

ГОДИШНИК
НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

Факултет по педагогика

Книга Педагогика

ANNUAL
OF SOFIA UNIVERSITY
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”

Faculty of Education

Education

СОФИЯ 2024



SOFIA 2024

ТОМ/VOLUME 117

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS

Г О Д И Ш Н И К
НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

Факултет по педагогика

Книга Педагогика

A N N U A L
OF SOFIA UNIVERSITY
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”

Faculty of Education

Education

Том/Volume 117

СОФИЯ • 2024 • SOFIA
УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Главен редактор: проф. дпн *СИЙКА ЧАВДАРОВА-КОСТОВА*
Членове: проф. дпн *ЯНА РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА*,
проф. дпн *ПЕНКА ЦОНЕВА*,
проф. д-р *ДИНКО ГОСПОДИНОВ*, проф. д-р *ЛИЛЯНА СТРАКОВА*

РЕДАКЦИОНЕН СЪВЕТ

проф. д-р *ЮТАКА ОТСУКА*, проф. д-р *МАРИЯ МЕРСЕДЕС БЛАНШАРД*,
проф. дпн *ТАМАРА ЗАХАРУК*, доц. кн *РЕЗЕДА ХАЙРУТДИНОВА*,
доц. д-р *АДРИАНА ВИЕГЕРОВА*, проф. дпн *ЛЮБЕН ДИМИТРОВ*, чл.-кор.,
проф. дпн *ВЕНКА КУТЕВА*, проф. дпн *ВАСЯ ДЕЛИБАЛТОВА*,
проф. д-р *ЕМИЛИЯ ВАСИЛЕВА*, проф. д-р *ВИОЛЕТА АТАНАСОВА*

Редактор *ВЕРЖИНИЯ РАЙКОВА*

EDITORIAL BOARD

Editor in Chief: Prof. *SIYKA CHAVDAROVA-KOSTOVA*, Dr.
Members: Prof. *YANA RASHEVA-MERDZHANOVA*, Dr.,
Prof. *PENKA TSONEVA*, Dr., Prof. *DINKO GOSPODINOV*, PhD,
Prof. *LILYANA SRTAKOVA*, PhD

EDITORIAL COMMITTEE

Prof. *YUTAKA OTSUKA*, PhD, Prof. *MARIA MERCEDES BLANCHARD*, PhD,
Prof. *TAMARA ZACHARUK*, Dr. Hab., Assoc. prof. *REZEDA HAJRUTDINOVA*, PhD,
Doc. PaedDr. *ADRIANA WIEGEROVÁ*, PhD, Prof. *LYUBEN DIMITROV*, Dr.,
Prof. *VENKA KUTEVA*, Dr., Prof. *VASYA DELIBALTOVA*, Dr.,
Prof. *EMILIYA VASILEVA*, PhD, Prof. *VIOLETA ATANASOVA*, PhD

Editor *VERZHINIYA RAYKOVA*

СЪДЪРЖАНИЕ

Мария Петкова, Екатерина Томова, Боряна Делчева, Пламена Петрова, Симона Сивкова – Медийният дискурс за дефицита на учители / 5

Петя Иванова – Трениране на успешни родители по метода на д-р Томас Гордън – концептуални и практически аспекти / 24

Петя Иванова – Нормативна уредба на взаимодействието между семейството и институциите в системата на предучилищното и училищно образование в българското законодателство / 33

Рапица Тарева – Съвременни практики в дигиталното учене и неговия дизайн / 55

CONTENTS

Maria Petkova, Ekaterina Tomova, Boryana Delcheva, Plamena Petrova, Simona Sivkova – Media discourse on teacher shortage / 5

Petya Ivanova – Parent effectiveness training by Dr. Thomas Gordon's method – conceptual and practical aspects / 24

Petya Ivanova – Normative regulation of the interaction between the family and the institutions in the system of preschool and school education in the Bulgarian legislation / 33

Ralitsa Tareva – Current trends in digital learning and its design / 55

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 117

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 117

МЕДИЙНИЯТ ДИСКУРС ЗА ДЕФИЦИТА НА УЧИТЕЛИ

МАРИЯ ПЕТКОВА, ЕКАТЕРИНА ТОМОВА, БОРЯНА ДЕЛЧЕВА,
ПЛАМЕНА ПЕТРОВА, СИМОНА СИВКОВА*

Резюме. В студията са представени данни от проучване, свързано с търсенето на учители на пазара на труда. Представените данни в изследването са набрани посредством контент анализ на обяви за свободни работни места на учители в системата за формалното образование, публикувани в сайтовете на регионалните управления на образованието във всички 28 области в страната. Изследването обхваща периода от 22 април до 30 септември 2024 г. Извадката включва общо 7232 обяви, публикувани за общо 1858 училища в цялата страна през посочения период.

Ключови думи: педагогически кадри, дефицит, медиен дискурс, учители, пазар на труда

MEDIA DISCOURSE ON TEACHER SHORTAGE

Maria Petkova, Ekaterina Tomova, Boryana Delcheva, Plamena Petrova, Simona Sivkova

Abstract. The study presents data from a survey related to the demand for teachers in the labour market. The data presented in the study were collected through content analysis of teacher vacancy announcements in the formal education system posted on the websites of regional education offices in all 28 districts in the country. The study covers the period from 22 April to 30 September 2024. The sample includes a total of 7232 advertisements posted for a total of 1858 schools across the country during the period.

Keywords: teaching staff, deficit, media discourse, teachers, labour market

* m.petkova@fp.uni-sofia.bg; eztomova@uni-sofia.bg; delchevaboriana@gmail.com; plamenajp@gmail.com; sivkova.simona@gmail.com

Въведение

В ерата на хиперреалността на Бодрияр данни и информация все по-често се отъждествяват, а експертният анализ сякаш е все по-„тих“, за да не наруши „свърхценните идеи“ на постмодерното време. С нарастващото влияние на медиите и медийните конвергенции всяко заглавие се популяризира мигновено чрез всевъзможни канали и се приема за истина *a priori*. Монологичната квази-интеракция на медиите не просто отразява социалната действителност, тя я създава (Thompson, J., 1995: 117).

Настоящата статия е провокирана от един конкретен *leitmotif*, разпространяван периодично в масмедииите, който считаме, че трябва да получи своя научен отговор, с ясното съзнание, че това вероятно ще бъде сметено за хиперреакция (Baudrillard, J., 2016: 198). Статията е своеобразно научно отклонение от друго изследователско търсене, но част от набраните данни ни позволяват да осигурим факти, чрез които да потвърдим или опровергаем популярната теза в медиите, а именно – „**дефицитът на учители в началото на учебната година**“. Темата е представена гръмка със заглавия като „Криза за учители: Има над 1000 свободни места в цялата страна“¹ или „Дефицит на учители: 73-годишен пенсионер пътува по 60 км всеки ден, за да преподава“².

В класическите дефиниции понятието „дискурс“ се отнася до „употреба на езика в социален контекст“ (Fairclough, N., 1989; Fairclough, N., R. Wodak, 1997 по Abdullah, F., 2014). Когато говорим конкретно за медиен дискурс, според А. О’Keefe разглеждаме начина, по който се репрезентира реалността през различните средства за масова комуникация (О’Keefe, A., 2006). В дефиницията си L. Nodar акцентира върху когнитивните системи и идеологии, които служат като основа за създаването на информация, разпространявана чрез медиите (Nodar, L., 2002; по: Tavadze, L. et al., 2024: 2). Според автора основната разлика при обмяната на информация в ежедневната комуникация и чрез медиите се свежда до властовите позиции, с които разполагат авторите (пак там: 5); авторът на статия или водещият на телевизионно предаване има възможността да повдига или променя темата на основния разговор, когато и както сметне за подходящо, което води до асиметрия във възможността за представяне на дискурса. Запознаването с медийния дискурс по даден проблем, обаче, не се случва в социален вакуум. Постъпилата информация се допълва от социалния контекст, от институциите и други социални структури, както отбелязва и М. Талбот (Talbot, M., 2007: 13–14). Формирането на по-

¹ Борисова, Б. (2024) Криза за учители: Има над 1000 свободни места в цялата страна. Достъпно на: <https://nova.bg/news/view/2024/09/08/469261/kriza-za-uchiteli-ima-nad-1000-svobodni-mesta-v-cyalata-strana/>

² Павлова, Т. (2024) Дефицит на учители: 73-годишен пенсионер пътува по 60 км всеки ден, за да преподава. Достъпно на: <https://novini.bg/bylgariya/obrazovanie/865161>

зация по темата само по себе си конституира социално информацията като обективна (пак там). Позовавайки се на разбирането на St. Hall за културата като „споделено значение“, и М. Талбот аргументира тезата, че в съвременния свят медиите оформят и разпространяват това значение (пак там: 5).

Присъствието на дискурс в средствата за масова комуникация е естествено проявление на тяхната същност дотам, докдето се представят достоверни факти – дори да е включена оценка, тя би следвало да отразява легитимността на представените позиции и интереси (Heide, M., 2009: 55–56). От друга страна, манипулативният дискурс, за който говори Т. А. van Dijk, се отличава със специфична социална доминация над ежедневните практики и възпроизвеждането им чрез поддържането на дискурса (van Dijk, T. A., 2006: 362). Представянето на непълна или субективна (в смисъла на пристрастна) информация, която повлиява решението на определена социална група, е пример за манипулативен дискурс (пак там: 364), тъй като променя възгледите, мнението и най-вече уменията да се различи достоверната от недостоверната информация (пак там: 365). Един от видовете манипулативен дискурс, споменат от Т. А. van Dijk, е „манипулиране на социалното познание“, при което се формират или модифицират общи социални репрезентации – най-вече по социални въпроси (пак там: 368). Едни от водещите стратегии на този вид манипулативен дискурс според автора са генерализацията и некоректното представяне на данни (например твърде много детайли за частен случай или твърде общи данни) (пак там: 370–373). Stenmark и колектив (2018) наричат това „самореферирана истина“, при която се установява „архив“ от алтернативно обяснение на факти или части от такива. Автори като Ег. Могавсикова (2020: 24) аргументират тезата, че в съвременното общество на т.нар. постистина (post-truth era) медийната манипулация и пропаганда се симптом на дефицитите в медийната грамотност и неспособността да се борави с данни *vis-à-vis*.

С оглед гореизложените концепции в настоящата статия *аргументираме тезата, че сензационните заглавия са по-скоро част от манипулативен медиен дискурс, отколкото коректно и обективно отразяване на реално съществуващ дефицит на учители в системата на българското образование*. Доколко и дали изобщо това е целенасочено и съзнателно или резултат от борба за „кликване“, не е обект на настоящия анализ.

Самото понятие „дефицит“ е дефинирано в „Речник на българския език“ като „отрицателна разлика между необходимото и нормалното или очаквано количество“³. От икономическа гледна точка под „дефицит“ или „недостиг“ на кадри се разбира по-голямо търсене на работна ръка, отколкото може да бъде осигурено (Feist, L., 2024: 7), или казано по друг начин, когато **свободните работни места са повече от броя потенциални работници в специфична сфера/регион**. Недостигът на пазара на труда се обуславя от различ-

³ <https://ibl.bas.bg/rbe/lang/bg/дефицит/>

ни демографски, икономически и технологични фактори. Застаряването на населението и намаляващата раждаемост водят до по-малко работоспособни млади хора, които да заемат освободените от пенсионери позиции (International Labour Organization [ILO], 2020). В същото време автоматизацията и дигитализацията създават търсене на нови умения, които не всички работници притежават, като това допълнително усложнява намирането на подходящи кадри (World Economic Forum [WEF], 2021). Липсата на съответствие между професионалната подготовка и нуждите на пазара на труда също е значителен проблем, тъй като често младите хора завършват образованието си с умения, които не отговарят на изискванията на работодателите (OECD, 2022). Освен това, миграционните потоци създават дисбаланс, особено в страните, където има масова емиграция на млади и квалифицирани служители (European Commission, 2021). Социалните фактори като предпочитанията за гъвкави условия на труд също играят роля, тъй като все повече хора търсят работа с по-добър баланс между личен и професионален живот (Deloitte, 2022). Тези фактори водят до увеличен недостиг на пазара на труда в различни сектори – особено в тези, изискващи висока квалификация, сред които е и учителската професия. Привлекателността на професията и социалната репрезентация за търсенето на пазара на труда в съответната сфера също оказва влияние (ILO, 2022: 45).

В научната литература темата за недостига на учителите се коментира като мултидисциплинарен проблем; решението му изисква общодържавна политика, а последствията касаят цялото общество. Според доклад на ЮНЕСКО недостигът на учители оказва влияние върху качеството на образованието и поражда образователни неравенства (UNESCO, 2024: 30). Причините за това са свързани преди всичко с необходимостта от формиране на по-големи паралелки, претоварването на учителите и допълнителното финансово натоварване на системата (пак там). Според R. M. Ingersoll липсата на достатъчно кадри в системата на образованието неизбежно е съпроводена от „занижаване“ на стандартите в подготовката и подбора на учителите, което води до понижено качество на учебния процес поради включването на неквалифицирани преподаватели (Ingersoll, R., 2003: 5). Пример може да бъде даден с Р България, където според данни на Одитния доклад на Сметната палата през 2022 г. има 5585 учители, които преподават по предмет, за който не са правоспособни (Сметна палата, 2024: 63), а това на свой ред предполага по-чести смени на педагогическите кадри в училищата, в които се забелязва недостиг. Нещо повече, S. Rivkin, E. Hanushek и J. Kain доказват статистически, че промените в учителския състав се отразяват неблагоприятно на ученическите постижения (Rivkin, S., E. Hanushek, J. Kain, 2005: 434), като това се дължи най-вече на самата промяна, а не на личните и професионални качества на учителите.

В този смисъл недостигът на учители безспорно има тревожно отражение върху качеството на образованието. От друга страна, бихме искали да

представим и гледната точка на W. S. Graybeal. Той аргументира тезата, че терминът „недостиг“ в контекста на учителската професия не се отнася до потенциалните кандидати, които са придобили съответната образователна степен, защото такива не липсват, а по-скоро до онези, които притежават дадената правоспособност и желаят да упражняват професията (Graybeal, W., 1971: 82). Според автора е налице „излишък“ от кандидати, които могат да станат учители, тъй като се смесват „търсенето на нови кадри за системата на образованието“ с онези, „които променят местоработата си“, но са били и продължават да бъдат част от системата (пак там: 84). В България например, според данни на НСИ, за последните 4 години около 3000 души годишно завършват ОКС „бакалавър“ в специалност, която е в сферата на образованието (НСИ, 2024). Казано по друг начин, за последните 4 години през професионално-педагогическа подготовка само за ОКС „бакалавър“ успешно са преминали 11 301 души⁴.

Редно е да отбележим, че спекулирането по темата с недостига на учители също има отражение върху образованието. Например общодържавните политики за стимулиране и улеснен достъп до учителската професия биха могли да благоприятстват нежелан дисбаланс в съотношението между учителите по отделни предмети (вж. T. Adeyemi, 2011⁵, A. Agbaria & H. Pinson, 2013⁶). В икономическата теория наличието на повече кандидати, отколкото работни места има, се асоциира с повишена миграция и преразпределение на кадрите в други сфери⁷; учителската професия като част от квалифицираната работна ръка може да благоприятства и „низходящи процеси“.

В обобщение на всичко казано дотук, бихме желали да подчертаем, че поддържането на баланса между търсенето и предлагането на пазара на труда (по отношение на педагогическите специалисти) е комплексен въпрос, който би следвало да се анализира и решава мултидисциплинарно, тъй като не засяга само частни случаи, а и въпроси от обществено значение (качество на образованието, равенство в образованието и т.н.). В този смисъл, недобросъвестното или некомпетентно представяне на проблема в медиите, опитите да се спекулира с фактите, за да се предизвика интерес, би следвало да се разглежда като манипулативен дискурс, тъй като нанася обществена вреда. Именно с оглед важноста на проблематиката в рамките на настоящото изследване се

⁴ За сравнение, отново по данни на НСИ преподавателския състав в общообразователните училища наброява малко над 55 000 души.

⁵ <https://www.scihub.org/AJSMS/PDF/2011/3/AJSMS-2-3-304-315.pdf> последно видян на 15.11.2024 г.

⁶ <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15595692.2013.763786> последно видян на 15.11.2024 г.

⁷ <https://scholar.harvard.edu/files/gborjas/files/lechapter4.pdf> последно видян на 15.11.2024 г.

проследява медийният наратив по въпроса за дефицита на учители, като се извършва съпоставка с данни за обявени работни позиции за педагози.

Методология и обхват на изследването

Представените данни в изследването са резултат от осъществен контент анализ на обяви за свободни работни места на учители в системата за формалното образование, публикувани в сайтовете на регионалните управления на образованието във всички 28 области в страната. Изследването обхваща периода от 22 април до 30 септември 2024 г. Извадката включва общо 7232 обяви, публикувани за общо 1858 училища в цялата страна през посочения период.

Представяне на резултати и анализ

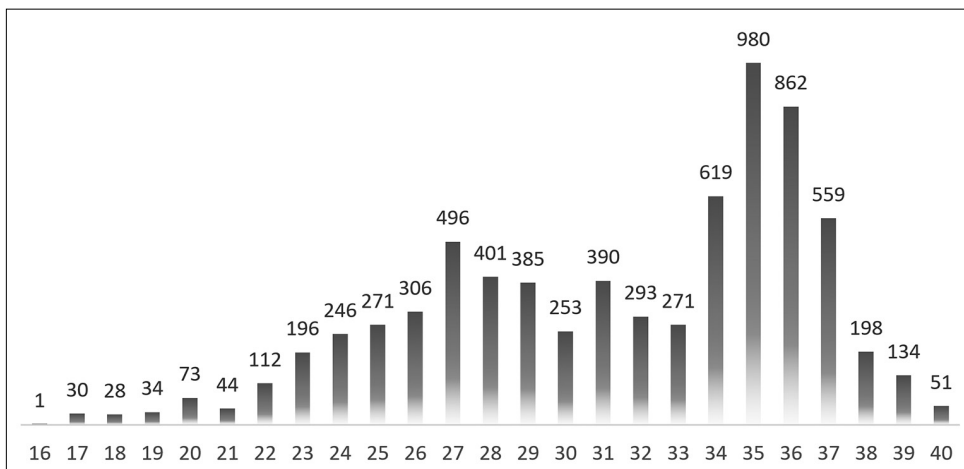
В началото на анализа следва да отбележим, че избраните цитати от медийни публикации са малка част от множество подобни статии и нямаме претенции за изчерпателност. Чрез тях се опитваме да очертаем социалния контекст, който се представя в медиите.

Както вече бе споменато, проблемът за търсенето на учители в началото на учебната година в медиите се представя със следните примерни заглавия: „Липса на учители: Стотици места в училищата у нас остават свободни преди първия учебен ден“⁸, „Остър недостиг на учители на прага на учебната година“⁹, „Предизвикателство в образованието: Недостиг на учители по четири важни предмети“¹⁰ и др. Затова първо ще разгледаме броя публикувани обяви за свободните позиции за учители в цялата страна по календарни седмици за изследователския период.

⁸ ИА Фокус (2024) Липса на учители: Стотици места в училищата у нас остават свободни преди първия учебен ден. Достъпно на: <https://www.plovdiv24.bg/novini/Bulgaria/Lipsa-na-uchiteli-Stotici-mesta-v-uchilishtata-u-nas-ostavat-svobodni-predi-purviya-uchebenden-2254950> последно видян на 15.11.2024 г.

⁹ Николова, Д. (2024) Остър недостиг на учители на прага на учебната година. Достъпно на: <https://www.bgonair.bg/a/157-direktno/356982-ostar-nedostig-na-uchiteli-na-pragana-uchebnata-godina> последно видян на 15.11.2024 г.

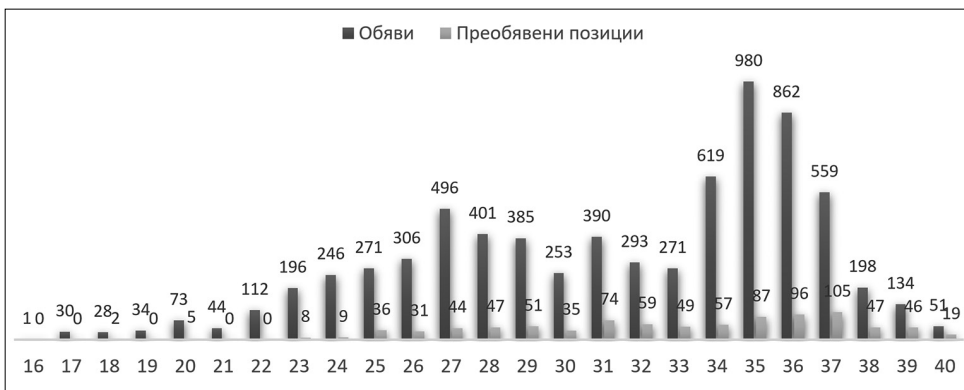
¹⁰ Кръстева, Н. (2024) Предизвикателство в образованието: Недостиг на учители по четири важни предмети. Достъпно на: <https://www.iskra.bg/predizvikatelstvo-v-obrazovaniето-nedostig-na-uchiteli-po-chetiri-vazhni-predmeti/> последно видян на 15.11.2024 г.



Графика 1. Честотно натрупване на публикувани обяви за свободни работни места за учители по календарни седмици (в абсолютни стойности)

Периодът на изследването съвпада с периода на активното търсене на педагогически специалисти в страната. Както се вижда от графика 1, наблюдаваме постепенно нарастване на обявените свободни позиции. Например през първите шест седмици обявите не надхвърлят 100. Очертават се ясно два интензивни периода – около 27. седмица (01.07–05.07), когато обявите достигат 496, и интервалът от 34. (19.08–23.08) до 36. седмица (02.09–09.09). Най-голямо търсене се наблюдава през 35. и 36. седмица – съответно 980 и 862 обяви, когато се появяват и горепосочените публикации в различни медии. Това е периодът непосредствено преди началото на новата учебна година – последната седмица на месец август и първата седмица на месец септември. След този върхов период търсенето отново постепенно намалява до 51 обяви през 40. календарна седмица. Представените данни кореспондират с идеите в различни медийни публикации относно засилено търсене на преподаватели в посочения период, но на този етап все още не можем да го наречем „дефицит“, тъй като не е ясно дали това търсене е било удовлетворено.

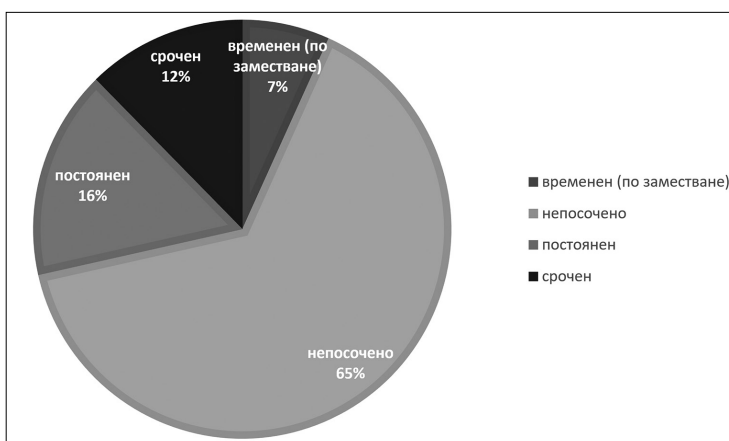
Затова друг критерий, който сме разгледали в рамките на изследването, е дали дадена позиция е преобявена. Като такава (преобявена) се маркира само обява, която има абсолютно съвпадение с друга от предишен период по отношение на критериите за търсене (вид учител) и предлагани условия (вид на трудов договор, заплата и т.н.). В този ред на мисли е логично да проследим броя им в пиковите 35. и 36. седмица, за да видим за какъв процент позиции реално не е открит подходящ кандидат.



Графика 2. Честотно натрупване на публикувани обяви за свободни работни места за учители и преобявени позиции по календарни седмици (в абсолютни стойности)

В рамките на 27. седмица повторно заявените свободни места са под 10% в сравнение с всички обяви, а през пиковите 35. и 36. седмица процентът им е съответно 8,8% и 11,1%. В последващите седмици и след 16.09.2024 г. делът на преобявените позиции се повишава. В последната 40. седмица (30.09–04.10) те са 37% от общата бройка, но абсолютните стойности са сравнително по-ниски. Най-големи натрупвания в тази категория са регистрирани през 36. и 37. седмица (02–06.09.2024 и 09–13.09.2024).

