртия конкурс за педагогическо есе на тема „Учителят – истинският будител“, обявен от Студентския клуб „Мисия учител“ при Бургаския свободен университет.

Днес, толкова години по късно, все още усещам мириса на въглища в онази печка, тихото проскърцване на гъбата по дъската и топлия глас на Лидия Върбанова. Тя не просто преподаваше – тя ни пробуждаше.

Днес живеем във време на технологии, екрани, дигитални чудеса. Но най-умната машина, не може да запали искра в душата. Това може само човек – учителят, който вярва, че знанието има душа, а душата има нужда от знание. Учителят е много повече от човек, който поставя оценки – той е този, който вдъхва вяра и пробужда чувството за смисъл.

„Просвещението прави човека свободен“, казва Неофит Рилски.

А свободата не е само в знанието, а в осъзнаването – да можеш да мислиш, да чувстваш и вярваш.

Днес за съм учител в една златна детска градина, в която растат златни момичета и златни момчета. Това е мястото, където знанието се превръща в светлина, а добротата – в сила, която осветява пътя на всяко дете. Всеки наш ден започва с благородните думи: „Добър ден, златни деца!“. Това не е просто поздрав, а вяра! Вяра, че всяко дете носи в себе си златна искра – своя неповторим талант, своето бъдеще.

Учителите в тази детска градина са истински будители – хора с големи сърца, които вдъхновяват, подкрепят и вярват. Да бъдеш учител в такова детско заведение е призвание, надежда и любов, защото златото на тази градина не е богатството, а душите – в златните сърца на децата и в любовта на техните учители...

И когато денят приключи, а градината притихне, остава чувството на смисъл – че си докоснал една малка вселена, че си бил искра в пламъка на знанието.

УЧИТЕЛЯТ - ИСТИНСКИЯТ БУДИТЕЛ

Мария Желязкова, 4. курс, специалност „ПНУП“¹
Бургаски свободен университет

THE TEACHER – THE TRUE ENLIGHTENER

Mariya Zhelyazkova
Burgas Free University

В историята на българския народ има личности, които не са държали оръжие, а книга. Не са воювали с меч, а със слово и перо. Това са будителите – хората, които пробуждат съзнанието на нацията и я водят към светлина. Днес, векове по-късно, техният дух продължава да живее в делото на учителя – съвременния носител на просветата, духовността и хуманността. Денят на народните будители – 1 ноември, не е просто празник на миналото, а живо напомняне, че мисията да се пробуждат умовете е вечна.

Учителят е една от онези редки фигури в обществото, за които можем да кажем, че съчетават професия, мисия и духовност. В един свят, в който технологиите се развиват с невиджана скорост, а информацията става все по-достъпна, ролята на учителя придобива нови измерения. Той вече не е просто източник на знание, а ментор, психолог, водач и вдъхновител. Съвременният учител е продължител на будителската традиция, но и новатор, който търси мост между минало, настояще и бъдеще. Моето лично мнение е, че учителят е най-важната фигура в обществото. Без учители няма лекари, инженери, творци, философи или лидери. „Всички ние сме ученици на някого, но учителят докосва вечността, той никога не знае докъде достига неговото влияние“, пише Хенри Адамс. Този цитат най-точно обобщава същността на педагогическото дело.

Българската история е белязана от фигури, които са посветили живота си на духовното пробуждане на народа. Още от времето на Паисий Хилендарски, Софроний Врачански и Неофит Рилски просвещението е било акт на духовна саможертва. Учителят е бил не просто преподавател, а пазител на българския дух. Днес тази роля не е изгубена – тя е просто променена. Съвременният учител изминава подобен път, макар и в различни условия. Той отстоява духа, културата и морала на обществото не чрез революционни послания, а чрез ежедневен, упорит и съзнателен труд. Тук личната ми позиция е убеде-

¹ Есето е класирано на първо място в Четвъртия конкурс за педагогическо есе на тема „Учителят – истинският будител“, обявен от Студентския клуб „Мисия учител“ при Бургаския свободен университет.

на: днешните учители са новите будители, защото събуждат в учениците желание не само да знаят, но и да бъдат личности, да бъдат достойни, да бъдат свободни.

Педагогическата мисия не е работа, а призвание. Да бъдеш учител не е просто професия, а вътрешна необходимост да споделяш, да учиш и да вдъхновяваш. Педагогът е човек, който работи не само с ума, но и със сърцето. Той вижда във всяко дете потенциал и вярва, че дори една добра дума може да промени съдба. Учителят изгражда личността не чрез натрупване на знания, а чрез възпитаване на ценности – уважение, отговорност, доброта, търпение.

Константин Преславски казва, че „Словото е лекарство за душата“. Този възглед е в основата на педагогическото въздействие. Учителят не само предава знания, той лекува, подкрепя, ориентира. Той разпознава тихата тревога зад поведенческата реакция, неизказания страх, неувереността или скрития потенциал. В този смисъл учителят е духовен водач. Смятам, че най-големият дар, който педагогът може да даде, е увереност. Една подкрепяща дума, казана в правилния момент, може да промени живот. Опитът ми досега показва, че ученикът помни не формулите, а отношението, не задачите, а вратата в него.