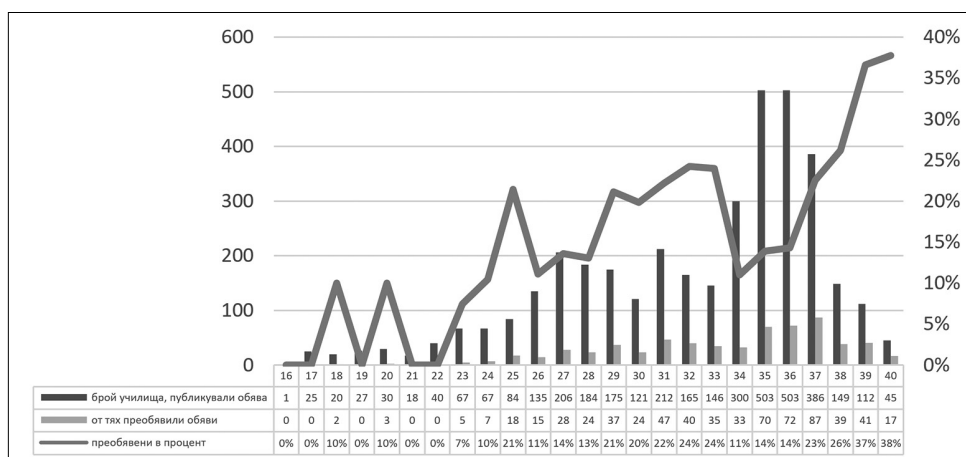
Незаемането на предложените свободни работни места би могло да се интерпретира като дефицит в контекста на две гледни точки – липсата на кандидати, които да отговарят на изискванията за назначаване на позицията, от една страна, и от друга, предоставяне на неудовлетворителни условия на труд. Затова ще разгледаме по-детайлно и условията – т.е. трудовите договори, които се предлагат за тези преобявени позиции (вж. графика 3).



Графика 3. Предлаган трудов договор на преобявените позиции (в проценти)

За повече от половината (65%) от преобявените места няма информация за трудовия договор¹¹ и едва 16% (146) от същите предлагат постоянен такъв. Трябва да се отбележи също, че близо 20% (172) от общия дял преобявени позиции са някакъв вид срочен ангажимент, което само по себе си създава предпоставка след изтичането на дадения срок местата отново да са вакантни и да се говори за повишено търсене в същия период на следващата година. По-детайлно, в 35. седмица от 87 преобявени позиции 43 са с непосочен трудов договор и 23 са срочни. В 36. седмица от 96 преобявени места 47 не посочват условията на трудов договор и 27 предлагат срочен такъв.

Връщайки се на медийния дискурс по темата, няма как да не отбележим съвпадението между върховия период от 35. и 36. седмица и публикуването на статиите, коментиращи недостига на учители. Както вече установихме, по-голямата част от обявените позиции в тези седмици се публикуват за първи път (вж. графика 4).



Графика 4. Разпределение на публикуваните свободни работни места по училища и по седмици спрямо преобявени обяви

Както се вижда на графиката, през въпросните две седмици (35. и 36.) голям брой училища публикуват обяви, но едва 14% от тях са преобявени. В този аспект данните ни позволяват да заключим, че това са по-скоро обяви, които се публикуват за първи път. Броят преобявени позиции през следващата седмица е значително по-нисък от търсенето дори през най-активния период, което би могло да се интерпретира като факт, индикиращ удовлетворяване на търсенето по отношение основната част от публикуваните обяви.

¹¹ Големите натрупвания в категорията „непосочено“ са следствие от разликите в начина на публикуване на обявите в отделните регионално управления на образованието. Например РУО София-град и РУО Благоевград не посочват информация за вид договор.

Същевременно, в медиите дефицитът на педагози, конкретно на „квалифицирани учители по математика, физика, химия и биология“, е определен като предизвикателство за образователната система в страната. Случващото се е разпознато като „тенденция“, която „се наблюдава от няколко години“¹². В сайтовете на две водещи телевизии в страната са публикувани статии на 08.09.2024 г. със заглавията: „Криза на учители: Има над 1000 свободни места в цялата страна“¹³ и „Недостиг на учители: 73-годишен пенсионер пътува по 60 км всеки ден, за да преподава“¹⁴. Обединяваща тема и в двата текста е не само дефицитът на учители, но и попълването на свободните позиции от пенсиониранни педагози. Наблюдава се и практиката, която обсъдихме по-рано – представянето на данни за един частен пример, за да се илюстрира общата картина.

В статията на NOVA се дава информация за Лесотехническата професионална гимназия в Берковица, област Монтана. Те споделят за потребността от петима учители (Борисова, Б., 2024). Четири са обявите, публикувани от училището, като позициите са за учители по английски език, по български език и литература, практическо обучение и философия. Заявено повторно е мястото за учител по български език и литература. В този контекст директорът на училището изказва наблюдения, че най-търсени в региона са именно специалистите по БЕЛ, също и тези с филологическо образование (пак там). Съобщен в цитираната статия е и броят на свободните места за педагогически кадри в цялата област – 40.

Тези становища не се потвърждават от данните в рамките на изследването. Публикуваните обяви за област Монтана в периода 22.04–30.09.2024 г. са общо 137, а 7 от тях са преобявени. Търсят се 29 филолози – 17 учители по български език (един за комбинацията български език и литература и история и цивилизации, друг за български език и литература и КМИТ); 9 учители по английски език; 2-ма учители по руски език и един учител по немски език. Най-голям е броят на обявите за начални учители – 27, следват природните науки с търсени 18 учители и БЕЛ с потребност от 17 души, за учители по професионална подготовка са заявени също 17 работни места, а необходими-

¹² Кръстева, Н. (2024) Предизвикателство в образованието: Недостиг на учители по четири важни предмети. Достъпно на: <https://www.iskra.bg/predizvikelstvo-v-obrazovaniето-nedostig-na-uchiteli-po-chetiri-vazhni-predmeti/> последно видян на 15.11.2024 г.

¹³ Борисова, Б. (2024) Криза за учители: Има над 1000 свободни места в цялата страна. Достъпно на: <https://nova.bg/news/view/2024/09/08/469261/криза-за-учители-има-над-1000-свободни-места-в-цялата-страна/> последно видян на 15.11.2024 г.

¹⁴ Георгиева, М. (2024) Недостиг на учители: 73-годишен пенсионер пътува по 60 км всеки ден, за да преподава. Достъпно на: https://btvnovinite.bg/bulgaria/nedostig-na-uchiteli-73-godishen-pensioner-patuva-po-60-km-vseki-den-za-da-prepodava.html?p=1&utm_source=article_page_break&utm_medium=article&utm_campaign=page_break_reload#page_break_1

те специалисти в сферата на математиката са 14. **В рамките на 35. седмица са зададени 17 обяви и нито една преобявена.**

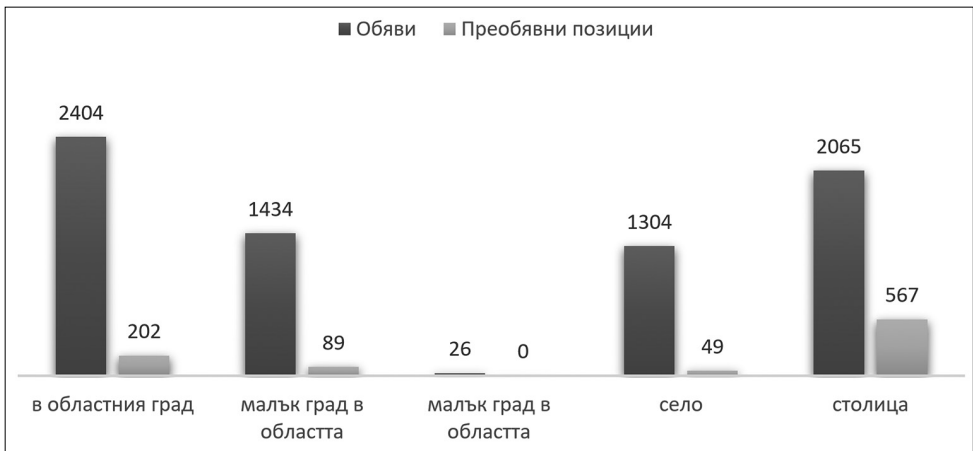
В случая медийният наратив не провокира тревожни размисления относно критичен недостиг на учители в областта, тъй като в статията е уточнено „обезпечаването на образователния процес“ поради наличие на „кандидати за свободните позиции“ (пак там).

В разрез с горепосоченото, обаче, статия в сайта на Novini.bg вдъхва притеснение у читателите и диктува усещане за безнадеждност, позовавайки се на становището, че „дни преди началото на учебната година от синдикатите алармират за недостиг на учители“ и „дефицитът ще бъде покрит от педагози, които вече са пенсионери“¹⁵ (Павлова, Т., 2024). Ярво конструиран и представен е случаят на 73-годишния учител пенсионер г-н Шопов, който преподава в училището в град Маджарово поради отсъствие на други кандидати за позицията. Изказва се тезата, че „за нашата професия трябва да е строго специализирана професионалната насоченост и трудно се намират кадри“ (пак там) – логичен извод, вероятно валиден като цяло, но непотвърден, специфично що се отнася до недостига на учители за училището в град Маджарово. Данните в хода на изследването онагледяват публикуването на една единствена обява за тази институция, и то за начален учител. Мястото не е заявено отново, от което следва, че подходящ кандидат е назначен.

В Професионална гимназия по дървообработване в град Хасково също работи пенсиониран учител, а според директора на училището най-търсени са архитектите и софтуерните специалисти (пак там). Според данните от проучването гимназията заявява необходимост от попълване на три работни места за педагогически кадри, нито едно от които не е преобявявано, следователно образователният процес е обезпечен. Факт е, че две от позициите са свързани със софтуерни технологии и информационни технологии.

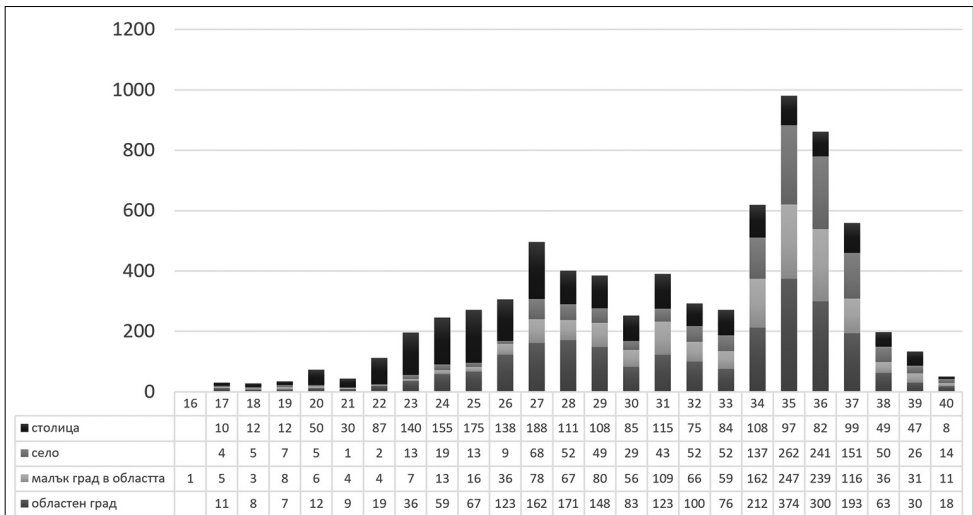
Подобен начин на представяне на данните за отделни и най-често малки населени места е меко казано едностранчив и в никакъв случай не дава пълна информация за цялостната ситуация в страната. Тук е мястото да разгледаме и резултатите от изследването по тип населено място.

¹⁵ Павлова, Т. (2024) Дефицит на учители: 73-годишен пенсионер пътува по 60 км всеки ден, за да преподава. Достъпно на: <https://novini.bg/bylgariya/obrazovanie/865161> последно видян на 15.11.2024 г.



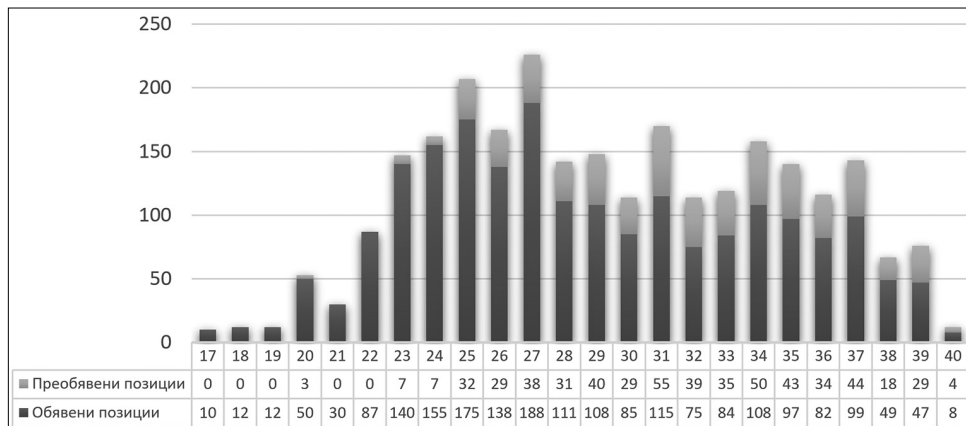
Графика 5. Брой обяви и преобявени позиции по вид на населеното място (в абсолютни стойности)

Най-голямо търсене в рамките на целия период на изследването, включително и на повторно обявени позиции, се наблюдава в областните градове и в столицата. Столицата е изведена в отделна категория заради неравномерното разпределение на извадката. В София 27% от местата са обявявани повторно за вакантни, докато същият процент за селата е под 4 за целия период. Нека обаче обърнем внимание на динамиката на търсенето по седмица (вж. графика 6).



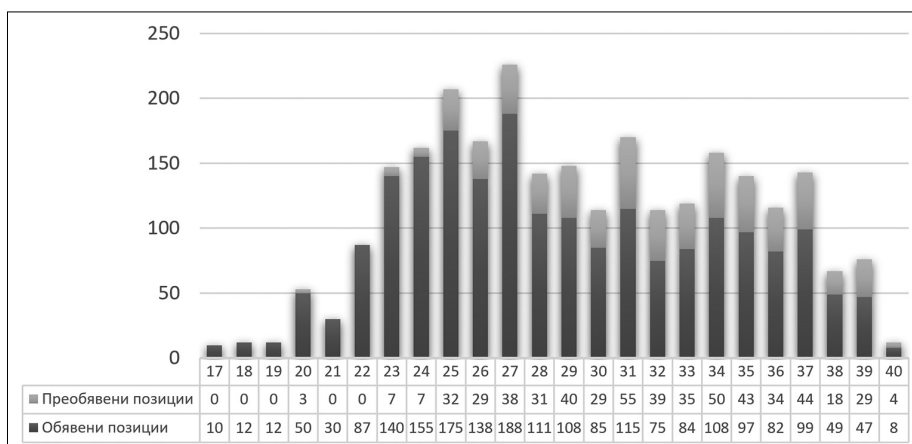
Графика 6. Разпределение на обявените позиции по седмици и по тип населено място

Както се вижда на графика 7, в края на лятната ваканция има драстично повишение на търсенето на преподаватели в училищата по селата. При малките населени места също се забелязва покачване на броя обявени места, но за разлика от селата при училищата в по-малки населени места все пак се наблюдава търсене и през предходните периоди.



Графика 7. Обяви и преобявени позиции по седмици в селата
(в абсолютни стойности)

Динамиката в селата по отношение на най-интензивните периоди за публикуване на обяви не се различава от общия случай в цялата страна – видимо повишаване през 27. седмица и бум в 35. и 36. седмица. Това, което отличава селата, е процентът на преобявени позиции, който е значително по-малък (1% за 35. седмица и под 6% за следващата) и както при останалата част от страната се покачва след започването на новата учебна година, когато и общото търсене намалява. Сходна е ситуацията и в малките градове в областта (вж. графика 8).



Графика 8. Обяви и преобявени позиции по седмици в малък град в областта

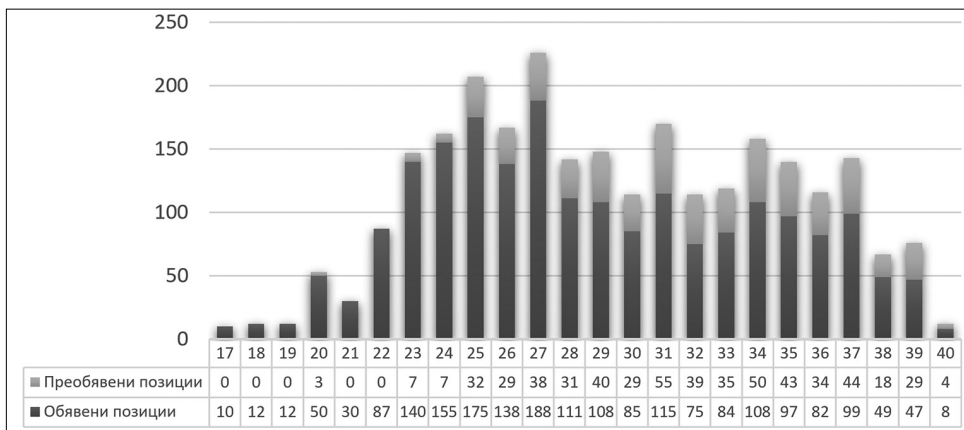
Същевременно в медиите ситуацията е представена по по-различен начин, като според статия в сайта на БНТ причина за назначаването на пенсионираните учители е „недостигът на кадри, най-вече в малките населени места“¹⁶.

В една от малкото платформи, представящи именно София-град – Bgonair.bg, тема е отново заемането на позиции от пенсионираните учители¹⁷. Директорът на 51. СУ в град София изказва притеснението си относно дефицита на педагози, включително такива в пенсионна възраст. Той обаче обръща внимание и на релацията недостиг–текучество, изхождайки от гледна точка осигуряване благосъстоянието на педагогическите специалисти – „трябва да мислим как да задържаме учителите“ с цел преодоляване дефицита на подготвени кадри в образованието (пак там).

Училището обявява общо 7 позиции, 2 от които биват заявени повторно. Този факт, както и данните за област София-град като цяло, показват наличието на определени периоди, в рамките на които в някои от училищата в столицата се търсят по-голям брой учители. Пример е една от седмиците, в които се наблюдава цялостно покачване публикуването на обяви – 27. (01.07.2024–07.07.2024 г.), когато за София-град са „качени“ 188 обяви, 38 от които преобявени. За 35. седмица цифрите показват 98 обяви, 43 преобявени. Възможна причина е фактът, че в столицата самият брой на училищата е несъизмеримо по-голям, отколкото в други градове в страната, съответно потребността от запълване на вакантни позиции е логично да бъде по-голяма. Вероятно е и текущото да е по-засилено, поради наличието на повече варианти за избор на работно място, за съпоставяне на условия и фактори и оттам – по-голяма свобода на вземане на решения. Факт е обаче, че именно в столицата се наблюдава не само най-голям брой обявени и преобявени позиции за учители, но и постоянно търсене, което не е съсредоточено само в няколко седмици (вж. графика 9). Както се вижда от данните в „седмици на активно търсене на преподаватели“, преобявените обяви са близо 50% от всички публикувани. За изследвания период общо 235 училища в София-град са публикували обяви, като 57% от тях са преобявили поне една свободна позиция за учител (средно се преобявяват 2,4 позиции на училище в столицата).

¹⁶ Бояджиев, З. (2024) 240 учители в пенсионна възраст работят в Пловдивска област. Достъпно на: <https://bntnews.bg/news/240-uchiteli-v-pensionna-vazrast-rabotyat-v-plovdivska-oblast-1271945news.html> последно видян на 15.11.2024 г.

¹⁷ Николова, Д. (2024) Остар недостиг на учители на прага на учебната година. Достъпно на: <https://www.bgonair.bg/a/157-direktno/356982-ostar-nedostig-na-uchiteli-na-pragana-uchebnata-godina>. последно видян на 15.11.2024 г.



Графика 9. Обяви и преобявени позиции по седмици в столицата

Един по-задълбочен поглед над данните създава усещането, че в по-малките населени места „търсенето“ на кадри се съсредоточава в определени седмици, което създава „временен/сезонен дефицит“, докато в големите градове, като София-град, подобни практики не съществуват. Интересно е, че данните за София-град индикират реално съществуващи трудности пред училищата да намерят учители за всички свободни работни места, тъй като има почти постоянно и равномерно разпределено търсене на преподаватели и се забелязва относително висок относителен дял преобявени обяви. В посочените дотук примерни заглавия вниманието на журналистите е насочено към дефицита на учителите в малките населени места, което противоречи на данните, които бяха събрани по време на изследването.

Заклучение

Осъщественият анализ се фокусира върху медийното отразяване на проблема с липсата на учители – често използване на сензационни заглавия, драматично представяне, което има за цел да привлече внимание, фокусиране върху отделни примери и частично представяне на данни. Същевременно в хода на изследването се установи, че в пиковите седмици преди началото на учебната година се забелязва засилено търсене на учители, но то не представлява критичен дефицит, а по-скоро сезонен такъв.

Освен това, дялът на преобявените позиции, в сравнение с останалите, не е голям, съответно, преобладаващата част от заявяваните свободни места са своевременно „запълвани“. Данните показват, че на много от позициите се назначават учители в кратки срокове след публикуване на обявата, което е индикатор на това, че липсата на кадри е краткотрайна и често некоректно описана в медиите.

Преувеличеното представяне на дефицита на учители всъщност може да замаскира по-дълбоките, структурни проблеми в образователната система, които се нуждаят от внимание и ефективни решения. Обществото получава изкривена представата за естеството и мащаба на предизвикателствата в търсенето на педагогически специалисти, което предизвиква всеобщо безпокойство и негативно отношение към образователната система.

В крайна сметка, докато медиите представят ситуацията като „криза с недостиг на кадри“, това всъщност разсейва общността от сериозните, системни проблеми в образованието (в това число с управлението и политиките за подбор, привличане, развитие и задържане на квалифицирани учители). По този начин акцентът е върху шокиращото, стряскащото, макар то да не представлява достоверен факт, вместо върху наистина съществуващите предизвикателства, които следва да бъдат адресирани посредством преосмисляне на налични и разработка на нови стратегии в насока цялостно повишаване качеството на образованието във всички аспекти и измерения. Отворен остава въпросът какви са причините, които налагат подобно масово обявяване на свободните работни позиции буквално дни преди началото на учебната година.

ЛИТЕРАТУРА

Периодично издание (годишник, списание и др.)

- Сметна палата (2024) ОДИТЕН ДОКЛАД за извършен одит „Осигуряване на качеството на училищното образование“ за периода от 01.01.2019 г. до 30.06.2023 г. Достъпно на: https://www.bulnao.government.bg/media/documents/OD_Education_Quality_0624.pdf [Smetna palata. (2024) ODITEN DOKLAD za izvarshen odit "Osiguruyavane na kachestvoto na uchilishtnoto obrazovanie" za perioda ot 01.01.2019 g. do 30.06.2023 g.]
- Кираджиева, И. (2017) Взаимоотношенията учител–ученик като важен мотивационен фактор в образователния процес. – *Реторика и комуникации*, 28. Достъпно на: <https://shorturl.at/u7Epq> [Kiradzhieva, I. (2017). Vzaimootnosheniyata uchitel – uchenik kato vazhen motivatsionen faktor v obrazovatelnia protses. – *Retorika i komunikatsii*, br. 28.]
- Стоилова, Л. (2023) Изследване върху мотивацията за избора на учителската професия и мотивите за напускане при млади учители. – *Образование и технологии*, 14, 265–271. [Stoilova, L. (2023) Izsledvane varhu motivatsiyata za izbora na uchitelskata profesia i motivite za napuskane pri mladi uchiteli. – *Obrazovanie i tehnologii*, 14, 265–271.]
- Abdullah, F. S. (2014) Mass media discourse: A critical analysis research agenda. *Universiti Putra Malaysia. Pertanika J. Soc. Sci. & Hum.* 22 (S): 1–16 (2014). Available from: https://www.researchgate.net/publication/283656462_Mass_media_discourse_A_critical_analysis_research_agenda [accessed Oct 25 2024].
- Grant, A., Jeon, L., & Buettner, C. (2019) Relating early childhood teachers' working conditions and well-being to their turnover intentions. – *Educational Psychology*, 39(3), 294–312. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543856>.

- Graybeal, W. (1971) TEACHER SURPLUS AND TEACHER SHORTAGE. *Phi Delta Kappa International*. Vol. 53, No. 2 (Oct., 1971), pp. 82–85. Available from: <https://www.jstor.org/stable/20373087>
- Ingersoll, R. (2003) Is There Really a Teacher Shortage? Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington. Available from: <https://www.education.uw.edu/ctp/sites/default/files/ctpmail/PDFs/Shortage-RI-09-2003.pdf>
- Marovicikova, Er. (2020) Media Manipulation and Propaganda in The Post-truth Era. – *Media Literacy and Academic Research* (3)2 Последно видян на: https://www.mlar.sk/wp-content/uploads/2020/12/2_Moravcikova.pdf 15.11.2024 г.
- Osman, D. & Warner, J. (2020) Measuring teacher motivation: The missing link between professional development and practice. – *Teaching and Teacher Education*, 92, 103064. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103064>.
- Perryman, J., & Calvert, G. (2019) WHAT MOTIVATES PEOPLE TO TEACH, AND WHY DO THEY LEAVE? ACCOUNTABILITY, PERFORMATIVITY AND TEACHER RETENTION. – *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3–23. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417>.
- Rivkin, S., Hanushek, E., Kain J. (2005) TEACHERS, SCHOOLS, AND ACADEMIC ACHIEVEMENT. *Econometrica*, Vol. 73, No. 2. Available from: <https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Rivkin%2B%20Hanushek%2BKain%202005%20Ecta%2073%282%29.pdf>
- Tavadze, L., Diasamidze, I., Katamadze, N., & Davitadze, L. (2024) Modern tendencies in media discourse. – *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 1(41). https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30032024/8123 [accessed Oct 25 2024].
- Thompson, John, B. (1995) *The media and modernity: A social theory of the media*. Cambridge: Polity.
- van Dijk, T. A. (2006) Discourse and manipulation. – *Discourse & Society*, 17(3), 359–383. Retrieved from: <https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/07/Teun-A.-van-Dijk-2006-Discourse-and-manipulation.pdf>

Книга

- Baudrillard, J. (2016) *The Consumer Society*. 1st edn. SAGE Publications Ltd. Available at: <https://www.perlego.com/book/861039> (Accessed: 30 October 2024).
- Heide, M. (2009) On Berger: A Social Constructionist Perspective on Public Relations and Crisis Communication. In Ihlen, Ø., & Fredriksson, M. (Eds.). (2009) *Public Relations and Social Theory: Key Figures and Concepts* <https://doi.org/10.4324/9780203883235>
- O’Keeffe, A. (2006) *Investigating Media Discourse*. 1st edn. Routledge. Available at: <https://www.perlego.com/book/1623800> (Accessed: 1 November 2024).
- Talbot, M. (2007) *Media Discourse*. 1st edn. EUP. Available at: <https://www.perlego.com/book/1708807> (Accessed: 1 November 2024).

Сборник

- European Labour Authority. (2023) *Labour shortages and surpluses in the EU: EURES report 2022*. Retrieved from: <https://www.ela.europa.eu/sites/default/files/2023-09/ELA-eures-shortages-surpluses-report-2022.pdf>

- Stenmark, M. et al. (2018) *Relativism and Post-Truth in Contemporary Society*. [edition unavailable]. Palgrave Macmillan. Available at: <https://www.perlego.com/book/3492539> (Accessed: 15 November 2024).
- UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024) *Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. Paris: UNESCO. Available at: <https://shorturl.at/NjTZu>

Източници от интернет

- Борисова, Б. (2024) Криза за учители: Има над 1000 свободни места в цялата страна. Достъпно на: <https://nova.bg/news/view/2024/09/08/469261/криза-за-учители-има-над-1000-свободни-места-в-цялата-страна/> [Borisova, B. (2024) Kriza za uchiteli: Ima nad 1000 svobodni mesta v tsyalata strana.]
- Бояджиев, З. (2024) 240 учители в пенсионна възраст работят в Пловдивска област. Достъпно на: <https://bntnews.bg/news/240-uchiteli-v-pensionna-vazrast-rabotyat-v-plovdivska-oblast-1271945news.html> [Boyadzhiev, Z. (2024) 240 uchiteli v pensionna vazrast rabotyat v Plovdivska oblast.]
- Георгиева, М. (2024) Недостиг на учители: 73-годишен пенсионер пътува по 60 км всеки ден, за да преподава. Достъпно на: https://btvnovinite.bg/bulgaria/nedostig-na-uchiteli-73-godishen-pensioner-patuva-po-60-km-vseki-den-za-da-prepodava.html?p=1&utm_source=article_page_break&utm_medium=article&utm_campaign=page_break_reload#page_break_1 [Georgieva, M. (2024) Nedostig na uchiteli: 73-godishen pensioner patuva po 60 km vseki den, za da преподава.]
- Господинов, Д. (2018) Фактори за трудовата мотивация на учителите. – Педагогически новости. Достъпно на: <https://shorturl.at/QqGFu> [Gospodinov, D. (2018) Faktori za trudovata motivatsia na uchitelite. – Pedagogicheski novosti.]
- ИА Фокус (2024) Липса на учители: Стотици места в училищата у нас остават свободни преди първия учебен ден. Достъпно на: <https://www.plovdiv24.bg/novini/Bylgaria/Lipsa-na-uchiteli-Stotici-mesta-v-uchilishtata-u-nas-ostavat-svobodni-predi-purviya-ucheben-den-2254950> [IA Fokus (2024). Lipsa na uchiteli: Stotitsi mesta v uchilishtata u nas ostavat svobodni predi parvia ucheben den.]
- Кръстева, Н. (2024) Предизвикателство в образованието: Недостиг на учители по четири важни предмети. Достъпно на: <https://www.iskra.bg/predizvikelstvo-v-obrazovaniето-nedostig-na-uchiteli-po-chetiri-vazhni-predmeti/> [Krusteva, N. (2024). Predizvikelstvo v obrazovaniето: Nedostig na uchiteli po chetiri vazhni predmeti.]
- Николова, Д. (2024) Остър недостиг на учители на прага на учебната година. Достъпно на: <https://www.bgonair.bg/a/157-direktno/356982-ostar-nedostig-na-uchiteli-na-praga-na-uchebnata-godina.> [Nikolova, D. (2024). Ostar nedostig na uchiteli na praga na uchebnata godina.]
- Национален статистически институт (2024) Завършили висше образование по образователно-квалификационна степен и тесни области на образованието през 2023 година. Достъпно на: <https://www.nsi.bg/bg/content/3405/завършили-висше-образование-по-образователно-квалификационна-степен-и-тесни-области-на-образованието> [Natsionalen statisticheski institut. (2024) Zavarshili visshe obrazovanie po obrazovatelno-kvalifikatsionna stepen i tesni oblasti na obrazovaniето през 2023 godina.]

- Павлова, Т. (2024) Дефицит на учители: 73-годишен пенсионер пътува по 60 км всеки ден, за да преподава. Достъпно на: <https://novini.bg/bylgariya/obrazovanie/865161> [Pavlova, T. (2024) Defitsit na uchiteli: 73-godishen pensioner patuva po 60 km vseki den, za da preodava.]
- Речник на български език. Дефицит. Достъпно на: <https://ibl.bas.bg/rbe/lang/bg/дефицит/> [Rechnik na balgarski ezik. Defitsit.]
- Abforoush, J. (2018) *The rise of the social enterprise. 2018 Global Human Capital Trends*. Available at: https://www.academia.edu/39503268/The_rise_of_the_social_enterprise_2018_Deloitte_Global_Human_Capital_Trends
- Array (2022) Post-truth, media and power. A problem for the humanities1. *Comunicación y Hombre*, Recovered from <https://comunicacionyhombre.com/en/article/post-truth-media-and-power-a-problem-for-the-humanities1-2/>
- European Commission (2021) *Labour mobility and migration in the EU: Current trends and policies*. European Commission
- Feist, L. (2024) Imbalances between supply and demand: Recent causes of labour shortages in advanced economies. ILO Working Paper 115. Geneva: International Labour Office. <https://doi.org/10.54394/LUTY2310>
- International Labour Organization. (2020) *Global employment trends 2020: Shaping skills and labour markets for the future*. International Labour Organization.
- OECD. (2022) *OECD employment outlook 2022: Building back better from the COVID-19 crisis*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- World Economic Forum. (2021) *The future of jobs report 2021*. World Economic Forum. Retrieved from: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2021>

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 117

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 117

ТРЕНИРАНЕ НА УСПЕШНИ РОДИТЕЛИ ПО МЕТОДА НА Д-Р ТОМАС ГОРДЪН – КОНЦЕПТУАЛНИ И ПРАКТИЧЕСКИ АСПЕКТИ¹

ПЕТЯ ИВАНОВА*

Резюме. *Нарастващата криза в морала и възпитанието на съвременното общество резонно детерминира през последните години и засиления интерес на педагогиката и психологията към потенциала на семейството и развиването на неговите компетентности, свързани с отглеждането и възпитанието на децата. В настоящата публикация се представя методът „Трениране на успешни родители“, известен в света като Р.Е.Т. (Parent Effectiveness Training), на американския психолог Томас Гордън, като алтернатива за повишаване на педагогическата култура на родителите в неформална среда. Изложена е системата на д-р Гордън за работа с деца от всички възрасти чрез проследяване на стъпките, които родителите трябва да преминат, за да отгледат „зрели, здрави и щастливи личности“. Обърнато е специално внимание на активното слушане, аз-посланията, уменията за избягване на препятствия пред общуването и стратегията за разрешаване на конфликти между родители и деца или т.нар. беззагубен метод, като сърцевина на философията на модела и ключ към родителската успешност.*

Ключови думи: *ефективна комуникация, обучение на родители, възпитание на дете, разрешаване на конфликти, педагогическа компетентност*

¹ Публикацията е в изпълнение на проект на СУ „Св. Климент Охридски“ № 80-10-79/11.04.2024 г. – Проявления на педагогическата компетентност в съвременното – структурни и съдържателни измерения, финансиран със средства, отпуснати целево от държавния бюджет на СУ „Св. Климент Охридски“ за научни изследвания през 2024 г.

* p.ivanova@fp.uni-sofia.bg

PARENT EFFECTIVENESS TRAINING BY DR. THOMAS GORDON'S METHOD – CONCEPTUAL AND PRACTICAL ASPECTS

Petya Ivanova

***Abstract.** The growing crisis in the morality and education of modern society reasonably determines in recent years the increased interest of pedagogy and psychology in the potential of the family and the development of its competences related to the upbringing and education of children. This publication introduces the Successful Parent Training method known worldwide as P.E.T. (Parent Effectiveness Training), of the American psychologist Thomas Gordon, as an alternative to increase the pedagogical culture of parents in an informal environment. Dr. Gordon's system for working with children of all ages is laid out by tracing the steps parents must go through to raise „mature, healthy and happy individuals“. Emphasis is placed on active listening, self-messages, communication avoidance skills, and parent-child conflict resolution, or the so-called „no-lose method,“ as the core of the model's philosophy and key to parenting success.*

***Keywords:** effective communication, parent training, child rearing, conflict resolution, pedagogical competence*

Въведение

Въпросът за педагогическата компетентност на родителите добива все по-голяма значимост в контекста на новите реалности. Актуалната ситуация, породена от кризата на институционалността в постмодерното общество, разклаща все повече устоите на изконните ценности, за сметка на нарастващата криза в морала и възпитанието. В този контекст е и засиленият интерес на педагогиката и психологията към потенциала на семейството и развиването на неговите компетентности свързани с отглеждането и възпитанието на децата.

Същността на понятието **педагогическа компетентност на родителите** може да се определя в по-тесен или по-широк смисъл, в зависимост от използваните научни подходи при дефинирането му. Независимо от вариациите, обаче, анализът на същността му еднозначно го определя като многостранно и многоизмерно явление, детерминирано от различни културноисторически, културно-ценностни, социално-икономически, етнически, религиозни, духовни, психологически и други фактори. В литературата можем да го срещнем и със синонимните му варианти като „**педагогическа култура на родителите**“, „**родителска ефективност**“, „**социално-психологическа компетентност**“, „**компетентно родителство**“ и други, които имат аналогичен съдържателен контекст. За целта на настоящата публикация ще се придържаме към дефиницията на Сийка Чавдарова-Костова, която разглежда педагогическата компетентност на родителите „най-общо като резултат от усвояването на определен обем от знания и умения в областта на възпитанието и образованието“ (Чавдарова-Костова, С., Б. Мизова, Б. Господинов, 2018: 25).

Анализът на литературата свидетелства за голямата роля, която играят разпространението на концепциите и практическите съвети на редица световно-

известни психолози и педагози като Ерик Ериксон, Джейн Адамс, Вирджиния Сатир, Алфред Адлер, Бенджамин Спок, Хаим Гинът, Стивън Кови, Шалва Амонашвили, Януш Корчак и други, по отношение на обогатяването на знанията на родителите и мотивирането на родителската активност. Целта на настоящата публикация е да представи един нетолкова популярен у нас метод, който би допринесъл за повишаването на педагогическата компетентност на родителите – методът „Трениране на успешни родители“ на американският психолог д-р Томас Гордън. Изследователските задачи са свързани с теоретично проучване на концептуалната рамка на изследвания метод, описание на практическата му реализация и анализ на съществуващи научни данни за ефективността му. Методите, които се използват, са аналитико-синтетични и статистически.

Трениране на успешни родители – концептуални и процесуални аспекти

Моделът на д-р Томас Гордън „Трениране на успешни родители“ (Т.У.Р), популярен като Р.Е.Т. (Parent Effectiveness Training), е създаден от автора си като начин, „по който говорим за комуникиране и за разрешаване на конфликти“². Още при проектирането му авторът осъзнава, че „моделът е приложим не само по отношение на взаимоотношенията родител–дете, а и спрямо всякакви взаимоотношения – у дома, в работата, в училище и в живота изобщо. Терминологията му се среща в текстове по психология, наръчници за бизнес ръководители, образователни курсове за възрастни и навсякъде, където се обръща внимание на междуличностните взаимоотношения и разрешаване на конфликти“ (Гордън, Т., 2010: 11). Моделът е тясно свързан с изграждането и прилагането на демократизъм във взаимоотношенията, особено в семейството, което Гордън намира като „лек против домашното насилие и го замества с мир и демокрация“ (пак там: 13).

Концепцията и практическата реализация на „Трениране на успешни родители“ придобива особена актуалност в светлината на повишаването на интереса към емоционалната интелигентност, известна като емоционален коефициент (EQ). Именно идеята за емоционалната интелигентност, както и убеждението, че тя може да бъде усвоена като умение, стои във фундамента на модела на д-р Томас Гордън. По тази причина програмите по модела се основават върху усвояване и практикуване на умения за общуване и разре-

² При превод от английски на български език еквивалентни на понятието „training“ са понятията „обучение“, „подготовка“, „квалификация“ и „подготвяне“, но в публикацията ще се придържахме към превода, приет от Гордън Трейнинг България, лицензиран представител на институт Gordon training international (GTI) – „трениране“. В този контекст „Трениране на успешни родители“ е програма за обучение на родители в умения за ефективно общуване и разрешаване на конфликти и е „първата по рода си, която развива специфична методология за решаване на семейни конфликти“. (<https://gordonbulgaria.com>).

шаване на конфликти. Акцентът не е върху аргументирането на силата на емпатията, ефективното себеразкриване и уменията за успешно разрешаване на конфликти, а върху практическото им приложение чрез предлагането на специфични техники, които обучаемите усвояват и практикуват в осигуреното им по време на обучението време. В този контекст „Моделът Гордън“ е и метод за социално и емоционално учене (СЕУ), което през последните години се посочва като ключово умение. Според последните проучвания „Учениците с по-добри социално-емоционални умения имат и по-добри академични резултати и това е тенденция в целия свят“ (Шлайхер, А., 2024). Теоретично, социално-емоционалното учене се определя като процес, в който деца и възрастни придобиват знания, умения и нагласи, свързани с пет основни компетенции: самоосъзнатост, самоуправление, отговорно вземане на решения, междуличностни умения и социално познание и в този контекст то е тясно свързано и с повишаването на педагогическата компетентност на родителите.

„Моделът Гордън“ предлага четири инструмента, посредством които родителите могат да придобият определени социално-емоционални умения. Инструментите са формулирани по следния начин: **умения за слушане** – активно слушане; **умения за себеразкриване** – аз-послание; **умения за избягване на препятствията пред общуване** и **умения за разрешаване на конфликти**. Базова за модела се явява концепцията за одобрение, а наказанието като метод се изключва напълно – при това всички видове наказания, не само физическото. Според д-р Гордън „всички родители са хора, които от време на време ще изпитват два различни вида чувства по отношение на децата си – на одобрение и на неодобрение“ (пак там: 29). При „истинските“ родители имаме и двата случая, за разлика от тези, които прилагат т.нар. фалшиво одобрение. Според технологията на модела всички поведения на детето могат да се представят под формата на правоъгълник, който се нарича „поведенчески прозорец“ и който би могъл да бъде разделен на две части – **зона на одобрение** и **зона на неодобрение**. За различните родители разделителната линия в правоъгълника ще минава на различно място, поради специфики в характера на самия родител, специфики на детето, моментното състояние на родителя, ситуацията, в която се намират, и други фактори. Освен това за един и същ родител линията между приемливото и неприемливото поведение на детето му също се колебае, защото родителите са непостоянни, което е неизбежно поради природата им. Именно поради това непостоянство, което за Гордън е напълно логично, неоснователна е и традиционната представа родителите винаги да се подкрепят взаимно, „та детето да си мисли, че и двамата имат еднакво отношение към дадено поведение“. „Съветът за постоянство е принудил ред майки и бащи да си внушат, че винаги трябва да са единни в чувствата си и да представят единен родителски фронт пред децата си“ (пак там: 36). Авторът, освен че намира тази стратегия за лишена от смисъл, коментира, че

тя е и крайно несправедлива – изправяйки самотно дете срещу двама възрастни и принуждавайки единия родител да е „нереален“ и фалшив. Още повече, че „в едно тясно и продължително взаимоотношение, каквото е взаимоотношението родител–дете, истинските чувства на родителя рядко остават скрити за детето“ (пак там: 40). В този контекст, когато родител се опитва да бъде по-възприемчив към дадено поведение, отколкото реалните му убеждения му позволяват, той не само уврежда взаимоотношението с детето си, но и му причинява душевни щети. „Накратко казано, родителите са хора, а не богове. Не са длъжни да се преструват, че одобряват безусловно, дори постоянно. Нито следва да се правят, че приемат нещо, когато не го приемат“ (пак там: 42).

Основна в модела Т.У.Р е идеята, че родителят ще подбере технологията или инструмента, който ще използва, в зависимост от това чий е проблемът – на родителя или на детето. Родителите трябва задължително да се съобразят с този факт, защото много от тях поемат отговорността за разрешаването на проблеми, които принадлежат на децата им, вместо да ги оставят сами да се справят с тях. Именно проумяването на **принципа за собствеността на проблема** стои в основата на промяната на родителското поведение спрямо децата. Авторът въвежда концепцията за собствеността на проблема с помощта на „поведенческия прозорец“, с който разграничаваме „приемливите“ от „неприемливите“ видове поведение. В средата на този прозорец, обаче, може да се обособи една зона, която съдържа видовете детско поведение, които не са проблем нито за родителя, нито за детето, т.нар. безпроблемна зона.

Според Томас Гордън, когато проблемът принадлежи на детето, родителите са най-силно изкушени да се намесят, поемайки отговорността за разрешаването му. Противоположно на общата реакция в този случай той предлага като алтернатива родителите да оставят децата си да се справят сами. Това, което родителите могат да направят в подобна ситуация, е да приложат уменията за активно слушане, използвайки мощта на езика на възприемането. „Човек, който е в състояние да предаде другиму усещането за неподправено възприемане, притежава възможността да окаже сериозна помощ на другия. Това, че приема другия такъв, какъвто е, е важен фактор за изграждането на взаимоотношение, в резултат на което другият да расте, да се развива, да извърши творчески промени, да се научи да решава проблеми, да се развива по посока на душевно здраве, да стане по-добър производител и творец и да разгърне пълните си възможности“ (пак там: 50). Родителят не само трябва да почувства, че възприема детето, но трябва и да му предаде това усещане, ето затова той трябва да притежава определени умения, като уменията за безсловесно предаване на одобрение, показването на приемане чрез ненамеса, уменията за пасивно слушане като израз на одобрение, уменията за словесно изразяване на одобрение, използването на прости подканвания. Към тези обичайни подходи Т.У.Р добавя и т.нар. **активно слушане**.

При активното слушане и двете страни (изпращач – получател) са активни, като това съдейства на родителя да усети чувствата на детето и да схване същността на проблема, който стои в основата на проблемното поведение. „Активното слушане е метод, чието използване кара детето да се чувства прието, чуто и разбрано. Това е първата стъпка от ефективното общуване, което предполага уменията на родителя да бъде добър слушател, да познава езика на тялото, да наблюдава израза на лицето на детето, за да открива скритите послания“ (Георгиева, Д., 2021: 9). Активното слушане помага на децата да не се плашат от отрицателните чувства и ги улеснява при решаването на проблемите, създавайки им усещане за автономност, качество, което е изключително важно в съвременната реалност. В разработения модел за трениране на успешни родители Томас Гордън детайлно описва активното слушане, като дава примери и обръща внимание на обичайните грешки, които родителите могат да допуснат при приложението му. Усвояването на уменията за активно слушане от родителите е стъпка към повишаването на педагогическата им култура и предпоставка за ефективно общуване в семейството.

В ситуацията, когато проблемът е притежание на родителя, се прилага инструментът **аз-послание**. При него родителят съобщава на детето какво чувства вследствие на неприемливото му поведение. Например „Кодът „Ти ми досаждаш“ предава доста зле родителското чувство на умора. За да е ясен и точен, един код следва винаги да е във формата на аз-послание: „Уморена съм“, „ Не ми се играе“, „Искам да си почина“. Такова послание предава чувствата, които родителят изживява.“ (Гордън, Т., 2010: 137). Основните съставни части на едно аз-послание са: **поведение + чувство + резултат**. Успехът на аз-посланието според Гордън се дължи на възлагането на самото дете на отговорността да промени своето собствено поведение. „Изпратено по добър начин, аз-посланието засилва вероятността детето да приложи поведение на кооперация, както и да съхрани самооценката си стабилна. Детето се учи на самодисциплина, променяйки поведението си не защото е получило награда, а защото го е грижа за нуждите на родителя. Аз-посланието възпитава у детето социални емоции като съпреживяване, съчувствие и съдействие. Те са в основата на емоционалната интелигентност“ (Георгиева, Д., 2021: 9).

Интересен аспект в контекста на повишаването на педагогическата компетентност на родителите са и подходите, които Т.У.Р предлага, за **промяна на неприемливото поведение на децата** посредством промяна на средата. Възможностите, които са предложени, са следните: родителите могат да обогатят средата, да я обеднят, да я опростят, да я ограничат, да я обезопасят по отношение на детето, да подменят една дейност с друга, да подготвят детето за промените в неговата среда, да планират нещата предварително, когато децата са големи. Всичко това би изградило в родителите умения за избягване

на препятствията пред общуването с техните деца, което е важна стъпка към подобряването на взаимоотношенията им.

Особено полазено по отношение на повишаването на педагогическата компетентност на родителите е усвояването на умениято „метод без загуби“ или „беззагубен метод“, както д-р Гордън го нарича. Според автора на концепцията всички родители в даден момент се сблъскват със ситуации, в които нито конфронтацията, нито промените в средата водят до промяна в поведението на детето. Във взаимоотношението родител–дете подобни ситуации са неизбежни, освен това се случват и често (Гордън, Т., 2010: 176). Понеже в подобен проблем са засегнати и двете страни, той принадлежи на самото **взаимоотношение**. От това как ще бъде решен един такъв конфликт, зависи и самото взаимоотношение. Обичайно в поведението на родителите при подобна ситуация имаме два модела на реакция, които се основават на отношението победа–загуба и се свързват с традиционните стилове на родителско поведение – авторитарен и либерален. При тези подходи, обаче, винаги има един губещ, при авторитарния – детето, при либералния – родителят. Като алтернатива „моделът Гордън“ предлага „метод без загуби“. В основата на метода стои идеята за отсъствието на властова разлика, той е „безвластов метод“, при който никой не побеждава и никой не губи. Гордън дава следното кратко описание на „беззагубния метод“: „Родителят и детето се озовават в ситуация на конфликт на нуждите им. Родителят приканва детето да участва в търсенето на общо решение, приемливо и за двамата. Всеки един от двамата има правото да предлага евентуални решения. Преценяват ги критично и в крайна сметка решават кое окончателно разрешение е приемливо и за двамата. След като решението е избрано, не е необходимо единият от двамата да бъде убеждаван в ползата от него, тъй като то вече е прието и от двамата. Не е необходима власт за прилагане на решението, тъй като нито един от двамата не му се противопоставя“ (пак там: 225). Томас Гордън детайлно описва и родителските страхове и грижи по отношение на прилагането на метода, както и различни казуси, които биха помогнали на родителите да се ориентират в различните техники и стъпки при приложението му. Използването на метода предполага намирането на изход на проблема, който обаче е валиден за конкретната ситуацията между съответното дете и родител, а не за всички семейства, и в този контекст не е разрешение при всяко едно обстоятелство на конфликт. Положителните аргументи в полза на метода все пак са: по-голяма степен на мотивация от страна на детето да изпълни решението, защото то се базира на **принципа на участието**; по-голям шанс да се намери качествено решение; предполага по-малко враждебност и повече обич; изисква по-малко усилия за принуда; елиминира нуждата от власт; занимава се със същинските проблеми; подхранва отношението към децата като към възрастни; може да бъде разглеждан като „терапия“ за детето. „Методът без загуби“ може да се

интерпретира и като своеобразно интелектуално упражнение, което провокира и развива мисленето у децата. Безспорен е и емоционалният му ефект чрез внасянето на положителни емоции, произхождащи от факта на съобразяването с интересите на другите“ (Георгиева, Д., 2021: 9).