„Образованието е най-мощното оръжие, което можеш да използваш, за да промениш света“, казва Нелсън Мандела. В този смисъл учителят е „ковачът“ на това оръжие. Но образованието не е просто опериране с факти – то е изграждане на светоглед. Днес учениците имат достъп до огромно количество информация, но липсват критерии, с които да я оценяват. Тук учителят изпълнява жизнена мисия: той учи на проникновение – способността да различаваш истината от манипулацията, фактите от мненията. Мисля, че ако учителят не формира критично мислене, цялата образователна система се превръща в механично учене без смисъл.

Януш Корчак казва: „Децата не са бъдещи хора – те са хора сега.“ Учителят трябва да ги уважава като равни партньори в процеса на обучение. За мен най-значимата черта на добрия преподавател е автентичността – способността да бъде истински, честен и етичен. Учителят е пример в малките жестове: с начина, по който говори, реагира, решава конфликт, проявява емпатия. Децата следват това, което виждат, не това, което им казваме. Ето защо личността на учителя е неговият най-силен инструмент. Той трябва да бъде човек, който „събужда“ ума и да пали искрата на любопитството и вдъхновението.

Даниъл Голман доказва, че емоционалната интелигентност е по-силен предвестник за успех в живота от коефициента на интелигентност. Учителят трябва да умее да разпознава емоции, да регулира собствените си реакции и да създава атмосфера на доверие. От лична гледна точка смятам, че най-тежките педагогически ситуации не се решават с правила, а със сърце. Добрият наставник първо слуша, после преценява и едва след това действа. Технологиите са важни, но не заменят човешкия контакт.

Днес професията на учителя е изпитание на волята. Обществото често подценява неговата роля, а младите са изкушени от лесните пътища към успеха. Въпреки това, педагозите продължават ден след ден, година след година, да бъдат онези тихи герои, които градят бъдещето. Тяхната сила не е в думите, а във вярата, че всяко дете може да промени света. Личното ми убеждение е, че преподавателят изгражда бъдеще, насърчава креативността, развива социални умения, учи на отговорност и участие в общността. Неговата роля е фундаментална – учителят е архитектът, който изгражда основите на едно бъдеще, което самият той може би няма да види, но което ще бъде по-добро благодарение на неговия труд.

Вярвам, че учителят е единственият професионалист, който ежедневно работи с бъдещето – буквално. Училището е единствената институция, която изгражда не просто знания, а личности. Учителят е пазител на моралния компас на народа. Обществото често подценява труда на педагога, но истината е, че няма по-отговорна мисия. Достоевски е казал: „Да обичаш човека – това е целият закон.“ Учителят обича човека в детето – неговата крехкост, възможности, потенциал.

Учителят е вечният будител не защото преподава, а защото преобразява. Той докосва сърца, оформя умове, изгражда ценности, става двигател на промяната и вдъхновител на бъдещето. Това е мисия, която изисква не само знания, но и любов, мъдрост и смирение. Затова смятам, че учителят е най-важният духовен и морален фактор в обществото. Неговата будителска мисия е по-важна от всякога, защото бъдещето има нужда от светлина. И тази светлина е учителят.

ЛИТЕРАТУРА

1. Паисий Хилендарски. „История славяноболгарская“, 1762.
2. Вазов, Иван. Събрани съчинения.
3. Мандела, Нелсън. Selected Speeches.
4. Айнщайн, Алберт. Essays in Human Understanding.
5. Корчак, Януш. Правото на детето да бъде уважавано.
6. Голман, Даниъл. Emotional Intelligence.
7. Irwin, Henry Adams. The Education of Henry Adams.
8. Komensky, John Amos. The Great Didactic.
9. Brecht, Bertolt. Poems and Prose.
10. Радев, Симеон. Строителите на съвременна България.
11. Арнаудов, М. (1968). Български възрожденци. София: Наука и изкуство.
12. Димитров, Д. (2010). Учителят – мисия и призвание. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
13. Стоянова, Р. (2015). Духовните измерения на образованието. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“.
14. Министерство на образованието и науката (2022). Ден на народните будители – официална позиция. София.



Технически изисквания

1. Първата страница на материала трябва да съдържа: заглавие (без абривиатури); име и фамилия на автора (авторите); организация или институция, от която е авторът.
2. Изисква се резюме на статията на български и английски език до 100 думи и избор на 5 - 8 ключови думи, кратка биографична справка и попълнената декларация.
3. Технически параметри – формат А4, с отстъпи: горе – 5 см. долу – 5,2 см. ляво – 4 см. дясно – 4 см.; Times New Roman 11 pt, междуредие 1. Максимален обем – 10 страници /около 2950 знака на страница/. Материалите се изпращат на Е-mail: humanitar@bfu.bg
4. Начин на цитиране: Цитиране в рамките на текста: Фамилия, година, страница. Например, (Игнатов, 2008: 56).
5. Библиография: Ако в библиографската справка има източници на различна от латиницата азбука, те се транслитерират на латиница. При транслитерирането не се търси звуковият ефект съгласно правилата в английски, френски или друг език, а се заменят буквите по следния начин:

А = A	К = K	Ф = F
Б = B	Л = L	Х = H
В = V	М = M	Ц = TS
Г = G	Н = N	Ч = CH
Д = D	О = O	Ш = SH
Е = E	П = P	Щ = SHT
Ж = ZH	Р = R	Ъ = U
З = Z	С = S	Ь = Y
И = I	Т = T	Ю = YU
Й = Y	У = U	Я = YA

Например: Petrov, M. (2010), Amerika – sotshialniyat tropic., Izdatelstvo Siela, Sofiya.