При проучването на литературата по темата на изследването се установи, че повечето чуждоезични изследвания върху ефекта на Т.У.Р подкрепят тезата за ефективността на модела. Брус Седър и Робърт Левант правят проучване, в което мета-анализа на данните показва, че методът има общ размер на ефекта от 0,33 единици стандартно отклонение, което е значително по-голямо от размера на ефекта на група, представляваща алтернативни обучения. „Р.Е.Т има ефект върху знанията, нагласите и поведението на родителите и върху самочувствието на децата и тези ефекти са издържани (до 26 седмици) след завършване на програмите.“ Според авторите има тенденция, която предполага, че ефектът върху поведението на детето може да има латентен период (Cedar, B., F. D. Levant, 2010). В литературата обаче могат да бъдат намерени и редица противоположни твърдения относно ефективността и успешността на практическата реализация на Т.У.Р. Уилям Дохърти и Роберт Райдър изразяват резервираност към програмата, критикувайки факта, че се поставя ударение на едностранни техники във взаимоотношението дете–родител, както и тенденцията да се редуцират комплексни проблеми към опростени формули. Идеята родителят да се разглежда като терапевт, също намират за претенциозна, изтъквайки редица рискове за индивидите и семействата. Цитираните автори смятат, че част от въпросите, които се повдигат, са значими за повишаването на педагогическата култура на родителите и извън модела Гордън (Doherty, W., R. Ryder, 2007). Роджър Рин и Алън Маркъл оценяват Т.У.Р като ограничен по обхват и неадекватен по дизайн. „По-конкретно, проблемите, свързани с произволното разпределяне на субекти в групи, относителната липса на обективни поведенчески мерки, неподходящи статистически методи, липсващи или неподходящи контролни условия и липса на последващи действия“ според тях са слабите места в модела (Rinn, R., C., A. Markle, 1977).

Заклучение

Независимо че ефективността на „Трениране на успешни родители“ като стратегия за превенция или интервенция не се подкрепя от определени чуждоезични автори, моделът представлява безспорна алтернатива за повишаване на педагогическата компетентност на родителите в неформална среда. Ползите от прилагането на подхода при решаване на проблеми между родителите и децата включват: подобрена комуникация; кооперативно решаване на проблеми; признаване на капацитета на детето; здравословна връзка родител–дете; изграждане на автономност и самостоятелност в детето. Методът

„се фокусира върху изграждането на положителна и уважителна връзка родител – дете, основана на доверие, уважение и сътрудничество. Това може да доведе до по-близки и по-смислени отношения между родители и деца, където и двете страни се чувстват ценени и уважавани“ (Василева, В., В. Цанкова, 2023: 31). Усъвършенстването и обогатяването на социалните и емоционални компетенции на родителите посредством използването на метода ще доведе до по-ефективното реализиране на родителската им функция, което е предпоставка за качествена семейна среда.

ЛИТЕРАТУРА

- Василева, В., В. Цанкова (2023) Key takeaways in Dr. Thomas Gordon's coaching successful parents model for resolving parent-child conflict, Proceedings of University of Ruse – 2023, volume 62, book 6.2. – <https://conf.uni-ruse.bg/bg/docs/sns/2023/FPNO-PP.pdf#page=28>.
- Георгиева, Д. (2021) Емоционална интелигентност и моделът на д-р Томас Гордън. – В: Наръчник за социална и емоционална интелигентност за родители и деца. – https://parentacademy.bg/wp-content/uploads/2020/10/Socialna_emocionalna_inteligentnost.pdf. [Georgieva, D. (2021) Emotsionalna inteligentnost I modelat na d-r Tomas Gordon. – V: Narachnik za sotsialna I emotsionalna inteligentnost za roditeli I detsa.]
- Гордън, Т. (2010) Трениране на успешни родители. Изд. Колибри. София. [Gordan, T. (2010) Trenirane na uspehni roditeli. Izd. Kolibri. Sofia.]
- Чавдарова-Костова, С., Б. Мизова, Б. Господинов (2017) Състояние на педагогическото взаимодействие „семејство – образователни институции – социална среда“. Резултати от едно изследване. – ГСУ, Факултет по педагогика, Книга Педагогика, т. 111. [Chavdarova-Kostova, S., Gospodinov, B., B. Mizova (2017) Sastoyanie na pedagogicheskoto vzaimodejstvie „semeystvo – obrazovatelni institutsii – sotsialna sreda“. Rezultati ot edno izsledvane. – GSU, Fakultet po pedagogika, Kniga Pedagogika, t. 111.]
- Шлайхер, А. <https://www.mon.bg/news/oisr-predstavya-v-balgariya-globalen-doklad-za-soczialno-emocionalnite-umeniya-na-uchenicite-ot-czyal-svyat/>. [Shlayher, A. <https://www.mon.bg/news/oisr-predstavya-v-balgariya-globalen-doklad-za-soczialno-emocionalnite-umeniya-na-uchenicite-ot-czyal-svyat/>.]
- Cedar, B., Levant, F. D. (2010) A meta-analysis of the effects of parent effectiveness training“. The American Journal of Family Therapy, Volume 18, 1990 – Issue 4, Published online: 05 Oct 2010. – <https://doi.org/10.1080/01926189008250986>.
- Doherty, W. & Ryder R. (2007) Parent Effectiveness Training (P.E.T.): Criticisms and Caveats. Journal of Marital and Family Therapy 6(4): 409–419, June 2007. – https://www.researchgate.net/publication/229539986_Parent_Effectiveness_Training_PET_Criticisms_and_Caveats1
- Rinn, R. C. & A. Markle (1977) Parent Effectiveness Training: A Review“. Psychology & Counseling, Volume 41, Issue 1. – <https://doi.org/10.2466/pr0.1977.41.1.95>. <https://gordonbulgaria.com>

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 117

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 117

НОРМАТИВНА УРЕДБА НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕТО МЕЖДУ СЕМЕЙСТВОТО И ИНСТИТУЦИИТЕ В СИСТЕМАТА НА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО И УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРСКОТО ЗАКОНОДАТЕЛСТВО¹

ПЕТЯ ИВАНОВА*

Резюме. Основна предпоставка за успешното осъществяване на възпитателната цел на съвременното общество – формирането на цялостна, хармонична и автономна личност, е ефективното взаимодействие между двата основни възпитателни фактора – семейството и училището. Целта на настоящата публикация е да се направи анализ и да се открият тенденции в регламентирането на това взаимодействие на национално, регионално и институционално ниво в основните нормативни документи в българското законодателство – закони, наредби, правилници, стратегии, алгоритми, планове и др. Доброто познаване на нормативната рамка от ръководствата на институциите, педагогическите специалисти, родителите и другите включени в отношението лица се приема за важна предпоставка за правилното ѝ прилагане, което ще бъде от полза най-вече за децата и учениците като обикновен субект на взаимодействието.

Ключови думи: нормативна уредба, семейство, образователни институции, взаимодействие, педагогическа компетентност

¹ Публикацията е в изпълнение на проект на СУ „Св. Климент Охридски“ № 80-10-79/11.4.2024 г. – „Проявления на педагогическата компетентност в съвременното – структурни и съдържателни измерения“, финансиран със средства, отпуснати целево от държавния бюджет на СУ „Св. Климент Охридски“ за научни изследвания през 2024 г.

* p.ivanova@fp.uni-sofia.bg

NORMATIVE REGULATION OF THE INTERACTION BETWEEN THE FAMILY AND THE INSTITUTIONS IN THE SYSTEM OF PRESCHOOL AND SCHOOL EDUCATION IN THE BULGARIAN LEGISLATION

Petya Ivanova

***Abstract.** A basic prerequisite for the successful implementation of the educational goal of modern society – the formation of a complete, harmonious and autonomous personality, is the effective interaction between the two main educational factors – the family and the school. The purpose of this publication is to analyze and highlight trends in the regulation of this interaction at the national, regional and institutional level in the main normative documents in the Bulgarian legislation – laws, regulations, rules, strategies, algorithms, plans, etc. A good knowledge of the normative framework by the management of the institutions, pedagogical specialists, parents and other persons involved in the relationship is considered an important prerequisite for its correct application, which will be beneficial especially for children and students as a common subject of the interaction.*

***Key words:** regulatory framework, family, educational institutions, interaction, pedagogical competence*

Въведение

Усложняващият се процес на формиране на детската личност в съвременните динамични условия на политически, социално-икономически, културни и технологични трансформации правят все по-актуален въпроса за взаимодействието между образователните институции и семейството. Като основни структурни компоненти в системата на възпитателната работа педагогическите колективи, от една страна, и семействата, от друга, е резонно да проявяват заинтересованост от характера, ефективността и резултатите от своето възпитателно въздействие върху ученика като общ субект на техните отношения. В този контекст изниква и необходимостта от обединяването на тяхното възпитателно въздействие, което трябва да е комплексно и многопластово: целенасочено, системно, ориентирано към трайни резултати, разнообразно откъм форми и дейности в различни условия. Погледът към ситуация през последните години, обаче, ни насочва към едно по-скоро стихийно, епизодично, еднообразно и често насочено към постигането на бързи реакции взаимодействие между училищните институции и семейството. Ето защо е наложително повишаването на информираността и на двете страни както за нормативната уредба, така и за процесуалната страна на въпроса с цел изключването на конфликтни ситуации и създаването на възможно най-благоприятната обстановка за целенасочено и партньорско взаимодействие.

Проучването на педагогическата литература категорично води до извода, че „най-благоприятни условия за формирането на личността на ученика са единството в действията между училището и семейството, произтичащи от

адекватното им разбиране на целта и задачите“ на възпитанието (Караиванова, С., 1882: 243). Основен аргумент в тази насока се явява фактът, че „училището може да прилага и осъществява най-ефективен начин за възпитателно въздействие върху ученика, при положение, че много добре познава структурата и особеностите на семейството, неговите възпитателни възможности, позиции и отношение към училището, неговото участие във възпитателния процес“ (пак там: 243). Като професионални педагози учителите виждат именно във взаимодействието със семейството и общността възможност за решаване на основните възпитателни проблеми с децата в училищна възраст: проблеми, свързани със семейното възпитание; проблеми, свързани с нравственото формиране на личността и проблеми свързани с отношението към ученето (Чавдарова-Костова, С., Б. Господинов, Б. Мизова, 2018: 12–13).

Друг положителен ефект от въвличането на родителите във възпитателното въздействие върху децата в условията на училищния живот е повишаването на авторитета им в очите на самите деца. Ето защо институцията, независимо дали става въпрос за детска градина или училище, е необходимо системно да усъвършенства и разнообразява индивидуалните и колективните форми за работа с родителите, чрез което **педагогически да ги активизира**.

Като изходна позиция по проблема не трябва да се забравя и фактът, че „взаимодействието между учителите и родителите е детерминирано от една важна специфика – докато първите са професионални педагози, вторите са непрофесионални педагози“. „Това е един реален парадокс на социалното отглеждане на децата – обществото разчита на семейството да осъществи „качествен“, „правилен“ според неговите изисквания процес на възпитание, за който обаче родителите не са специално подготвени чрез съответната организирана дейност“ (пак там: 13). В този контекст въпросът за повишаването на педагогическата компетентност на родителите е проблем, който засяга общество и държавата като цяло, защото е пряко свързан с формирането на подрастващите.

Целта на предложената публикация е да се направи анализ и да се коментира действащата нормативна уредба на взаимодействието между училището и семейството в общата система на възпитателната работа, чрез което пряко или косвено да се повиши информираността на участниците в него. Поради традиционния характер на разглежданото отношение в началото на студията се дава кратък исторически обзор на анализираното явление. Задачите са свързани с проучване и анализ на исторически и съвременни нормативни документи, регламентиращи взаимодействието между институциите в системата на предучилищното и училищно образование и семейството, на базата на което да се очертаят тенденции и да се направят изводи. Приоритетно се изследват документи с историкопедагогически, юридически и официален характер, както и литература в областта на семейната педагогика и теорията на

възпитанието. Методите са пряко свързани с операционализирането на целта и са предимно аналитико-синтетични – анализ, синтез, дедукция, както и документален метод.

Исторически корени на взаимодействието между семейството и училището в българската действителност

Взаимодействието между семейството и училището има своите корени още от Българското възраждане. Непосредствено с появата си новобългарското училище се характеризира със своя демократичен характер. „Всички жители на селището участват в неговото управление, като най-често поверяват тези задължения на свои пълномощници – училищни настоятели“ (Цонева, П., 2007: 15). На този исторически етап в България липсва централна училищна власт, така че всяко селище решава автономно училищните си въпроси посредством уникалния институт на **училищното настоятелство**. Според Пенка Цонева: „Анализът на уставите на училищните настоятелства показва известна вариативност на правата и задълженията им по посока на тяхното разширяване или ограничаване. Същевременно в чисто съдържателен план върху училищното настоятелство се прехвърлят задължения от всякакъв род, касаещи учебното дело в селището. Най-общо те могат да се характеризират в шест основни функции: законодателна, финансова, ръководно-управленска, контролна, административно-стопанска и просветно-педагогическа“ (пак там: 26). Обширността и разнообразният характер на всички дейности, които настоятелствата извършват, за да изпълнят функциите си, всъщност водят до реално сливане на училището със семейството и общността при решаването на въпросите, свързани с образованието и възпитанието на децата. „С особена изобретателност настоятелите търсят средства за материалната поддръжка на училищата. Освен традиционните помощи от църквите и манастирите, еснафските сдружения и частните дарители прибавят и благотворителни акции. За целта организират театрални представления, изложби, томболи и др. С отговорност се грижат за стопанско-битовите нужди на училището – отопление, осветление, ремонт на училищната сграда, плащане на заплатите на учителите, закупуване на книги, учебници, карти, глобуси и др. Активно подпомагат издаването на светски книги, създават библиотеки, абонираат училището за вестници и списания. С всеотдайност изпълняват социалната си задача за осигуряване на безплатни учебници и пособия за бедните деца“ (пак там).

Възрожденско-идеалистичният характер на взаимодействието между училището и семейството се променя с настъпилите изменения в обществено-политическия живот след 70-те години на XIX в. С учредяването на Българската екзархия (1870) се формира централна ръководна власт за осъществяване на просветната политика, а училищните настоятелства губят част от „властта“ си.

Освобождението на България (1878) носи нова, светска централна власт, която поема грижата за образованието в страната. Обществеността продължава да участва активно посредством изграждането на нова институция – **окръжните училищни съвети**, които са колективни, автономни и обществени органи за управление на народните училища. Приетият на 21 май 1880 г. **Закон за народното просвещение**, по инициатива на Иван Гюзелев, министър на просветата в либералното правителство на Драган Цанков, запазва традициите в образованието, включително и по отношение на училищните настоятелства. Основните им права и задължения остават с две изключения. От една страна, настоятелството е натоварено да управлява движимите и недвижимите имоти на училището и да съдейства за редовното посещение на учебните занятия от децата, от друга, му се отнема правото да назначава учители и да се намесва в процеса на преподаване. В този контекст според Пенка Цонева училищното настоятелство придобива характера на институция със стопанско-административен характер, но въпреки това „съхранява своята същност на колективен, обществен орган на управление“ (пак там: 54–55).

Нова стъпка в регламентирането на взаимоотношението между училището и семейството е приетият по предложение на министъра на народното просвещение Райчо Каролев през 1885 г. **Закон за обществените и частните училища**. Правомощията на настоятелствата отново се разширяват по посока на управлението на училищните институции, включително и назначаването на учителите. Законът постановява и отговорността на родителите като фактор в организацията и ръководството на училищата, най-вече за осъществяване на задължителността на първоначалното образование. Те са длъжни да изпращат детето си на училище след 6-годишна възраст или да му осигурят частен учител, който да го обучава в домашни условия. Съгласно Закона родителите придобиват и правото да откриват частни училища за децата си, с което се поставя началото на частното образование в България (Закон за обществените и частните училища, 1885). При анализа на документа е видна силно изразената тенденция за засилване на участието на родителите в организирането на учебното дело.

Наложилата се тенденция за кратко се преобръща с приемането на нов **Закон за народното просвещение през 1891 г.**, с който се въвеждат нови регулации по посока централизация. Централизирането е на всички нива и засяга и ролята на училищните настоятелства като органи, представляващи родителите. В чл. 97 от закона се уреждат функциите на училищните настоятелства, които са силно ограничени (Закон за народното просвещение, 1891). Тази ситуация обаче не продължава дълго, защото приетият на 5 март 1909 г. пореден **Закон за народното просвещение** отново регламентира автономията на родителските обединения, като добавя и нови отговорности, например образуването на фондове и увеличаването им, както и управлението на

училищните имоти (Закон за народното просвещение, 1909). На училищните настоятелства се връща и грижата за назначаването на педагогическия и непедагогическия персонал в училищата. „По този начин законодателят, вече узаконил чрез демократичната изборна процедура широкото участие на родителите и обществеността в състава на настоятелството, позволява тяхното реално участие в управлението на материалната база, финансовите източници, кадровото обезпечаване и педагогически контрол на училищата“ (Цонева, П., 2007: 102).

Така очертаният характер на училищното настоятелство, като легална и процесуална проява на взаимодействието между училището и семейната общност, се съхранява до преврата през 1934 г., когато Търновската конституция е отменена. Настъпилите промени водят до регламентиране на учебното дело посредством две Наредби-законали, излезли през същата година. Наложена е крайна централизация, която засяга училищните настоятелства, които се трансформират в комисии към общинските съвети. В новосформираните комисии не участват родители и представители на общността, а редовни чиновници (Наредба за училищните настоятелства от 06.07.1934 г.).

Настъпилите след 9 септември 1944 г. промени в цялостната държавна политика в страната водят до съществени реорганизации в образователното дело. Интересът към ролята и значението на семейството за образованието и възпитанието на подрастващото поколение в новоизграждащото се социалистическо общество се засилва. Нормативно, в приетия през 1948 г. **Закон за народната просвета**, ролята на родителите се ограничава до ангажирането им с осигуряването на присъствието на техните деца в училище. През 1950 г. в Отдел Е (Наказания) на Закона, се добавя чл. 123, съгласно който: „Родители – български граждани, които не изпращат децата си, подлежащи на задължително основно образование, в народно основно училище, се наказват с глоба в размер от 1000 до 10 000 лева. Глобата се налага с наказателно постановление на председателя на управата на окръжния народен съвет, въз основа на акт, съставен от училищните власти, и не подлежи на обжалване“ (Закон за народната просвета, 1948 г., чл. 123).

С времето посланията на комунистическата партия за ангажирането на родителите в комунистическото възпитание на децата стават все по-настоятелни. В Отчетния доклад на Централния комитет на Българската комунистическа партия (ЦК на БКП) пред X конгрес на партията четем: „Увеличаващите се грижи на обществото за отглеждането и възпитанието на децата, за облекчаването на труда в домакинството ще се съчетават с укрепването и издигането на ролята на семейството като основно звено в нашата социална структура“ (Живков, Т., 1971: 129). Педагогическата роля, която семейството изпълнява, се преосмисля, предвид настъпилите промени в условията и отношенията в социалистическото общество и в синхрон с комунистическия иде-

ал за възпитание. Появява се концепцията за „педагогически благоприятните условия“, които социалистическото семейство трябва да осигури за формирането на детската личност. Новата формулировка е тясно свързана с налагането на идеята за единство между семейното и училищното възпитание. Тя се явява и основният фактор, определящ подбора на форми за съвместна работа на училището и семейството през разглеждания период. Сред най-предпочитаните форми на взаимодействие са посещенията на класните ръководители в дома на учениците, родителските активи, индивидуалните срещи и родителско-учителските срещи. Популярни са и формите, които целят повишаването на педагогическата компетентност на родителите, като педагогически лектории, на които „добре подготвени педагози разглеждат отделни теми, но винаги в тясна връзка с възпитателната работа, извършвана от родителите, например как да се подготви първокласникът за училище, какви навици и привички да му се създадат още през първата учебна година, какви са ролята и значението на родителския авторитет, по какъв начин да се засилят самовъзпитанието и самоусъвършенстването на учениците и т.н. (Хрусанов, Г. и др., 1976: 477). Възстановен е и статутът на училищните настоятелства, на които се възлагат редица социални, културни, благоустройствени и възпитателни задачи, но сега тяхната роля е символична.

Взаимодействието между училището и семейството през периода 1944–1989 г. тече и през казионните организации на Българската комунистическа партия, които осъществяват мащабна възпитателна работа в училището и в различни извънучилищни учреждения. Димитровската пионерска организация „Септемврийче“ и групите „Чавдарче“ играят решаваща роля за възпитанието на децата в страната през периода. Взаимодействието на дружинния ръководител със семейството е предпоставка за включването на подрастващите в дейността ѝ. Родителите могат да подпомогнат организацията както с материална помощ (например изграждане на база за сборните дружини и градските лагери), така и с участие в някои от формите на дейност (например като ръководители на кръжоци, станции и др.).

Независимо от високо прокламираното „сътрудничество“ между училището и семейството през периода на социализма в действителност целта на комунистическата партия е да ограничи влиянието на семейството до такава степен, доколкото то да не бъде фактор, провокиращ различна идентичност и отделяне от цялото. В социалистическата система семейството се разбира като придатък на обществото, колектива, партията или държавата, които на практика са еквивалентни, защото са се сраснали.

Съвременни измерения на взаимоотношението „семейство – образователни институции“ и тяхната нормативна регулация

Политическите и социални промени настъпили след 1989 г. преобръщат парадигмата на взаимоотношенията между образователните институции и родителите. Ориентацията на България към евроатлантическите ценности и съгласуването на българското законодателство с европейското води до разширяване на традиционното разбиране за взаимодействието между училището и семейството. Настъпилият плурализъм и повишената активност на обществото налагат преосмисляне на ролята на родителите. Доминиращата през социализма идея за водещата роля на училищната институция и педагогическите специалисти, като притежаващи необходимата квалификация, не съответства на съвременните демократични стандарти. На родителите започва да се гледа все повече като на сътрудници и партньори, носещи също отговорност и разполагащи със съответните права – индивидуални и колективни.

В действащите европейските документи **включването на родителите** във формалното образование се дефинира като широк термин, който обхваща различни типове родителско поведение и практики, които подпомагат обучението в училище и академичния напредък на техните деца. Участието на родителите се категоризира на училищно и домашно ниво. На ниво образователна институция то включва посещения на родителски срещи, „участие в местни структури, като комисии, които допринасят за управлението на училището; както и доброволчество и набиране на средства за извънкласни дейности и събития“. Домашните дейности включват комуникация между родителите и децата относно техния напредък в училище, култивиране на академични стремежи (и двете дейности се определят като академична социализация); осигуряване на среда, благоприятна за учене у дома, помощ при домашните и следене на цялостния напредък на детето в обучението“ (Alieva, A., 2021). В документите се използва и терминът **„родителска ангажираност“**, за да се изрази активното участие на родителите в учебния процес и живота на образователната институция (Goodall, J., C. Montgomery, 2014). В този широк контекст се прилага и понятието **„сътрудничество родител–училище“**, което също се тълкува като взаимодействие между родителите и училището, училищните власти и персонал, което може да се срещне и като **връзка, контакт** или **партньорство**. Широкият смисъл на сътрудничеството родител–учител се използва и тогава, когато говорим за **обмен, комуникация, срещи и свързани дейности** (Alieva, A., 2021).

В Българското законодателство след промените от 1989 г. регламентирането на взаимоотношенията между образователните институции и родителите остава на заден план при формулирането на новите нормативни документи. Едва през 2002 г., с изменение към приетия през 1991 г. **Закон за народната**

просвета, се въвежда нова глава, която урежда статута на училищното настоятелство като представителен орган на родителите. Според Глава шест от цитирания закон: „Настоятелствата са независими доброволни сдружения за подпомагане на развитието и материалното осигуряване на училището, детската градина и обслужващите звена...“. Към всяко училище, детска градина или обслужващо звено може да се създава само едно настоятелство. Настоятелство може да се създава и към група училища, детски градини или обслужващи звена в населеното място, към които няма създадено такова (Закон за народната просвета, 1991 г., чл. 46а). Според Закона настоятелствата се създават като юридически лица с нестопанска цел за осъществяване на общественополезна дейност, свързана с: обсъждане и даване на предложения пред съответните органи за развитието или за решаването на текущи проблеми на образователната институция; съдействие за осигуряване на допълнителни финансови и материални средства; подпомагане изграждането и поддържането на материално-техническата база; участие при избора на учебници от педагогическия съвет, по които ще се обучават учениците от училището, и при възможност осигуряване на закупуването им; съдействие при организиране на ученическото хранене, осигуряване на транспорт и решаване на други социално-битови проблеми на децата, учениците и учителите; подпомагане създаването и реализирането на възпитателно-образователни програми по проблемите на децата и учениците; подпомагане училищните и общинските органи за осъществяването на задължителното училищно обучение; съдействие за реализирането на извънкласните и извънучилищните форми, организирания отход, туризъм и спорт с децата и учениците; съдействие за включване на родителите при организирането на свободното време на децата и учениците; предлагане на мерки за подобряване на дейността на институцията; организиране на обществеността за подпомагане на детската градина или училището; сигнализиране на компетентните органи при извършени нарушения в системата на народната просвета; **организиране и подпомагане на обучение на родителите по въпросите на възпитанието и развитието на техните деца**; подпомагане на социално слабите деца и ученици и др. (пак там: чл. 46 б, в). Съгласно тази нова формулировка на функциите настоятелството на теория се превръща в един адекватен инструмент за прокарване на родителската воля в образователната институция. Пълната реализация на замисъла на законодателя обаче изисква сериозни усилия и време.

Следващата стъпка за уреждането на взаимоотношенията между родителите и образователните институции в системата на предучилищното и училищното образование става през 2016 г. с приемането на **Закона за предучилищното и училищно образование (ЗПУО)**. В Закона се предвижда отделна глава – Глава десет (Родители), която регламентира ролята на родителите и тяхното сътрудничество и взаимодействие с образователната институция,

включително и каналите за комуникация, за първи път в българското законодателство. Съгласно чл. 208, ал. 1: „Сътрудничеството и взаимодействието между родителите и детската градина или училището се осъществяват чрез индивидуални консултации, родителски срещи, обучения, както и всеки път, когато конкретна ситуация или поведение на детето или ученика го прави необходимо“. Според ал. 2 и ал. 3 средство за постоянна връзка между училището и родителя е бележникът за кореспонденция, електронната поща на един от родителите, както и електронният дневник на паралелката. Родителите имат следните права:

„1. периодично и своевременно да получават информация за успеха и развитието на децата им в образователния процес, за спазването на правилата в детската градина и в училището и за приобщаването им към общността;

2. да се срещат с ръководството на детската градина или училището, с класния ръководител, с учителите и с другите педагогически специалисти в определеното приемно време или в друго удобно за двете страни време;

3. да се запознаят с училищния учебен план или със съответната педагогическа система в детската градина;

4. да присъстват и при желание от тяхна страна да бъдат изслушвани, когато се решават въпроси, които засягат права и интереси на детето или ученика;

5. най-малко веднъж годишно да получават информация, подкрепа и консултиране в детската градина или в училището по въпроси, свързани с образованието, с кариерното ориентиране и с личностното развитие на децата им;

6. да избират и да бъдат избирани в обществения съвет на детската градина или училището;

7. да изразяват мнение и да правят предложения за развитие на детската градина, училището и центъра за подкрепа за личностно развитие“ (Закон за предучилищното и училищно образование, 2016 г., чл. 209).

Член 210, ал. 1 от документа регламентира задълженията на родителите, които са свързани с: осигуряване на редовното присъствие на детето в задължителното предучилищно образование и на ученика в училище, като те са длъжни да уведомят своевременно детската градина или училището в случаите на отсъствие на детето или ученика; редовно осведомяване за своите деца относно приобщаването им в детската градина и в училищната среда, успеха и развитието им в образованието и спазването на училищните правила; спазване на правилника за дейността на детската градина, училището и центъра за подкрепа за личностно развитие и съдействие за спазването му от страна на детето и ученика; участие в процеса на изграждане на навици за самоподготовка като част от изграждането на умения за учене през целия живот; участие в родителски срещи; явяване в училището след покана от учител, директор или друг педагогически специалист в подходящо за двете страни

време и др. Цитираните права и задължения се отнасят и за родителите, чиито деца се обучават в самостоятелна форма на обучение по чл. 112, ал. 1, т. 2, както и в самостоятелна организация (пак там).

На основание разпоредбите на Закона за предучилищното и училищно образование колективните форми за участие на родителите се увеличават, като към института на училищното настоятелство, със специален **Правилник**, се създават **обществените съвети** (ЗПУО, Глава 17). В чл. 265 от ЗПУО се посочва целта на новосформираните обединения: създаване на условия за активни и демократично функциониращи общности към всяка детска градина и всяко училище. Общественият съвет е орган за подпомагане на развитието на детската градина и училището и за граждански контрол на управлението им. Според Правилника: „Обществен съвет се създава към всяка детска градина и всяко училище с изключение на духовните училища, вечерните училища, училищата към местата за лишаване от свобода, възпитателните училища интернати и социално-педагогическите интернати, както и на частните детски градини и частните училища, които не получават средства от държавния бюджет“ (Правилник за създаването, устройството и дейността на обществените съвети към детските градини и училищата, 2016 г., чл. 3.). В документа се регламентира броят на членовете на обществения съвет, както и процедурата по избора им. Правомощията на обществения съвет са изброени в чл. 16 от Правилника. Сред тях са: одобряването на стратегията за развитие на детската градина или училището; приемането на ежегодния отчет на директора за изпълнението; участие в работата на педагогическия съвет при обсъждането на програмите за превенция на ранното напускане на училище и за предоставяне на равни възможности и за приобщаване на децата и учениците от уязвими групи, както и при обсъждане на избора на ученически униформи; предлагане на политики и мерки за подобряване качеството на образователния процес; даване на становище за разпределението на бюджета по дейности и размера на капиталовите разходи, както и за отчета за изпълнението му; участие с представител на родителите в комисиите за атестиране на директорите; съгласуване на избора от учителите на учебниците и учебните комплекти, които се предоставят за безвъзмездно ползване на учениците; сигнализиране на компетентните органи, когато при осъществяване на дейността се констатират нарушения на нормативните актове; произнасяне със становище по училищния план-прием; участие с представители в провеждането на конкурса за заемане на длъжността „директор“ в държавните и общинските детски градини и училища и др. Според ал. 2 Общественият съвет дава становища и по други въпроси по искане на директора, на педагогическия съвет, на регионалното управление на образованието или на съответния министър (пак там: чл. 16).

Подобно регламентиране ясно свидетелства за волята на законодателя да засили ролята на родителите в организацията и развитието на учебното за-

ведение чрез осигуряването на възможност да упражняват постоянен мониторинг върху дейността, приходите и разходите. Практическата реализация на тази законодателна амбиция поставя обаче някои въпроси. „Ще бъдат ли попълнени съветите от действително грамотни по материята хора, защото от това ще зависи дали обществените съвети ще бъдат работещи органи, или ще се конституират като кухи структури, които просто удовлетворяват претенциите на закона?“ и „Затварянето на обществените съвети за учители дали няма да създаде затруднения в изграждането на работещи училищни общности заедно с родители и ученици. Още повече че голяма част от предвидените правомощия дублират педагогическите съвети“ (Райнов, И.).

Анализът на съществуващата към момента практика показва, че обществените съвети все още не реализират поставената им от закона основна цел – гарантирането на „прозрачност и качество на основните вътрешни процеси в образователната институция като носят пряката отговорност за ефективното управление на училищната организация“ (Михалев, В.). Според някои автори: „Педагогическата общност в България приема Обществения съвет като генератор на възможни опасности за образователната система, без достатъчен капацитет за адекватно и пълноценно включване в училищните дейности, в процесите на вземане на общи решения и в упражняването на граждански контрол върху училищния мениджмънт. Всеобщо е мнението, че новосъздаденият конструкт съдържа повече слабости и дефицити, отколкото силни страни и възможности, че правомощията на членовете са излишно завишени на фона на липсата на компетентности и нормативни знания и са необходими специализирани обучения, тренинги, семинари, уебинари и др. за повишаване капацитета на състава“ (Няголова, С., 2023: 209–210). В същото време се отчита и фактът, че: „Родителската общност оценя своята роля в Обществения съвет през делегираните ѝ от законодателя правомощия. Родителите не проявяват висока личностна мотивация за активно участие, а търсят субективни причини, които най-често са свързани с лична изгода за осъществяване на неформални контакти с учители и с ръководството на училището“ (пак там). Препоръките в този контекст са да се оптимизират съществуващите възможности на нормативната уредба и модела на обществените съвети в страната на базата на проучване на европейския и световен опит, включително и нормативни актуализации, относно състава, мандатността, заседанията, прилагане на санкционни мерки, провеждане на изборна процедура, правомощия (вътрешучилищни и свързани с пряката дейност на училищния орган), осъществяване на външен институционален контрол, осигуряване на специализирани обучения на членовете и др. (пак там: 210).

В тясна връзка с общата концепция за образованието, рамкирана от ЗПУО, е и излязлата през 2017 г. **Наредба за приобщаващото образование**, която частично допълва някои аспекти на взаимоотношенията между родите-

лите и образователните институции по отношение на общата и допълнителна подкрепа на учениците, като регламентира въпросите, свързани с обучението на деца със специални образователни потребности (СОП), включително и деца с изяви дарби. Определяйки държавния образователен стандарт за приобщаващото образование, Наредбата урежда обществените отношения, свързани с осигуряването на приобщаващото образование на децата и учениците в системата на предучилищното и училищното образование, както и дейността на институциите в тази система за предоставяне на подкрепа за личностно развитие на учениците (Наредба за приобщаващото образование, чл. 1, ал. 1–2). В документа за първи път ясно са диференцирани отговорностите на училището и семейството според съответните нужди на децата със СОП. Регламентираната в документа „допълнителната подкрепа за личностно развитие“ има за цел „изграждането на позитивен организационен климат и на подходяща психологическа среда“, който да се основава „на обща институционална политика и е израз на общата воля и координационните усилия на всички участници в образователния процес“ (пак там: чл. 44, ал. 1). Познаването от страна на родителите на деца със СОП на разпоредбите на Наредбата ще им даде необходимите знания за законовото изискване на най-доброто за техните деца. Именно липсата на знания от страна на родителите относно спецификите на заболяванията на децата им, както и непознаването на нормативните разпоредби в такива случаи, което може да се определи като незадоволителна педагогическа култура, води до „неглижирането на ситуацията от образователните институции, за които може да се каже, че всяка институция чете наредбата по свой собствен начин и прилагането е коренно различно за всяко училище“ (Велявичарска, М., 2021: 28) Факт, който повдига от своя страна и въпроса за компетентността на педагогическите специалисти.

В тясна връзка с Наредбата за приобщаващото образование е и **Алгоритъмът за взаимодействие между институциите в системата на предучилищното и училищното образование и дирекциите „Социално подпомагане“ по отношение осигуряването на подкрепа за личностното развитие на децата и учениците.** Документът е особено ценен „в контекста на приобщаващото образование и модерната визия за екипната работа между институциите в полза на децата, учениците, учителите и родителите“ (пак там: 28). Целта е да се синхронизира и усъвършенства междуинституционалното взаимодействие между МОН, МТСП и общността, като мерките за подпомагане на децата и семействата са свързани с „осигуряване на педагогическа, психологическа и правна помощ на родителите по въпроси, свързани с обучението, отглеждането и възпитанието на учениците“ (Алгоритъм за взаимодействие..., 2019 г.). В Алгоритъма детайлно се описва работата по случай с дете и ученик както в детските градини и училищата, така и в центровете за подкрепа за личностно развитие на децата и учениците, и в този контекст

познаването му от страна на родителите би улеснило взаимодействието им с институциите в системата на предучилищното и училищното образование, както и с отговорните дирекции в държавните институции, които имат отношение към осигуряването на подкрепа за личностното развитие на децата и учениците.

Косвено, въпросът за взаимодействието и характера на отношенията между образователните институции в системата на предучилищното и училищното образование и семейната общност се засяга и в **Наредба 15 за професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти**. В Наредбата детайлно се описват функциите и задълженията на всяка една от длъжностите, в това число и по отношение на взаимодействието с родителите. В задълженията на учителя например влиза „провеждане на консултации с ученици и родители“, а в тези на ресурсния учител „подпомагане на родителите с конкретни форми и начини за самоподготовка на детето или ученика в дома“, както и „обучаване на родителите за разнообразни форми и похвати на работа с детето и ученика с цел създаване и развитие на полезни умения за самостоятелен и независим живот“ (Наредба 15 за професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, чл. 5, ал. 1; ал. 2, т. 8–9). В документа ясно са разписани отговорностите на всички педагогически специалисти, включително на директорите и заместник-директорите по отношение на семейството. Особено важно е родителите да знаят какво точно се включва в задълженията на учителя, изпълняващ ролята на класен ръководител, както и на педагогическия съветник. Именно педагогическият съветник е лицето, което осъществява „консултиране и подпомагане на учениците, учителите, родителите и училищното ръководство в осъществяване и поддържане на връзките между семейството, училището и обществото“ (пак там: чл. 17, ал. 1). Познаването на документа ще ориентира родителите във функциите на конкретните педагогически длъжности, което ще доведе до правилни изисквания и реалистични очаквания от съответния специалист от тяхна страна. Практиката показва, че родителите смесват педагогическите длъжности и в някои случаи не знаят към кой точно специалист да се обърнат, поради което взаимодействат единствено с класния ръководител.

Въпросът за функциите на педагогическите специалисти е тясно свързан и с темата за техните компетентности. Неоспорим е фактът, че „динамичните промени в живота на XXI век естествено дават отражение върху основните групи компетентности на съвременните учители“ (Чавдарова–Костова, С., 2023: 114). Придобиването на компетентностите, които трябва да притежава съвременният „приобщаващ учител“, включително и компетентността за взаимодействие със семейството, се определя като ключова ценност не само за приобщаващото образование, но и в универсален план. Сийка Чавдарова-Кос-

това привежда като пример публикация на ЮНЕСКО, в която се посочват изискванията към учителя за реализиране на приобщаващо обучение в контекста на взаимоотношенията семейство–училище. „Учителите имат отговорност да подкрепят „благоприятна за приобщаващо обучение среда“ (БПОС) чрез взаимодействие с родителите: „Всички учители имат отговорността... 1. да общуват регулярно с дома, т.е. родителите или настойниците, относно прогреса на техните деца в ученето и постиженията; 2. да работят с лидерите на общността да разберат кои деца не са в училище и защо и да намерят начин да ги върнат в училище; 3. да обяснят ценността и целта на БПОС на родителите и учениците в техните класове; ... 5. да поканят родителите и членовете на общността да бъдат включени в класната стая“ (пак там: 124–125, по: Embracing diversity..., 2005).

Нормативно тези нови изисквания към педагогическите специалисти се уреждат с приетите през 2021 г. промени в **Наредбата за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“**. Сред нормативно регулираните за длъжността компетентности е обособена и специална група „Работа с родителите и семейната общност“, като целта е бъдещите педагози да придобият знания и умения за „ефективно взаимодействие с родителите и други представители на семейната общност“, включително и с въвеждането на избираема дисциплина „Взаимодействие със семейството“ (Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“, чл. 7, ал. 3).

Очевидно е, че за да бъдат подготвени и двете основни възпитателни среди – училището и семейството, за ефективно взаимодействие в съвременните образователни и социални реалности трябва да има комплексно въздействие върху всяка една от тях. Именно предприемането на действия за компенсиране на пропуските в педагогическата компетентност на семейната общност и повишаването на капацитета на педагогическите специалисти за работа със семейството е подходът за разрешаване на въпроса за липсата на ефективно взаимодействие между тях. Анализът от наблюденията на съществуващата практика дава основания да се отчете и фактът, че държавата (на национално и регионално ниво) и редица неправителствените организации правят сериозни стъпки по отношение на разрешаването на този проблем, особено в контекста на реализирането на идеята за приобщаващото образование, чрез иницирирането на различни добри практики.

Пример за подобна практика е нормативното регулиране на разглежданото отношение и на регионално ниво чрез включването в **Общинските стратегии за подкрепа на личностното развитие на децата и учениците** на параграфи, регламентиращи взаимодействието с родителите. В изпълнение на заложената рамково Стратегическа цел 5 на споменатите стратегии – „Подобряване на взаимодействието между участниците в образователния процес

(деца и ученици, педагогически специалисти и родители) и между институциите за осигуряване на най-добрия интерес на децата и учениците“, различните общини предвиждат различни мерки. В Общинската стратегия на община Горна Оряховица например се предвиждат следните дейности: развитие на ефективни форми за работа с родителите на деца и ученици с обучителни трудности и със СОП; осигуряване на подкрепяща среда за семействата и близките на децата със СОП – консултиране с психолози, логопеди, социални работници, провеждане на тренинги и др.; организиране на срещи на родители със сходни проблеми за обмяна на опит и полезна информация; привличане и използване ресурса на родителите за обогатяване на възможностите за въздействие, социализация и развитие – включване в екипи, извънкласни форми и групи, интелектуален, финансов, емоционален ресурс и т.н.; прилагане на разнообразни и ефективни подходи за информиране на родителите за възможностите за обща подкрепа за личностно развитие и тяхната роля в процеса; провеждане на срещи с родителите/настойниците на децата и учениците с екипа за подкрепа за личностно развитие; подкрепа за назначаване на социален работник в училищата и детските градини, който да изпълнява функцията на медиатор между семейството, обкръжението на детето/ученика и образователната институция; определяне на ден в месеца за организиране на „Отворени врати“ в детската градина/училището за посещение на родители; повишаване информираността на родителите относно затрудненията в образователния процес на техните деца и възможностите за преодоляването им (консултации, допълнително обучение, форми за извънкласни и извънучилищни дейности); осигуряване на адекватна и достатъчна информация за родителите за процеса на приобщаващото образование на институционалните сайтове и др. Предвижда се и специфична работа с родителите на деца и ученици с изяви дарби (Общинска стратегия...).

Формално, под шапката на общините се осъществява и взаимоотношението между родителите и общинските институции за подкрепа на личностното развитие на децата, каквито са Центровете за подкрепа за личностното развитие на децата и учениците (ЦПЛР) и Центровете за социална и образователна подкрепа (ЦСОП), които се финансират и управляват от съответните общини. В правилниците на тези институции също има параграфи, които регулират взаимоотношенията на педагогическите специалисти, работещи в тях със семейството. В утвърдения от Столичния общински съвет „Правилник за устройството и дейността на Център за подкрепа за личностно развитие – Център за изкуства, култура и образование „София“ например, съгласно чл. 24: „Родителите, настойниците и други членове на семействата на децата и учениците имат правата и задълженията по Глава десета на ЗПУО, в съответствие с предмета на дейност на ЦПЛР–ЦИКО „СОФИЯ“ (Правилник за устройството и дейността на Център за подкрепа за...). Към центровете за подкрепа

за личностно развитие на децата и учениците се изграждат и настоятелства, които също са форма, която гарантира представителността на родителската общност при взаимодействието с институцията. Цитираният устройствен правилник отново ясно показва, че на чисто нормативно ниво представителността на родителите в общинските институции, осигуряващи подкрепа за личностното развитие на децата и учениците, е гарантирана. Спорен е въпросът, обаче, доколко родителите са информирани за тези обстоятелства и каква е готовността им да се включат активно в партньорството, което общините им предлагат по отношение на образованието и възпитанието на децата им. В този контекст отново се достига до въпроса за степента на педагогическата компетентност на родителите като предпоставка за ефективното осъществяване на образователния и възпитателния процес, в това число и в извънучилищните педагогически институции.

За компенсирането на пропуските в педагогическата компетентност на родителите и повишаването на капацитета на педагогическите специалисти за работа със семейството се предвижда и активното включване на самите институции в системата на предучилищното и училищното образование. Детските градини и училищата също утвърждават **стратегии** за работа с родителите. Споменатите документи могат да бъдат срещнати под различни наименования, например **план за работа с родителите, училищна програма за работа с родителите, стратегия за работа с родителите, план за взаимодействие с родителите в детската градина** и др. Независимо от наименованието общата им задача е повишаване на педагогическа култура на родителите и приобщаването им към живота на институцията. Обикновено целта се реализира чрез организирането от институцията на групови и индивидуални дейности с родители с цел въвеждането им в ситуация, провокираща желание за придобиване на познания. Замисълът е с тези документи да се укрепи партньорството между семейство и институцията като „осъзната отговорност за пълноценно развитие и успеваемост на детето“ (План за работа...).

Заклучение

Направеният анализ на нормативната уредба, от една страна, и на процесуалната реализация на взаимодействието между семейството и институциите в системата на предучилищното и училищното образование в реална среда, от друга, дават основание да се направят следните изводи:

Първо, взаимодействието между семейството и училището има характер на традиционно отношение, корените на което може да търсим още в Българското възраждане. Характерът на това взаимодействие се променя във времето в съответствие с изменящите се исторически, социално-икономически, културни и конюнктурни обстоятелства.

Второ, през последните години въпросът за взаимодействието между родителите и образователните институции придобива все по-голяма актуалност. „Динамичните промени във всички области на съвременния живот неизбежно поставят на дневен ред преосмислянето на мястото на образованието в живота на децата и на ролята на родителите и училището в този процес“ (Брестничка, Ц и др., 2018: 1).

Трето, анализът на съвременните нормативни документи, в които пряко или косвено се регулира това взаимоотношение, недвусмислено показва признаването на родителите като основен участник в образователния процес, в еднаква степен като децата и педагогическите специалисти, включително и директорите. Законът за предучилищното и училищното образование и другите цитирани документи гарантират и защитават правата на родителите, свързани с осведомеността им по отношение на развитието на децата им в образователната институция. Регулирани са и задълженията на институциите, които трябва да осигуряват възможност на родителите за взаимодействие с педагогическите специалисти и ръководството, гарантирайки им предоставянето на информация, подкрепа и консултиране по въпроси, свързани с образованието, кариерното ориентиране и личностното развитие на децата им.

Четвърто, нормативно съществува голямо разнообразие от форми, методи и средства за осъществяване на комуникация между родителите и образователните институции, което, ако се прилага на практика, би улеснило взаимодействието между тях. Проблем в това отношение се явява и характерът на комуникацията. В повечето случаи тя е еднопосочна (училището изпраща информация до родителите) и едностранчива (свързана е с академичните резултати на децата или проблеми в поведението), „но не осветлява други страни, за които родителят би искал да знае: как се чувства детето в общността на класа и училището, къде са силните му страни, как родителят би могъл да подкрепи развитието му“ (пак там: 6). Понякога е проблем и самият формат на комуникацията, който не е особено атрактивен и не провокира интереса на родителите.

Пето, не се използва максимално ефективно потенциалът на Обществения съвет и Училищното настоятелство като представителни институции на родителската общност. На чисто документално ниво функциите на двете институции са добре регулирани, но в реалността наблюдаваме формализъм и дефицити при осъществяване на дейността им.

Шесто, в някои от документите липсват достатъчно ясно регламентирани граници на отговорностите и компетентностите на педагогическите специалисти и родителите, което води до затваряне на професионалната общност и неангажиране на родителите в живота на образователната институция.

Седмо, независимо от всички стъпки на държавата и обществеността по отношение на въпроса за регулирането на взаимодействието между образова-

телните институции и родителите липсва целенасочена дейност за цялостна институционална политика за взаимодействие с родителите.

Осмо, ключът към активното включване и приобщаване на родителите в живота на образователната институция на децата им е повишаването на тяхната педагогическа култура. По-високата педагогическата компетентност на родителите е най-важната стъпка за преодоляване на апатията и неангажираността им, както и предпоставка за намаляване на съществуващото през последните години напрежение между тях и педагогическите специалисти. В този контекст, родителите трябва да бъдат педагогически компетентни най-малко на ниво информираност по отношение на основните права и задължения по въпросите свързани с образованието и личностното развитие на децата им, което изисква познаване на базовите нормативни документи в сферата на образованието.

Девето, несъмнено по-високите знания и свързаните с тях умения и нагласи на участниците в разглежданото взаимодействие ще доведат до вземането на адекватни и отговорни решения, което ще се отрази цялостно на обществения живот.

В заключение, включването на родителите в живота на образователната институция от ранните години до гимназията остава сред ключовите фактори, допринасящи за успеха на децата в училище и живота. То е свързано с по-добри резултати от обучението, по-нисък риск от преждевременно напускане на училище, по-големи образователни стремежи и допринася за когнитивното и социално развитие и стимулиране към прогрес на децата (Tschannen-Moran, M., A. Noe, 2007: 944–956). В този контекст осигуряването на ефективно взаимодействие между семейството и образователните институции трябва да бъде приоритет както на държавата, така и на самото гражданско общество. Именно чрез гарантирането на добро партньорство между родителите и училището ще бъде осигурена възможно най-благоприятната среда за личностното развитие на децата, защото тяхното благосъстояние е целта на съвременния хуманистичен свят.

ЛИТЕРАТУРА

Алгоритъм за взаимодействие между институциите в системата на предучилищното и училищното образование и дирекциите „Социално подпомагане“ по отношение осигуряването на подкрепа за личностното развитие на децата и учениците. – https://www.mon.bg/nfs/2019/05/algorithm_asp_090519-v1.pdf [Algoritam za vzaimodeystvie mezhdur institutsiite v sistemata na preduchilishtnoto I uchilishtnoto obrazovanie I direktsiite „Sotsialno podpomagane“ po otnoshenie osiguryavaneto na podkrepa za lichnostnonrazvitie na detsata I uchenitsite.]

Брестничка, Ц., Я. Алексиева, Д. Кюранов (2018) Родителите и училището. Митове и истини. Наръчник за родители. Изд. Асоциация „Родители“. София. [Brestnichka,

- Ts., Aleksieva Ya., D. Kyuranov (2018) Roditelite I uchilishteteto. Mitove I istini. Narachnik na roditeli. Izd. Asotsiatsia „Roditeli“. Sofia.]
- Велявичарска, М. (2021) Приобщаващото образование в България. Нагласи, възприемане, предразсъдъци. Изд. ISM Company. София. [Velyavicharska, M. (2021) Priobshtavashtoto obrazovanie v Balgaria. Naglasi, vazpriemane, predrazsadatsi. Izd. ISM Company. Sofia.]
- Живков, Т. (1971) Отчетен доклад на ЦК на БКП пред X конгрес на партията. Партиздат. София. [Zhivkov, T. Otcheten doklad na TsK na BKP pred X kongres na partiata. Partizdat. Sofia.]
- Закон за народното просвещение от 21 май 1880 г. [Zakon za narodnoto prosveshlenie ot 21 may 1880 godina.]
- Закон за обществените и частните училища. – Обн. *ДВ*, бр. 13 от 9 февруари 1885 г. [Zakon za obshtestvenite I chastnite uchilishta – Obn. *DV*, br. 13 ot 9 fevtuari 1885 g.]
- Закон за народното просвещение от 1891 г. [Zakon za narodnoto prosveshlenie ot 1892 g.]
- Закон за народното просвещение от 05.03.1909 г. [Zakon za narodnoto prosveshlenie ot 05.03. 1909 g.]
- Закон за народната просвета от 1948 г. – <https://www.ciela.net/svobodna-zona-darjaven-vestnik/document/2135466200/issue/4125/zakon-za-narodnata-prosveta>. [Zakon za narodnata prosveta ot 1948 g.]
- Закон за народната просвета от 1991 г. [Zakon za narodnata prosveta ot 1991 g.]
- Закон за предучилищното и училищно образование. – Обн. *ДВ*, бр. 79 от 13 октомври 2015 г., в сила от 01.08.2016 г. [Zakon za preduchilishtnoto I uchilishtnoto obrazovanie. – Obn. *DV*, br. 79 ot 13 Oktomvri 2015 godina, v sila ot 01.08. 2016 g.]
- Михалев, В. Общественият съвет – орган за подкрепа и развитие и за граждански контрол върху управлението на образователната институция. <https://ejournal.vfu.bg>. [Mihalev, V. Obshtestveniyat savet – organ za podkrepa I razvitie I za grazhdanski control varhu upravlението na obrazovatelnata institutsia.]
- Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“. – Обн. *ДВ*, бр. 89 от 11 ноември 2016 г. – <https://lex.bg/en/laws/ldoc/2136927893>. [Naredba za darzhavnite iziskvania za pridobivane na profesionalna kvalifikatsia “uchitel“. – Obn. *DV*, br. 89 ot 11 noemvri 2016 g.]
- Наредба за приобщаващото образование – <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137177670>. [Naredba za priobshtavashtoto obrazovanie.]
- Наредба за училищните настоятелства от 06.07.1934 г. [Naredba za uchilishtnite nastoyatelstva ot 06.07.1934 g.]
- Няголова, С. (2023) Ролята на обществения съвет в управлението на българското училище. Дисертация, Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, Педагогически факултет. – <https://openras.nacid.bg/api/FilesStorage?key=051e2484-6fb6-4da8-bbbd-4b2e2373537d&dbId=1>. [Nyagolova, S. (2023) Rolyata na obshtestvenia savet v upravlението na balgarskoto uchilishte, Disertatsia, Shumenski universitet „Episkop Konstantin Preslavski“, Pedagogicheski fakultet.]
- Общинска стратегия за подкрепа за личностно развитие на децата и учениците (2019–2020), Община Горна Оряховица. – https://www.g-oryahovica.bg/files/files/OBSHTINSKA_STRATEGIYA_GO_%20PODKREPA_LICHNOSTNO-RAZVITIE_2019-2020-3743177.pdf. [Obshtinska strategia za podkrepa za lichnostno

- razvitie na detsata I uchenitsite (2019–2020), Obshtina Gorna Oryahovitsa.]
- План за работа с родители в ДГ № 158 „Зора“ за учебната 2019/2020 г. – [https://dg-zoga.com/downloads\(3\).pdf](https://dg-zoga.com/downloads(3).pdf). [Plan za rabota s roditelite v DG № 158 „Zora“ za uchebnata 2019/2020 g.]
- Правилник за създаването, устройството и дейността на обществените съвети към детските градини и училищата. – Обн. ДВ, бр. 75 от 2016 г. [Pravilnik za sazdavaneto, ustroystvoto I deynostta na obshtestvenita saveti kam detskite gradini I uchilishtata. – Obn. DV, br. 75 ot 2016 g.]
- Правилник за устройството и дейността на Център за подкрепа за личностно развитие – Център за изкуства, култура и образование „София“. – <https://www.stcrd.com/.pdf>. [Pravilnik za ustroystvoto I deynostta na Tsentar za podkrepa za lichnostno razvitie – Tsentar za izkustva, kultura I obrazovanie „Sofia“.]
- Райнов, И. За обществените съвети в училищата и детските градини. – <https://uchiteli.bg/interesting/za-obshtestvenite-syveti-v-uchilishtata-i-detskite-gradini/1965>. [Raynov, I. Za obshtestvenite saveti v uchilishtata I detskite gradini.]
- Хрусанов, Г. и др. (1976) Педагогика. Изд. „Наука и изкуство“, София. [Hrusanov, G. I dr. (1976) Pedagogika. Izd. „Nauka I izkustvo“, Sofia.]
- Цонева, П. (2007) Управление на училището в България от началото на XIX век до 1989 година. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. София. [Tsoneva, P. (2007) Upravlenie na uchilishteto v Balgaria ot nachaloto na XIX vek do 1989 godina. Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. Sofia.]
- Чавдарова-Костова, С., Б. Господинов, Б. Мизова (2017) Състояние на педагогическото взаимодействие „семейство – образователни институции – социална среда“. Резултати от едно изследване. – ГСУ, Факултет по педагогика, том 111. [Chavdarova-Kostova, S., Gospodinov, B., B. Mizova (2017) Sastoyanie na pedagogicheskoto vzaimodejstvie „semeystvo – obrazovatelni institutsii – sotsialna sreda“. Rezultati ot edno izsledvane. – GSU, Fakultet po pedagogika, tom 111.]
- Чавдарова-Костова, С. (2023) Педагогиката в началото на XXI век. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. София. [Chavdarova-Kostova, S. (2023) Pedagogikata v nachaloto na XXI vek. Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. Sofia.]
- Alieva, A. (2021) Parental involvement in formal education, NESET Ad hoc report no. 1/2021.
- Goodall, J., C. Montgomery (2014) Parental involvement to parental engagement: A continuum. Educational Review, 66(4), 399–410. – <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>.
- Tschannen-Moran, M., A. W. Hoy (2007) The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers, Teaching and Teacher Education, 23(6), pp. 944–956.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 117

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 117

СЪВРЕМЕННИ ПРАКТИКИ В ДИГИТАЛНОТО УЧЕНЕ И НЕГОВИЯ ДИЗАЙН

РАЛИЦА ТАРЕВА*

Резюме. *Дигитално учене днес разглеждаме като учене, подпомогнато от ефективно използване на дигиталните технологии в тяхното многообразие и обхваща широк спектър от формални и неформални практики, образователни контексти и формати като онлайн, електронно и хибридно учене и обучение (Пейчева-Форсайт, 2022). Студията разглежда някои от водещите практики за дигитално учене през последните години, които оформят сложния и многообразен характер на неговия дизайн, за да послужи като референтна база при дизайна на дигитално учене както за самите дизайнери, така и за всички заинтересовани страни в сферата на образованието, институциите и бизнеса.*

Ключови думи: *дигитално учене, дизайн на дигитално учене, дизайн на обучението, учебни преживявания, дизайн на учебни преживявания, дизайн на сложно учене, технологично-обогатени учебни практики, тенденции в образователните технологии, произход на дигиталното учене, парадигма, насочена към учащите, мултимодално учене, персонализирано учене, гъвкаво учене*

CURRENT TRENDS IN DIGITAL LEARNING AND ITS DESIGN

Ralitsa Tareva

Abstract. *Digital learning today can be defined as learning facilitated by the effective utilization of diverse digital technologies, encompassing a broad spectrum of formal, informal, and non-formal practices, educational contexts, and formats such as online, electronic, hybrid learning and instruction (Peycheva-Forsyth, 2022). This article examines the modern digital learning practices that shape the complex and multifaceted nature of its design to serve as a*

* rtareva@uni-sofia.bg

reference base in the design of digital learning, both for the designers themselves and various stakeholders in the field of education, institutions, and business.

Keywords: *digital learning, digital learning design, instructional design, learning experiences, learning experience design, complex learning design, technology-enhanced learning, educational technology trends, origins of digital learning, learner-centered paradigm, multimodal learning, personalized learning, flexible learning*

Въведение

Иновациите в преподаването и ученето традиционно се основават на появата на нови образователни технологии или педагогически практики, но пост-пандемичната реалност принуждава специалистите да преосмислят съществуващите представи относно образованието (Rapanta, Botturi, Goodyear et al., 2021) и да преформулират основното значение на преподаването и ученето (Pelletier et al., 2023) в „новото нормално“.

В последните години на глобален технологичен прогрес дигиталното образование става общоприето (Xiao, 2023), а преосмислянето на учебните пространства и практики след пандемията подчертава стратегическата важност на дигиталните платформи и педагогическите подходи (Hodges et al., 2020; Jandrić et al., 2018; Rapanta et al., 2021; Lamb et al., 2022). Образователните институции адаптират своите структури и подходи, за да предоставят активно учене, инклузивна педагогика, онлайн или хибридни курсове, а според Ким и Малони (Kim & Maloney, 2020) новите допирни точки между учене, технологии, дизайн и организационна промяна предполагат оформянето на дигиталното учене като нова академична дисциплина.

Съвременните практики в дигиталното учене са силно повлияни от технологичния прогрес и разнообразните социални, икономически и политически тенденции. Те обуславят прехода към онлайн и хибридни форми на учене, фокуса върху икономическа рентабилност и възвръщаемост на инвестициите, стремежа към устойчивост, адаптивност и персонализация на учебните преживявания и засиления интерес към интеграцията на иновативни технологични решения като потапящи технологии, изкуствен интелект и аналитика за учене (Brown et al., 2020; Pelletier et al., 2021; Pelletier et al., 2022; Pelletier et al., 2023). За създаването на актуални, значими и ефективни учебни преживявания в постоянно променящата се образователна среда дизайнерите на дигитално учене са изправени пред сложната задача не само да познават съвременните практики и техния потенциал, но и да ги интегрират ефективно в своя дизайн. Те е превръщат в ключови експерти, които притежават богат набор от компетенции, гъвкавост и умения за интеграция на нови технологии и педагогически подходи, докато поддържат собственото си непрекъснато професионално развитие.

Настоящата студия прави преглед на съвременните практики в областта на дигиталното учене и неговия дизайн, базиран на водещите тенденции и тяхната роля за прехода от традиционните методи на учене към сложни и многообразни практики, насочени към създаването на ангажиращи и персонализирани учебни преживявания, центрирани към учащите. Този обзор има за цел да предостави насоки за дизайн на дигитално учене, ориентирани към създаването на ангажиращи учебни преживявания, и да послужи като референция както за самите дизайнери, така и за всички заинтересовани страни в сферата на образованието, институциите и бизнеса.

Дигиталното учене и неговият дизайн

Дигиталното учене е наследник на електронното учене от началото на 21. в., определяно като „учене, подпомогнато от използването на информационни и комуникационни технологии“ (Beetham, 2004). Тази концепция се разширява и звеното за образователни технологии към департамента за образование в САЩ (ED/OET, 2021) и политиката за „успеха на всеки ученик“ ESSA (SETDA, 2017) дефинират дигиталното учене като „всяка образователна практика, която ефективно използва технологии за подкрепа на учебните преживявания на учащите и обхваща широк спектър от инструменти и практики“.

Дизайнът на дигитално учене води началото си от дизайн на военни системи за обучение от средата на миналия век, който Лесли Бригс (Briggs, 1977) по-късно обобщава като „систематичен подход за планиране и разработване на обучения, където всички компоненти от системата – цели, учебни материали, оценяване и др. – са разглеждани като гъвкава последователност от взаимосвързани процеси, а системата подлежи на оценка и усъвършенстване преди широкото ѝ внедряване“. През годините, под влиянието на различни технологични, социални, културни, психологически, икономически и политически тенденции, този първоначално „линеен подход“ се превръща в един гъвкав и „комплексен подход“ за дизайн на дигитално учене, *центриран върху учениците и техните учебни преживявания*. Както Пейчева-Форсайт (2022) описва, дизайнът на дигиталното учене днес е „процес на създаване на ефективни и ангажиращи дигитални учебни материали, среди и учебни преживявания, които обхващат широк спектър от формални и неформални практики и контексти като онлайн, електронно и хибридно учене, целящи осъществяването на „дигитално учене“ или учене, подпомогнато от ефективно използване на дигиталните технологии“. Тази съвременна концепция отразява не само богатия набор от технологии, но и разнообразието от педагогически практики, социални и учебни среди, дълбоко повлияни от *масовата дигитализация на обществото*. Хриси Рапанта и колеги (2021) поставят ударението върху „*педагогизация*“ вместо „дигитализация“, за да подчертаят стратегическото

вземане на решения и прехода от „принудително“ използване на дигитални технологии през пандемията към хармонична интеграция на физически и дигитални инструменти и подходи за осъществяване на *активно, гъвкаво и стойностно учене* (Rapanta et al., 2021).

Преходът от линейност към комплексност отразява новата образователна среда, към която дизайнът на дигитално учене е принуден да се адаптира, като интегрира нарастващ спектър технологични инструменти и педагогически практики и поставя акцента върху персонализираното, активно учене и ангажиращите, значими учебни преживявания. Актуалната образователна реалност изисква дизайн, който интегрира множество учебни методи и подходи, подпомагащи разнообразните нужди и интереси на учениците в различни области и контексти.

Плурализмът в понятията

Следва да отбележим, че съществува развитие и плурализъм при използването на понятията (Пейчева-Форсайт, 2011; Reiser, 2021a; Saçak et al., 2022 и др.). Например понятието „дигиталното учене“ е широко реферирано като „електронно учене/обучение“, което от своя страна често отнасяно до „дистанционно образование“, „онлайн обучение“, „смесено обучение“, „компютърно базирано обучение“, „уеб базирано обучение“ и др., които в педагогическия понятийния апарат често се използват като синоними и са взаимозаменяеми (Йовкова и Пейчева-Форсайт, 2020). В Европа, и особено в академичните среди, най-широко разпространен е терминът „учебен дизайн (Learning design – LD)“, докато в САЩ най-масово са използвани термини като „обучителен дизайн/дизайн на обучението“ (Instructional design – ID)“ или системен дизайн на обучението (ISD), които се считат за най-утвърдени в областта (Reiser, 2021a).

Нека уточним и разграничим използването на различните понятия, за да стане по-ясно тяхното приложение и взаимосвързаност. Дизайнът на обучение (ID) се основава на поведенческата парадигма и систематичния подход, акцентира върху учебните артефакти, методите, проектирането и предоставянето на инструкции, съобразени с учебните събития, като подчертава важността на тези елементи в развитието на специфични учебни умения и е тясно свързан с принципите на системното инженерство, произлизащи от компютърните науки. Дизайн на ученето (LD) се появява по-късно, за да подчертае значението на контекста на ученето и нуждите на учащите, базирана на конструктивистките тълкувания на ученето. Изследванията от последните десетилетия, водени предимно от учени в Европа и Австралия, са насочени към артикулиране и споделяне на практики с акцент върху визуализацията на дизайнните. Все повече се среща и терминът „дизайн на учебните преживявания“

(Learning Experience Design, LXD). Основан върху дизайна на обучението, той интегрира принципите на потребителския дизайн, разказването на истории и дигиталните технологии за създаване на поглъщащи и ефективни учебни преживявания, където съдържанието, предоставянето, учебните взаимодействия и интерактивността са насочени към общото преживяване на учащите. „Дизайнът на дигитално учене“ (Digital Learning Design – DLD) е по-широко, обобщаващо понятие, което отразява комплексния и динамичен характер на образованието в дигиталната ера. Може да се каже, че понятието обединява принципите на дизайна на обучение (ID), дизайна на ученето (LD) и дизайна на учебните преживявания (LXD), като предлага гъвкав и интегриран подход за създаване на адаптивни и персонализирани дигитални учебни среди, които насърчават иновативни подходи за учене и преподаване, центрирани към учащите.

Докато приемаме, че горните понятия са взаимнозаменяеми, в рамките на тази студия ще дадем предпочитание на понятията „дигитално учене“ и „дизайн на дигитално учене“, като изключение ще направим, когато се позоваваме на автори, които използват различни термини, но ги считаме за взаимнозаменяеми с избраните от нас. За да отразим по-точно научните разработки в областта и нейната еволюция, често ще използваме термина „дизайн на обучението“.

Парадигмите за учене, моделите и подходите за дизайн на дигитално учене

Парадигмите за учене оформят теоретичната основа за дизайн на обучението. Най-известните от тях са бихейвиоризъм, когнитивизъм, конструктивизъм, включително социален и комунален конструктивизъм, учене чрез преживяване, ситуирано учене, множествена интелигентност, както и комбинирани теории и практики, представляващи съвкупност от тези теории. Всички те повлияват значително на педагогическите подходи, на ученето, преподаването, оценяването, на ролите на преподавателя и учащите се и на цялата учебна динамика и намират своето място в проектирането и осъществяването както на традиционните, така и на дигиталните образователни модели.

Майърс и Фритас (Mayes & de Freitas, 2004) групират различните разновидности на учене в четири основни групи – асоционизъм, когнитивен конструктивизъм, социален конструктивизъм и ситуативизъм, които силно повлияват решенията при проектирането и осъществяването на дигитално учене. Асоционизмът разглежда ученето като процес на свързване на елементарни ментални или поведенчески единици в организиран набор от асоциации; когнитивният конструктивизъм се фокусира върху развитието на разбиране чрез интерактивни среди, социалният конструктивизъм подчертава

социалната практика и разпределеното знание в общностни практики, а ситуативизмът възприема ученето като вграждане в социални и културни контексти, акцентирайки идентичността и мотивацията, оформени от социални влияния. В дискурса на дизайна на обучението асоциационистко-емпиричната перспектива се фокусира върху структурираното учене чрез асоциации, повлияно от анализа на задачите за сложност и обратната връзка за индивидуализирано обучение; когнитивната перспектива подчертава ученето като взаимодействие на внимание, памет и формиране на понятия, оформено от взаимодействието между нови преживявания и съществуващи структури за разбиране, а ситуативната перспектива идентифицира ученето като социално оформен процес, акцентирайки върху участието в общностни практики и социалното разпределение на знанието, колективно формиращи цялостен поглед върху дизайна на обучение, който интегрира поведенчески, когнитивни и социални измерения (Mayes & de Freitas, 2004).

Значението на теориите и моделите на учене, включително психологическите аспекти на дизайна на учене, все повече нараства (Driscoll, 2021) заедно с възхода на конструктивизма като подход за активно, автентично учене (Wilson, 2021). Келър и Даман (Keller & Daman, 2021) подчертават връзката между мотивация и успех в ученето и преподаването, докато развитието на науката за учене и интеграцията на научните изследвания заемат все по-съществено място при дизайна на обучението (Hoadley & Van Hanegem, 2021).

Моделите за дизайн на обучението предоставят структурирани рамки за разработване на ефективни учебни преживявания. Ранните модели за дизайн на обучение, например ADDIE, са ключови за формирането на областта (Branch, 2009), като те се развиват с времето и интегрират технологични рамки като на Дик и Кери (Dick, Carey, & Carey, 2015) и като SAM (Allen, 2012). ADDIE – анализ, дизайн, разработка, изпълнение, оценка, предоставя универсална рамка за последователен процес и е основа, върху която могат да бъдат адаптирани различни модели за съответствие на конкретни контексти и учебни предизвикателства (Branch, 2009). Моделът на Дик и Кери (Dick, Carey, & Carey, 2015), който предлага систематичен подход от десет стъпки с фокус върху резултатите и включва анализ на обучението и формативна оценка, е адаптиран от много организации и се превръща в един от най-популярните модели за дизайн на обучение. Моделът SAM представлява преминаване към по-гъвкави и интерактивни модели за дизайн на обучение, подчертавайки колаборацията и приспособимостта, които го правят подходящ за динамични образователни среди (Merrill & Allen, 2021). Бранч (Branch, 2021) подчертава, че традиционният ADDIE модел, обикновено възприеман като линеен процес, всъщност протича по-сложно и криволинейно, и описва общите характеристики на дизайна на обучение независимо от подходите, докато Мерил и Алън (Merrill & Allen, 2018) представят в дълбочина предимствата на алтернатив-

ни модели като SAM и Pebble-in-the-Pond, които предоставят по-гъвкави и иновативни подходи за дизайн, които отчитат комплексната природа на учене днес и изискванията на съвременните учаци.

Докато систематичният подход в моделите, базирани на ADDIE, са подходящи за обученията в индустриите през миналия век, в последствие възникват модели за сложен дизайн, които акцентират върху комплексно, автентично, активно и колаборативно обучение, центрирано около ученика. Те подчертават значението на адаптивността, управлението на когнитивното натоварване и интегрирането на разнообразни образователни стратегии, които са от съществено значение в динамичния днешен образователен пейзаж. Например моделът 4C/ID (Van Merriënboer et al., 2002) интегрира знания, умения и отношения в сложни учебни задачи, състоящи се от учебни задачи, поддържаща/процедурна информация и частична практика на задачи с фокус върху реалността, когнитивното натоварване и мотивацията на учащите, ACAD (Goodyear et al., 2021) акцентира върху автентични, колаборативни и предизвикателни учебни дейности за задълбочено учене в реалистични контексти, където преподавателите са фасилитатори и съвместни дизайнери. ABC-LD моделът (Young & Perović, 2015) подчертава бързия и практичен подход към дизайна на курсове, насърчаващ разнообразието в учебните дейности и колаборацията между преподавателите, и е особено известен със своя фокус върху съответствието между учебните дейности и предвидените резултати от обучението и включва разнообразие от типове обучение, като придобиване, изследване, практика, производство, дискусия и колаборация (Laurillard, 2012).

Подходите за дигитално учене и неговия дизайн са оформени от спектър от формални и неформални практики и контексти – от присъствени, през онлайн обучение, хибридни и смесени форми, до HyFlex обучение. Докато традиционното обучение предоставя реален контакт и структуриран график и се характеризира с еднопосочност и линейност, онлайн обучението въвежда самостоятелно и гъвкаво учене, хибридните форми съчетават предимствата на традиционните и онлайн методи, а смесените интегрират лице в лице и онлайн елементи за оптимален образователен процес. HyFlex формата предоставя нови високо гъвкави формати и избор на модалности. Неформалните форми добиват все по-голямо признание, базирани на лични интереси, и позволяват разнообразен подход, който обслужва различни стилове на учене, създавайки динамична и инклузивна образователна среда. Взаимодействието между синхронни/асинхронни подходи, хибридната и HyFlex гъвкавост очертават създаването на образователни среди, които не само са разнообразни и инклузивни, но и адаптивни към развиващите се нужди на учащите. Чрез внимателен избор и комбиниране на тези елементи дизайнерите на дигитално учене могат да формират учебни преживявания, които са увлекателни, ефек-

тивни и отговарящи на различни стилове на учене и житейски обстоятелства и постигнат холистична и достъпна образователна среда.

Еволюцията на моделите за дизайн на обучението (ID), очертана от Dousay (2018), отразява прогрес от основни, линейни към по-сложни, адаптивни процеси. Докато първоначално модели като ADDIE подчертават систематичен, постъпков подход, развитието на областта води до включването на по-итеративни и гъвкави процеси, които отчитат разнообразието на учебните среди и въздействието на технологиите, включващо прехода от прости модели, фокусирани върху прякото преподаване, към по-сложни, които интегрират конструктивистки подходи, технологична интеграция и стратегии, ориентирани към учащия, с всяка стъпка, показваща преминаването към по-фини, контекстуално-чувствителни рамки, подкрепящи разнообразие от педагогически стратегии и учебни резултати, отразяващи променящия се пейзаж на образованието и технологиите (Dousay, 2018).

Произход на съвременните практики

Много от съвременните практики в областта на дигиталното учене са възникнали в миналото далеч преди появата на дигиталните технологии и са се развивали не праволинейно и в широк времеви диапазон. Те често са изследвани като синтез от развитието в различни области, включително образователните медии (Reiser, 2021b), образователните технологии (Molenda, 2022), теория, методология и практика в областта на образователните технологии (Saettler, 1990), психологичните изследвания (Dick, 1987). Тяхната поява и възход са предизвикани от разнообразие от фактори – технологични, социални, културни, политически и икономически, характерни за съответния времеви период в развитието на обществото (Selwyn, 2022).

В началото на 20. в. изобретенията в областта на оптиката и електричеството водят до обогатяването на образованието с масовата интеграция на визуални и аудио-визуални ресурси в допълнение към вербалните, а появата на филмовата камера и проектора добавя филмите към инвентара на специалистите в областта (Saettler, 1990). Те променят традиционната класната стая, превръщайки я в място за *мултимедийно обучение*, а филмът процъфтява във военните обученията по време на Втората световна война, когато политическата и икономическа обстановка изострят нуждата от квалифицирани военни.

Достигане на радиото до по-голяма част от населението през 30-те и телевизията през 50-те възраждат старата идея за дистанционно образование чрез кореспонденция от 18. в., като предоставят възможности за достигане на експерти и образователни програми до максимално широка аудитория (Selwyn, 2022). Интеграцията на ефирни излъчвания е възприемана като „прозорец към света“ (Cuban, 1986), обещаващ начин за ангажиране на учащите и поражда

нови форми за учене и преподаване, които водят до *обогаляване на педагогическите практики и разширяване на набора от образователни възможности*.

Втората световна война и нуждата от квалификация на военния персонал стимулира системния анализ и планирането, които академичните среди приемат през 60-те години и така поставят началото на разработването на дизайн на системи за обучения (ISD), разглеждащ *обучението като система*, базирана на процедури за анализ, дизайн и оценка (Dick, 1987). Дизайнът на обучението се възприема като *структуриран, линеен и автоматизиран подход* към планиране и доставка на образователно съдържание, който отговаря на острата нужда от *масови обучения* по време на войната и преобразува учебните практики особено във военния и индустриалния контекст.

Нарастващата популярност на технологиите и психологичните изследвания през 50-те и 60-те години, освен че разширява *дистанционните практики в аудиовизуалните подходи*, насочва интереса върху това как хората учат и възражда теориите за учене, възникнали в началото на века. С поведенческите разработки възниква и *програмираното обучение (PI)*, което комбинира *постъпково представяне на учебното съдържание и постоянна обратна връзка*. Скинър (Skinner, 1954) разработва „учебната машина“, интегрираща технологии, принципи на оперантното обуславяне и когнитивно учене (Mollenda, 2022) в *практическа педагогическа система*, която по-късно става *все по-адаптивна* с разработките на пионери като Гордон Паск (Pask, 1960, Lewis & Pask, 1965). Същевременно възникват *компютърни програми и системи за предоставяне на учебно съдържание, практика и тестове* и навлизат в образованието като *компютърно-подпомогнатото обучение (CAI)* (Reiser, 2021b), основано на принципите на програмираното обучение, но предлагащо по-гъвкави, динамични и интерактивни практики. Програмираното и компютърно-подпомогнатото обучение насочват вниманието върху *автоматизацията на учебния процес, но и към неговата оптимизация в полза на учащите с непрекъсната обратна връзка*. Това съчетание на технологии и поведенчески анализ предлага *структурираност и индивидуализация*, които могат да бъдат разглеждани като *първите практики на персонализираното и адаптивно обучение, което познаваме днес*.

Междувременно технологичната конкуренция по време на Студената война премества фокуса върху ефективността и стимулира инвестиции в образованието, което насочва вниманието на учените към целеполагането и оценяването. Робърт Магер (Mager, 1962) подчертава значимостта на ясните цели в обучението, докато други автори наблягат върху тяхната конкретност. Блум и колеги (Bloom et al., 1956) въвеждат „Таксономия на образователните цели“ като систематична класификация на учебните резултати при разработването на учебни материали и оценяването, а стремежът към по-обективно оценяване на индивидуални постижения формира оценяването, базирано на критере-

рии. Скривън (Scriven, 1967) въвежда „формативната оценка“. Гане (Gagne, 1965) подчертава важността на йерархичния анализ в дизайна на обучението със своите пет области на учебни резултати и девет събития в успешното обучение. Това води до разработката на ранните модели за дизайн на обучението от 60-те, определяни като „дизайн на обучение“, „разработка на система“, „систематично обучение“ и „учебна система“ (Reiser, 2021b; Molenda, 2022). На тази база през 70-те възниква ADDIE с прочутите етапи на *анализ, дизайн, разработка, внедряване и оценяване*, от който произтича многообразието от модели днес (Branch 2009; Molenda, 2015). Тези разработки утвърждават *използването на научни методи и принципи за дизайн на обучение*. Научно-базираният подход прави учебните практики *по-структурирани, целенасочени и ориентирани към реални, систематизирани и измерими постижения на учащите*. Дизайнът на обучението се превръща в методичен, обмислен, целенасочен, измерим и адаптивен процес, насочен към създаване на *по-ефективни учебни интервенции*.

Масовото внедряване на дигитални технологии в образованието настъпва през 80-те с разпространението на персоналните компютри и широкото им използване за компютърно-базирано обучение. Докато в началото то е ограничено до упражнение–практика, появата на мрежовите конфигурации, графични браузъри, онлайн форуми и мултипотребителски игри формира система за споделяне чрез приложения и оформя първите онлайн общества (Woolley, 1994). Споделянето на съдържание и създаването на дистанционни курсове могат да се разглеждат като първи форми на е-обучение. Нарастват разработките на интелигентните системи за обучение, инкорпориращи изкуствен интелект за предоставяне на насоки за учащите (Anderson, Boyle, & Reiser, 1985). Те тестват и доразвиват моделите на мислене, предоставят подкрепа и обратна връзка за учащите (Hoadley & Van Haneghan, 2021) и позволяват по-голяма адаптация на базата на учебните преживявания, предишната активност и текущите постижения (Mollenda, 2022). Това води до възникване на концепцията и за интелигентния алгоритъм като инструктор, който полага идеята за способността на изкуствения интелект да се приспособи към индивидуалните нужди на учащия и да функционира като „инструктор в кутия“, способен да замени учителя (Di Mitri, Schneider & Drachsler, 2022). Положена е и идеята за контекстуалните аспекти на ученето, например използването на автентични проблеми за мотивиране на студентите (Hoadley & Van Haneghan, 2021). С разрастването на технологичните инструменти се развива и концепцията за мултимодално учене, свързана с ангажирането на множество сетивни системи и действия на учащия чрез разнообразие от визуални или аудиторни данни (Massaro, 2012).

Компютрите се разпространяват масово през 90-те и трансформират информационната среда. Те заемат все по-централно място в оптимизацията на учебния процес и трудовата ефективност, а с появата на интернет мрежовите

системи ускоряват развитието на дистанционното обучение и възможностите за комуникация (Molenda, 2022; Reiser, 2021b) През 90-те системите за е-обучение се развиват и компютърът се превръща от средство за предаване на знания, в платформа за съвместно учене, а приложението на е-обучението се разширява извън точните науки (Dillenbourg, 1999). В контекста на разрастващото се движение за подобряване на трудовата производителност и възхода на конструктивистката парадигма за учене вниманието се насочва към създаването на „автентични“ учебни задачи, които отразяват реалната работна среда и към използването на по-широк спектър от образователни интервенции (Reiser, 2021b). Когнитивната психология и конструктивизмът стават формиращи за моделите по дизайн на обучението, като процесите акцентират върху начина, по който хората учат. Новите теории за учене предполагат разработване и на нови методи за изследване, тъй като процесът вече освен проверяване на теорията включва и нейната промяна заедно с появата на нови артефакти и идеи. Все по-важен става начинът, по който на практика се прилага дизайнът на обучението в процеса на учене и преподаване, а конструктивизмът става етикет за педагогика, насочена към учащите (Mollenda, 2022).

Първото десетилетие на 20. в. маркира бързото разпространение на интернет и развитието на дигиталните технологии предизвиква нова вълна от технологично-подпомогнато учене. Тази нова ера в образованието поставя акцент върху системите за е-обучението и мултимедийните ресурси. Първоначално тези образователни съдържания се достъпни само през лични компютри, но към края на десетилетието те стават достъпни през преносими устройства като смартфони, планшети и лаптопи и тези технологични иновации позволяват ученето да стане всеобхватно и мобилно, което се определя като учене навсякъде и по всяко време, без физически или географски ограничения (Sharples et al., 2009). Тази промяна в образователните парадигми напълно преобразува начина, по който хората учат. С второто десетилетие настъпва нарастващата популярност на изследванията в областта на аналитиката за учене (Ferguson, 2012) поради възможностите да бъдат анализирани „следите“, които учащите оставят, работейки с компютърни устройства, оптимизация на учебния процес и да стимулират саморегулираното учене чрез развитието на метакогнитивни умения чрез самоанализ и социално сравнение (Winne, 2017).

Наблюдава се нарастващо използване на дигитални технологии предимно в областта на онлайн образованието, което засяга разнообразни етапи от образователния процес – от началното училищно образование, през висшето, и достига до специализираното бизнес обучение (Reiser, 2021b). Електронното обучение вече не е просто мода, а стабилна част от образователната система, като в бизнес сектора се наблюдава постоянно разширяване на използваните учебни средства. Мобилните устройства се превръщат в ключов инструмент за предоставяне на учебни материали и настъпва активното включване на

тези устройства в учебния процес във всички етапи на образованието. Популярността на дигиталните учебни платформи нараства в резултат от тяхната ценова ефективност, гъвкавост, интерактивност и съвместимост с модерните дигитални навици. Дизайнът на обучение претърпява трансформации. Значително нараства електронното обучение, а неформални методи на обучение в работната среда заемат все по-централно място в сравнение с традиционните. Това изостря нуждата от дизайнери на дигитално учене и довежда до нови професионални възможности и предизвикателства, свързани със създаването на качествени онлайн учебни материали и нуждата от разширяване на техните компетенции, както и дебат относно ефективността на традиционните методи на дизайн на обучение (Reiser, 2017, 2021b).

Като цяло, през първите десетилетия на 21. в. компютърните технологии оказват огромно въздействие върху учебните практики и обучението в сравнение с медиите от миналия век. Тяхното по-голямо въздействие върху ученето и преподаването се дължи на техните интерактивни възможности и способността им да представят информация и обучение в голямо разнообразие от форми и формати както лесното създаване и споделяне на собствени знания и умения от страна на учащите (Reiser, 2021a).

Последните няколко години (20-те) са белязани от безпрецедентната *глобална образователна криза, причинена от пандемията COVID-19* (UNESCO, UNICEF, & World Bank, 2021). Докладите „Хоризон“ на Educause задълбочено отбелязват тези промени (Pelletier et al., 2021, 2022, 2023). Образованието се адаптира спрямо новите *социални тенденции на масовата дигитализация на обществото и дистанционната работа* вследствие пандемията и настъпва преход от предимно присъствено към *онлайн и хибридни форми* на учене, ориентирани към включеност и *търсене на специализирано и гъвкаво образование*. *Икономическата криза* поставя акцента върху възвръщаемостта на инвестициите в образованието и утвърждава интереса към *продължаващото учене, обучението на работното място и микроакредитациите, а екологичните тенденции* насочват вниманието към *изграждане на устойчиви онлайн инфраструктура и учебни среди*. *Политическите напрежения* водят до акцент върху *децентрализация и сигурност на данните, като нарастващата нестабилност предизвиква недоверие към формалното образование* и интерес към *алтернативни форми и формати*. *Технологичният прогрес* ускорява *дигитализацията*, повишава дигиталните умения и стимулира гъвкавите и иновативните подходи.

В този сложен контекст, коренно различен от познатия ни в 20. в., се формира огромно разнообразие от практики на дигитално учене и съответно на неговия дизайн и макар че повечето от тях са се зародили в миналото, те се възраждат с нов облик, трансформирани от комплексната технологична и социо-икономическа обстановка на 21. в. По-долу ще изложим някои от тях.

Съвременни технологично обогатени образователни практики

Технологично обогатените образователни практики се разрастват експоненциално. Възходът в онлайн обучението, дигиталните образователни платформи, отворените образователни ресурси, масовите отворени онлайн курсове, мобилното учене, социалните медии, ученето, базирано на игри, разширената реалност, метавселената, изкуственият интелект, данните с голям обем, аналитиката за учене и блокчейн са някои от тези, които ще изложим поради тяхната нарастваща популярност и потенциала им да преобразуват образованието.

Технологичните тенденции в дигиталното учене и неговия дизайн

В контекста на масова дигитализацията и безпрецедентен технологичен възход технологично обогатените практики в дигиталното учене и неговия дизайн се разрастват експоненциално. Те включват богат набор от технологични инструменти и педагогически подходи, както и широк спектър учебни практики и контексти. В този раздел ще разгледаме някои от ключовите технологични тенденции в дигиталното учене и неговия дизайн, като поставим акцент не само върху технологичните иновации, но и върху фундаменталната роля на педагогическите подходи, които стоят в основата за тяхната ефективност. Повечето от тези тенденции са възникнали в миналото, но придобиват нов облик и предоставят иновативни възможности за дигиталното учене и неговия дизайн, в сложната и многопластова образователна динамика днес.

⇒ *Онлайн учене/обучение (Online Learning)*

Навяляло с ресурсно-ориентираните интернет платформи в края на миналия век, онлайн обучението се разраства в образованието, бизнеса и индустрията в последните години (Reiser, 2017; 2018), особено след принудителния преход от традиционно към дистанционно учене, следствие от COVID-19 пандемията (Б. Йовкова, Пейчева-Форсайт, 2023).

Определено като използване на дигитални технологии чрез интернет за ангажиране на учащите и улесняване на учебния процес, онлайн обучението днес съчетава множество технологии като Web 2.0/3.0, VOIP, видеоконференции, триизмерни виртуални среди и социални платформи, разгърнати в сложна мултимедийна среда, позволяваща синхронно и асинхронно сътрудничество и комуникация отвсякъде по всяко време (Sunal & Wright, 2012). То става все по-ангажиращо, визуално игрово-базирано, смесено, отворено, автоматизирано, персонализирано и адаптирано към индивидуалните нужди на учащите (Bonk, 2016) и интегрира иновативни технологии за геймификация, потапящи учебни среди, аналитиката за учене и изкуствен интелект.

Докато първоначално онлайн обучението се реализира в текстови, асинхронни формати, днес то предлага разнообразни подходи като HyFlex за гъвкавост в избора между присъствено и онлайн участие, „смесеното синхронно“ за участие в реално време от различни места и „синхронно хибридно“ за съчетава онлайн и присъствено обучение в споделени синхронни сесии (Пейчева-Форсайт, Рачева, 2022). COVID-19 предизвика преминаването към онлайн модалности, което доведе до създаването на специализирани симулации, международни колаборативни ресурси и програми за онлайн обучение и обширни учебни програми (Pelletier et al., 2021). Продължаващата тенденция включва културни промени в обучението, технологични подобрения, разрастването на инструменти за хибридно обучение, програми за микрокреденции и международни колаборации (Pelletier et al., 2022). В настоящето онлайн и хибридно обучение се утвърдиха като основни, като включват интеграция на онлайн курсове в програмите, сливане на дигитални инструменти с традиционни класове и подобряване на технологичната инфраструктура (Pelletier et al., 2023).

Редица автори (Martin et al., 2019; Martin, Dennen & Bonk, 2023; Wright et al., 2023 и др.) определят ефективния дизайн на онлайн обучение днес като систематичен, но гъвкав и адаптивен процес, включващ планирани учебни взаимодействия, комплексни технологични системи, курсови структури, организационни модели и педагогически стратегии, съобразени с утвърдени рамки като „Обратен дизайн“ и „Универсален дизайн за учене“. В него са залегнали комплексни стратегии за ангажиране, комуникация, обратна връзка и голямо разнообразие от подходи за оценяване и комуникация между инструктори и учаци за предотвратяване на претоварването. Кларк и Майър (Clark & Mayer, 2011; 2024) представят принципите на електронното обучение в „Електронното обучение и науката за обучение“, базирани на психологията на когнитивното функциониране и дизайна на обучение, като промотират използването на мултимедия, съответствие, модалност, избягване на излишна информация, съгласуваност, персонализация, сегментация и предварително обучение, за подобряване на учебния процес в дигитална среда, чрез адаптация към когнитивните процеси и механизми за запазване на информацията.

⇒ *Дигитални образователни платформи (Digital Learning Platforms)*

Дигиталните образователни платформи масово навлизат в образованието в началото на века с появата на интернет и възхода на компютърно-базираното мрежово учене (Piña, 2010; Kats, 2010) за обмен на ресурси. Масовата дигитализация и широкото използване на онлайн учебни системи „платформизираха“ образованието, реорганизирайки практиките около облачни платформи за допълване или заместване на преподаването (Poell, Nieborg & van Dijck, 2019).

Определяни като сървърно-базирани софтуерни решения, тези платформи днес предоставят универсален достъп до учебни материали, управление на курсове и проследяване на резултати чрез интеграцията на инструменти за планиране, потребителско участие, оценяване и обратна връзка; синхронна и асинхронна комуникация и мерки сигурност; проследяване на ангажираността и присъствеността, времето и взаимодействията (Piña, 2013; Turnbull, Chugh & Luck, 2020). Те стават все по-комплексни, автоматизирани и адаптивни (Pelletier et al., 2022) и се превръщат в „умни среди за учене“, които позволяват разпознаване на учебни сценарии, осведоменост за физическата среда, свързване на учащи общности и проследяване динамиката на учебния процес в реално време (Peng, Ma & Spector, 2019).

Ефективната интеграция на тези „интелигентни“ дигитални платформи в дизайна на дигитално обучение изисква технологични и педагогически умения, включително за вграждане на интелигентни устройства и технологии интернет на нещата (IoT) и аналитика на ученето, позволяващи естествени взаимодействия, разпознаване на околната среда, гъвкавост и адаптивност, както и управление на автоматизирания подход за работа с данни в реално време и своевременно адаптиране на учебното съдържание и дейности за персонализация на обучението (пак там).

⇒ *Отворените образователни ресурси (Open Educational Resources – OER)*

Отворените образователни ресурси (OER) възникват през 70-те на миналия век като онлайн архив без авторски права (Roncovic, 2022), но тяхното масово разпространяване започва в началото на 21. в. и се преобразува с колаборативните, неформални отворени педагогически практики по време на COVID-19 пандемията (Cronin et al., 2023).

Дефинирани като свободно достъпни и редактируеми материали (Butcher et al., 2011, 2015), OER са ключов компонент от отвореното образование и включват физически и дигитални учебни материали като учебници, видеа, тестове или цели курсове (Bliss & Tuiloma, 2022). Те предоставят свобода и гъвкавост в достъпа и обмена на знание, възможности за неформално учене и подобряват ангажираността и саморегулацията на учащите, което предизвиква промяна в традиционните педагогически подходи (Sandanyake, Karunanayaka & Madurapperuma, 2021). Уили и Хилтън (Wiley & Hilton, 2018) промотират „OER-базираната педагогика“, насочена към създаване на качествени и достъпни отворени учебни ресурси с активното участие на студентите в етичното създаване и лицензиране на отворени творби, съобразени с 5R разрешенията – запазване, преработка, миксиране, използване и разпространение.

Интеграцията на OER в дизайна на дигитално учене изисква, от една страна, адаптацията им към спецификата на съответния образователен контекст, а

от друга, адаптация към техните възможности и разбиране на правни аспекти като лицензиране и свободно разпространение (Wiley, 2021). Санданайаке и колегите ѝ (2021) представят рамка за дизайн на онлайн курсове, базирана на няколко ключови аспекта на дизайна – информация, обучение, интерфейс и взаимодействия. Тя включва анализ на проблема; дизайн, разработка, прилагане и оценка на интервенция; рефлексия върху дизайн принципите и се характеризира с гъвкава и ясна структура, отворена педагогика и спазване на 5R правните аспекти.

⇒ *Масови отворени онлайн курсове (Massive Open Online Courses – MOOCs)*

Възникнали в началото на 21. в., MOOCs предоставят универсално достъпна платформа за дистанционно учене, която бързо добива масова популярност и бележи разцвет по време на пандемията с рекорден брой регистрации по целия свят (Shah, 2020; EdX, 2022; Coursera, 2021).

Дефинирани като масови – предназначени за голям брой участници, свободни за достъп, изцяло предлагани онлайн, структурирани курсове (Кнох, 2017), MOOCs комбинират традиционни учебни методи с интерактивни медии, предлагани от множество доставчици като Coursera, edX и други, в различни форми: разширени xMOOCs, конективистки cMOOCs и смесени MOOCs (Zhu et al., 2022). Те използват потенциала на социалните мрежи и интелигентните дигитални платформи, комбинирайки педагогически техники с разнообразие от презентации, автоматизирано оценяване, взаимно оценяване и дискусии и допринасят за професионалното обучение и насърчават ученето през целия живот (Laurillard, 2016; Йовкова, Пейчева-Форсайт, 2020). Интеграцията на изкуствения интелект (AI) в MOOCs въвежда иновативни решения като виртуални учебни спътници (VLCs) за подобряване на персонализираното учене (Han Yu et al., 2017) и аналитика на големи обеми данни за анализ на поведението на студентите и предсказване на рискове, насърчаване автономията в ученето и информизиране на педагогически решения (Khajonmote et al., 2022).

MOOCs са утвърдени с трансформативния си ефект в онлайн образованието, но и с високото ниво на отпадане и ниското ниво на участие. Сергис и колеги (2017) категоризират дизайна на cMOOCs като центриран върху взаимодействия и активна ангажираност на учащите в създаването на знания, а xMOOCs като структурирани подходи, центрирани към преподаване и съдържание, и предлагат „Рамка за съображения при образователния дизайн“ (EDCF). Базирана на подхода на системен дизайн ADDIE, тя е специално адаптирана за центрираните към масово участие и смесени подходи MOOCs, целяща справяне с предизвикателствата на тяхната широка и отворена природа (Sergis et al., 2017)

⇒ *Мобилно учене/обучение (Mobile Learning)*

Мобилното учене, възникнало още през 70-те, навлиза широко в образованието с развитието на мобилните технологии и интернет в началото на 21. в., особено след експанзията на устройства след 2010 (Sharples et al., 2009; Pachler, Bachmair, & Cook, 2010) и масовото им използване за комуникация по време пандемията (Peramunugamage et al., 2023).

Определяно като учене, подпомогнато от портативни устройства за достъп до мултимедийно съдържание, интерактивни приложения и платформи за разнообразни учебни взаимодействия в различни форми и контексти, мобилното учене променя традиционните практики с нови възможности за комуникация, сътрудничеството и активно, ангажиращо, гъвкаво и повсеместно учене, което персонализира учебния процес (Kumar & Chand, 2018; Peramunugamage, Ratnayake & Karunanayaka, 2023). Интеграцията на „разширена реалност“ и инициативи като „донеси собствено устройство“ допринасят за по-вълнуващо и интерактивно учене (Quinn, 2021; Йовкова, Пейчева-Форсайт, 2020), разгърнато в „контекст“, където мултисензорните устройства стават катализатори за учене в „микролокации“ (Sharples & Spikol, 2017) и разширяват интерфейсите „човек–устройство“ и мултимодалните учебни практики (Di Mitri et al., 2022).

Ефективната интеграция на мобилно учене изисква дизайнът да предвиди подходящи технологии, методики и учебни среди, както и иновативни приложения и платформи, насърчаващи интеракцията между съдържание, учител, ученик и интерфейс (Kumar & Chand, 2018). Този дизайн следва да предоставя гъвкави възможности за учене от различни места и разнообразни устройства, в адекватна и информационно сигурна техническа инфраструктура (Йовкова, Пейчева-Форсайт, 2020) и включва балансирана стратегия за обучение, предвиждаща професионална подготовка на учителите, надеждни съвместими софтуерни решения, управление на устройства и сигурност на данни (Quinn, 2021).

⇒ *Социалните медии (Social Media)*

Социалните медии започват да се използват в образованието от 2009 г. с разпространяването на достъпа до интернет и мобилни устройства сред учащите (Dennen, Choi & Word, 2020) и оттогава активните им потребители нарастват, особено по време на пандемията (Statista, 2022).

Дефинирани като „интернет-базирани приложения, които се развиват върху идеологичните и технологични основи на Уеб 2.0 и които позволяват създаването и обмена на съдържание, генерирано от потребителите“ (Kaplan и Haenlein 2010, цитирани от: Kaplan, 2018: 2768), социалните медии включват платформи като Twitter, Facebook, LinkedIn и YouTube, както и уики, RSS емисии, блогове, дискуссионни групи и чат приложения. Тези сложни технологични платформи използват уеб скрепери, бази данни и техники за обра-

ботка на естествен език, елементи на изкуствения интелект като NLP и машинно обучение за анализ на емоции, откриване на теми, анализ на социални мрежи (Batrinca & Treleaven, 2015), което предоставя ценна информация за взаимодействията на учащите. Социалните медии стимулират сътрудничеството и обмена на опит, комуникацията с преподаватели, взаимното обучение и формирането на учещи общности, развиват дигиталната грамотност и подобряват академичните резултати (Ansari et al., 2020; Йовкова, Пейчева-Форсайт, 2020).

Интеграцията на социалните медии в дизайна на дигитално учене изисква гъвкавост и адаптация към новите технологии, използване на подходящи инструменти и платформи, и прилагане на адекватни педагогически стратегии (Dennen, 2021). Разнообразието и мултифункционалността на социалните медии изисква анализ на взаимодействията и дизайнерски решения, които свързват дейностите на учащите с елементите на дизайна. Модели за сложен дизайн като UDL и 4C/ID предлагат разнообразни и инклузивни подходи за ангажиране, представяне и изразяване, докато ACAD подчертава адаптивността на дизайна, моделирането на дейности и колаборативния дизайн в променящи се обстоятелства. Конли и Сабо (Conley & Sabo, 2015) разработват модел, базиран на системния подход на Дик и методологията за е-обучение на Бауър, включващ измерими цели, педагогически стратегии, създаване на съдържание, подбор на социални медийни инструменти и оценка на ангажираността и успеваемостта.

⇒ *Ученето, базирано на игри (Game-Based Learning)*

Познато векове наред, ученето, базирано на игри, ускорено навлиза в образованието с технологичния прогрес през 90-те, а след 2010 г. се утвърждава като инструмент за повишаване на ангажираността и мотивацията, намаляване на тревожността и развитие на умения за решаване на проблеми (Jaiswal, 2021; Chen, Hwang, Yeh, et al, 2022).

Ученето, базирано на игри, се отнася до образователна среда, която включва съдържание и игрово преживяване с цел подобряване на придобиването на знания и умения (Qian and Clark 2016). То комбинира интерактивни игрови елементи и конструктивистки педагогически принципи, ситуираното и автентично решаване на проблеми (Jaiswal, 2021; Van Eck, Shute, & Rieber, 2021) за постигането на конкретни образователни цели, а внедряването на изкуствен интелект и аналитика на учене ги превръща във все по-адаптивни, комплексни и поглъщащи. Те предоставят все по-ангажираща среда, която мотивира учащите чрез стимули, адаптивен дизайн и обратна връзка, насърчава социализацията, екипната работа и експериментите в безопасна среда, което развива тяхната активност и креативност и променя възприятието за учене (Йовкова, Пейчева-Форсайт, 2020).

Успешната интеграция на игрите изисква дизайнът на дигиталното учене да предложи подходящи стратегии за обучение, ясна структура, релевантност и подкрепа за социалните взаимодействия и да интегрира разнообразие от ресурси и интерактивни инструменти за различните стилове на учене (Li & Tsai, 2013), афективни компоненти за поглъщащо и устойчиво ангажиране на учащите (Jaiswal, 2021) и съвременни методи за оценяване като скрита оценка и проследяване на представянето в реално време (Van Eck, Shute, & Rieber, 2021). Дизайнът им става все по-достъпен посредством лесно и интуитивно визуално програмиране (low-code/no-code) в платформи, базирани на изкуствен интелект и поглъщащи технологии, които използват компютърно зрение и конструктори на увеличащи приложения (Dyulicheva & Glazieva, 2022).

⇒ *Разширена реалност (Extended Reality – XR, Augmented Reality – AR, Virtual Reality – VR, Mixed Reality – MR)*

⇒ *Метавселена (Metaverse)*

Технологиите за виртуална реалност от военните и учебни приложения през 60-те се развиват до съвременни системи, предлагащи „поглъщащи“ преживявания, които синтезират сензорна информация от реалния свят и симулират интерактивни виртуални среди или светове, където потребителите са субективно ангажирани и се чувстват физически присъстващи (Wohlgenannt, Simons, & Stieglitz, 2020).

Виртуалната реалност и свързаните с нея термини описват различни нива на смесване между виртуалния и реалния свят: VR означава пълна виртуална среда, AR добавя виртуални обекти към реалността, MR съчетава и двете, а XR обхваща комбинация от всички реални и виртуални среди и често се използва като обобщаващ термин (Chang et al., 2023). Разширената реалност във всичките ѝ форми навлиза в образованието благодарение на компании като VR Immersive Education (Brown и Green 2016) и въвежда нови нива на интерактивност в привлекателни, интерактивни среди, които увеличават ангажираността и запомнянето на информация, персонализират преживяванията според индивидуалните нужди и стилове и улесняват колаборативното учене между различни местоположения (Siricharoen, 2023). Успешно прилагани във всички възрастови нива, те са насочени към оптимизиране на ученето и удовлетворението на учащите и често са наричани „потопящи“ или iVR (Chesa & Bustillo, 2023). Според докладите на Pelletier et al. внедряването на метавселената надгражда познатите приложения за разширена реалност, осигурява цялостна, обединена и непрекъсната дигитална учебна среда и се превръща в основен елемент на „метаживота“ на учащите. Метавселената обхваща различни форми на учене и общуване – от синхронни и асинхронни онлайн сесии за самостоятелно учене с помощта на образователни игри до виртуални пътешествия и симулации (Pelletier et al., 2022). Нейната интеграция в учеб-

ните програми предоставя безпрецедентна гъвкавост и обхват и преобразува динамиката на учебния процес.

Интеграцията на разширената реалност във всичките ѝ форми изисква дизайнът на дигиталното учене да се фокусира върху три основни аспекта: присъствие, интерактивност и имерсия (потопяне) (Walsh & Pawlowski, 2002). Това включва разработване на учебни материали, съчетаващи висока степен на визуализация, звукови стимули и тактилна обратна връзка, за да се постигне пълно потопяне на учащите, като дизайнът на учебните програми е гъвкав и адаптивен към различни потребители и технологични платформи. Чанг и колегите му (Chang et al., 2023) разработват рамка, свързваща дигитална грамотност и разширена реалност, за да насочат прехода от достъп до знания и взаимодействие с виртуални елементи, към активно създаване, решаване на проблеми и сътрудничество, като промотират аспекти като достъп, взаимодействие, етика, сътрудничество, създаване и решаване на проблеми и проектно-базирано учене за развитие на по-високи умения. Еом и колеги (Eom et al., 2022) дефинират педагогическата концепцията за урок в метавселената и създават систематична рамка за неговия дизайн и изпълнение, докато Лий и Им (Lee & Im, 2022) използват когнитивно-научна методология за разработване на стратегия за обучение с акцент върху дигитални продукти, среди, системи и услуги в три аспекта от дизайна: на модела на учащия, на сценария за учебните преживявания и на пространството.

⇒ *Изкуствен интелект (Artificial Intelligence – AI)*

Изкуствения интелект (AI) е тясно свързан с образованието още от неговото възникване в средата на 20. в., когато когнитивните психолози използват разбирането за това как хората учат, за да го усъвършенстват (Doroudi, 2022). Технологичният напредък през 90-те и академичните изследвания през следващите десетилетия го оформят като мултидисциплинарна академична област, комбинираща педагогика, невронаука, психология и изкуствен интелект (Roll & Wylie, 2016), а интеграцията му в индустриите и образованието се счита за едно от най-значимите технологични постижения след 2010 г. заедно със включването на данни, алгоритми и автоматизация (Luckin et al., 2016). Educause определя генеративния AI като исторически най-бързо възприетата технология, с инструменти като ChatGPT, и потенциала им за създаване на съдържание и учене, докато академичните среди разглеждат въздействието им върху живота, ученето и работата и изразяват тревоги относно злоупотреби и вмешателства (Pelletier et al., 2023).

Дефиниран най-общо като компютърни системи, проектирани да взаимодействат със света чрез способности, интелигентни поведения и предприемане на най-разумните действия за поставената цел, обикновено присъщи на хората (Luckin et al., 2016; Chaudhry & Kazim, 2022), изкуственият интелект

(AI) намира широко приложение в образованието с цел подобряване ефективността на административните, педагогическите и психологически аспекти на учебния процес и неговата организация. Използването на AI за образователни цели е широко реферирано като AIED (Artificial Intelligence in Education) с възможностите си за подобряване ефективността, персонализираното учене и по-добрата администрация (Luckin et al., 2016).

Интеграцията на изкуствен интелект (AI) преобразява практиките за дигитално учене със своите когнитивни способности, учене и вземане на решения в разнообразните му форми, като компютърни технологии, онлайн интелигентни системи, хуманоидни роботи и чатботи оказва значително влияние върху качеството на обучението и учебните преживявания за преподаватели и учащите (Chen, Chen, & Lin, 2020). Тя обхваща разнообразни области и технологии като обработка на естествен език (NLP) за анализ на текстови отговори и генериране на учебно съдържание; машинното обучение (ML) за персонализация и прогнозиране на успеха; обработката на Big Data за анализ на сложни данни и учебни метрики в реално време; задълбочено учене (DL) за анализ на сложни учебни данни и развитие на авангардни системи за препоръки, аналитиката за учене (LA) за проследяване и своевременно адаптация на учебния процес; генеративните модели за създаване на учебно съдържание и инструменти, автоматизация на рутинни задачи и детекцията на правопис и плагиатизъм; разширена реалност (XR/AR/VR) и симулации с разпознаване и анализ на образи, видео, физически действия и емоционални състояния за потапящо учене, ангажираност и практическо обучение; адаптивните, автономни интелигентни системи и уеб-базираните платформи за автоматизация на учебната среда, улесняване на административните и управленски функции, адаптация на оценяването с непрекъсната обратна връзка, за по-ефективно преподаване, подкрепа на самостоятелното и задълбочено учене, както и за стимулиране на колаборацията (Chen, Chen, & Lin, 2020). Тези процеси предполагат дизайн на динамично и индивидуализирано учебно съдържание, което отговаря на специфичните нужди на учащите, и включва необходимите инструменти за идентифициране на тези потребности и възможности за съответстващ дизайн (Kumar & Sharma, 2021). Въпреки своя потенциал интеграцията на AI поставя технически, ролеви, социални и етични предизвикателства и изисква адекватна и сигурна инфраструктура, обучение на преподавателите, като сътрудничеството между академичните специалисти и AI инженерите е ключово за преодоляване разрыва между технологии и образователна методология (Gunkel, 2012; Cai et al., 2021).

Интеграцията на AI изисква динамичен дизайн и адаптивност, разбиране на AI възможностите и внедряване на инструменти, които разширяват човешките възможности, например за анализ на големи неструктурирани данни. Тя обхваща три нива: разработка, приложение и интеграция, и разкрива четири

научни тенденции: интернет на нещата, колективна интелигентност, задълбочено учене и невронаука, а поради сложността на образователните системи е препоръчително систематично моделиране за анализ на разнообразието сред учащите, областите на обучение и учебните дейности, адресирайки социално-етични предизвикателства и насърчавайки сътрудничеството между академици и AI инженери (Cai et al., 2021). Интеграцията му автоматизира административни задачи, позволявайки фокус върху създаването на персонализиран учебен процес, като адаптивните учебни интерфейси променят учебните преживявания чрез персонализация на учебната програма според нуждите на учащите; симулационните технологии и виртуалната реалност от своя страна повишават качеството на обучението и стимулират подобряване на академичната честност (Chen, Chen, & Lin, 2020; Йовкова & Пейчева-Форсайт, 2020).

⇒ *Данните с голям обем (Big Data)*

Вземането на решения, базирани на данни, известно още в края на миналия век, започва да еволюира в първото десетилетие на 21. в. към по-сложната концепция за „големи данни“, базирана на софтуерни решения, наричани аналитика, и предизвиква надежди за подобряване на старите подходи за идентифициране и оценка на стратегии в образованието (Picciano, 2012).

Данните с голям обем (Big Data) са информационен ресурс с голям обем, скорост и разнообразие, изискващ специфични технологии и аналитични методи за трансформация в стойност (De Mauro et al., 2016) и често представляват предизвикателство за обработване, контрол и анализ (Shahat, 2019). Въвеждането им в образованието прогресира с нарастващото количество дигитални данни, генерирани от образователните платформи и инструменти за анализ на поведенията на учащите, техните артефакти, активности, резултати от тестове, социални интеракции и други ключови аспекти на обучението на всички нива и позволява изследване и анализ на поведенията на учащите, както и планиране на интервенции, които подобряват учебните преживявания, повишават качеството на курсовете и осигуряват по-висока степен на персонализация от традиционните класни стаи (Baker & Siemens, цитирани от: Baker & Inventado, 2016). Навлизането им в образованието революционизира начините за вземане на решения и образователната ефективност на различни нива: микро (clickstream) – за персонализиране на обучението, мезо (текст) – естествена езикова обработка за свързване с когнитивни и социални процеси, и макро (институционално) – за подобряване на решенията чрез насочване на учебни програми и превантивна диагностика (Fischer et al., 2020).

При дизайн на дигитално учене е важно да се включват аналитични инструменти, които обработват неструктурирани данни, като същевременно се гарантира конфиденциалността и сигурността на информацията (Sivarajah et

al., 2017). Той трябва да бъде адаптивен, като отразява нуждите и предпочитанията на учащите, основани на техните индивидуални характеристики и постижения, което трябва да бъде предвидено при разработването на учебните планове и дизайн заедно с етичните и културни особености, които ще са фокус в бъдеще (Baig et al., 2020).

⇒ *Аналитиката за учене (Learning Analytics – LA)*

Аналитиката на ученето, дефинирана от Сименс и Лонг (Siemens & Long, 2011) като „измерването, събирането, анализирането и представянето на данни за учащите и техния контекст“, използва разнообразни данни и техники за разработване на метрики за учебните процеси (Lee, Cheung, & Kwok, 2020). Тя интегрира управление на данни, AI, образователни инструменти, бази данни и облачни решения за съхранение и визуализация и допринася за по-дълбоко разбиране на учебния процес, за повишаване на точността при оценяване, на ангажираността, самооценката, и адаптацията на ученето според нуждите на учащите, преподавателите и институциите (Larusson & White, 2014). Днес LA прогресира от анализ на поведението на учащите към по-широки приложения като прогнози за отпадане и включва описателни, прогностични и предписващи анализи за подобряване на ученето и разпределение на ресурси (Zhu, Sari & Lee, 2022).

Идеята за аналитика на ученето (LA), зародена в области като изкуствен интелект и машинно обучение, започва да набира популярност в края на миналия век (Siemens, 2013; Pardo et al., 2017), а с възхода на онлайн обучението се оформя като мултидисциплинарна област в образованието и психологията, компютърните технологии и данните (Siemens, 2013; Hui & Kwok, 2019; Ifenthaler & Yau, 2020).

Дефинирана като „измерването, събирането, анализирането и представянето на данни за учащите и техния контекст с цел разбиране и оптимизиране на ученето и средата, в която то се извършва“ (Siemens & Long, 2011, цитирани от: Littlejohn, Kennedy & Laurillard, 2022), аналитиката на ученето използва разнообразни данни и техники за разработване на метрики за разбиране на учебните процеси (Lee, Cheung, & Kwok, 2020). Архитектурата ѝ обединява управление на данни, AI анализ и образователни инструменти за анализ на структурирани и неструктурирани данни, включващи надеждни бази данни, облачни решения за съхранение и инструменти за визуализация и др. Аналитика на учене предоставя възможности за по-задълбочено разбиране на учебния процес, за повишаване ангажираността на учащите, преподавателите и учебните общности, по-добра точност при оценяване, адаптация към нуждите на всички учащи и насърчава самооценката и развитието както на преподавателите, така и на институциите (Larusson & White, 2014). Днес тя прогресира от анализ на поведението на учащите към по-широки приложения, като

прогнози за отпадане, и включва описателни, прогностични и предписващи анализи за подобряване на ученето, създаване на адаптивни среди и разпределение на ресурси (Zhu, Sari, & Lee, 2022).

Интеграцията на учебната аналитика в дизайна на дигитално учене изисква стратегически подход за адаптивен дизайн на курсове с учебни пътеки, анализ на социални мрежи и дискурс; извеждане на учебни данни чрез предиктивно моделиране, клъстеризация и извеждане на модели; задвижване на семантично дефинирани интелигентни учебни планове; формиране на адаптивно съдържание чрез корекция на последователността въз основа на поведението на учащия и интегриране на системи за препоръки (Siemens & Long, 2011). Според Пенья-Аяла (2017) тази интеграцията се базира на различни рамки и модели, осигуряващи структуриран подход за разбиране, внедряване и оптимизиране на процеси като анализ на големи данни, обратна връзка, разработка на учебни програми, етически въпроси и защита на данни. Внедряването на аналитиката на учене остава предизвикателство и изисква интеграция на работни процеси, преодоляване на организационната сложност и изграждане на мост между аналитиката на ученето и обучението, както и установяване на етичен кодекс при създаването на адаптивни и мащабируеми системи с интерфейси за учащи и преподаватели (Peña-Ayala, 2017).

⇒ *Мултимодални системи за обучение (Multimodal Tutoring Systems)*

Мултимодалното учене, възникнало през 80-те с изследванията в зрително-речево възприятие, еволюира с напредъка в машинното учене и крос-модалната корелация (Yang, Ning & Li, 2022) и кулминира с възхода на мулти-сензорни устройства, интернет на нещата, изкуствения интелект, аналитика на учене, обработката на големи данни и разширена реалност.

Дефинирано най-общо като учебна среда, която позволява ученето да се осъществява в повече от един сензорен режим и ангажираща множество сетивни системи и дейности на учащите (Sankey et al. 2010; Massaro, 2012), мултимодалното учене днес се разгръща в разнообразни формати и интегрира разнообразни режими като жестове, визуализации, хаптики, аудиторни продукции и обогатена мултимедия. Извличането и интерпретацията на данни от различни модалности с комплексни модели за мултимодална фюзия (Yang, Ning & Li, 2022) предоставя нови нива на информация за учащите и свързва сложните учебни поведения с теории и стратегии за обучение (Worsley, 2014). Базиран на интелигентните системи за обучение, чиято адаптивност се свежда до поведенчески принципи като грешка/корекция, мултимодалните системи за обучение постигат нови нива на персонализирано учене и обучение, като разширяват интерфейсите „човек–устройство“ и позволяват континуум от персонализирана обратна връзка и адаптация на мултимодал-

ните учебните преживявания (Di Mitri et al., 2022). Те осигуряват по-детайлен анализ на учебните дейности във физическото пространство като съвместно учене на място, тренировка на психомоторни умения и диалогични класни дискусии (Di Mitri, Schneider & Drachsler, 2022), докато насърчават самостоятелното учене, саморефлексията и социалното сравнение за подобряване на метакогнитивните умения на учащите.

Ефективната интеграция на мултимодални системи е повлияна от комплексни педагогически, логистични и технологични фактори като хардуер, софтуер и анализ на данни (Cloude et al., 2022). Внедряването на сензори за записи на мултимодални данни, системи за съхранение на тези данни, алгоритми за изкуствен интелект за тяхната интерпретация и предоставяне на информация за генериране на обратна връзка е сложен процес. Той изисква стратегическо планиране, обогатени с имерсивни технологии и разширена аналитика за учене, както и систематично наблюдение и моделиране на процесите на ученето (Cloude et al., 2022; Di Mitri, Schneider & Drachsler, 2022). Вече съществуват разработки като „Мултимодалния инструктор“ (Di Mitri, Schneider & Drachsler, 2022), които позволяват тяхната интеграция в стандартните дигитални платформи.

⇒ *Блокчейн в образованието (Blockchain in Education)*

Една нова технология от 21. в. – блокчейн, привлича вниманието на академичните среди с потенциала си да революционизира организацията на образованието.

Определена като децентрализирана и цифрова технология за разпределени регистри, която позволява сигурно, прозрачно и устойчиво на промени запазване на данни за трансакции от голям брой компютри в мрежа, блокчейн улеснява прозрачността и не позволява промени в образователните записи, което образователните институции бързо приемат за подобрене на административните процеси, включително верификация на академични постижения и трансфер на кредити (Lemoie & Soares, 2020).

Блокчейн осигурява трудно подправяне и лесно средство за проверка на учебни квалификации и предвещава промяна в начините на документиране, управление и споделяне на академични и професионални квалификации, автономност и контрол на учащите над техните сертификати и учебни записи и прозрачна база данни за техните умения и знания. Това носи потенциал да подобри мобилността, трансфера на кредити между институциите, поверителността на личните данни и киберсигурността и да насърчи нелинейните форми на обучение (Grech & Camilleri, 2017; Lemoie & Soares, 2020).

Предстои да бъдат разработени инструменти и платформи, съвместими с тези децентрализирани системи и стандартизация при издаване на квалификации и интеграцията на системи за верификация (Lemoie & Soares, 2020).

В обобщение, през последното десетилетие технологично наситените практики за дигитално учене се разраснаха експоненциално. Онлайн ученето достигна кулминация, а масовото разширяване на мобилни и портативни устройства предостави нови възможности за образование без географски или времеви ограничения. *Дигиталните образователни платформи* се превърнаха в основен инструмент, *отворените образователни ресурси (OER)* предложиха универсален достъп до образователно съдържание, а *масовите отворени онлайн курсове (MOOCs)* се разраснаха, за да променят начина, по който хората достигат до знание. Технологичните разработки като *изкуствен интелект (AI)*, *аналитика за учене (LA)*, *анализ на данни с голям обем (Big Data)* допринесоха за персонализацията и оптимизацията на учебния процес, а разрастването на ученето, базирано на игри (GBL), разширената реалност (ER/MR/VR) и метавселената отвориха нови мултимодални възможности за взаимодействия, стимулиращи активното участие, подобряването на мотивацията и персонализация на учебните преживявания. Вълната от блокчейн технологии насочва вниманието на академичните среди към нови възможности за децентрализация на образованието и подобряване сигурността и прозрачността при управлението на академични данни. Под влиянието на COVID-19 през 20-те години на нашия век образованието се адаптира към социалните промени, като премина към гъвкави, онлайн и хибридни форми, реагира на икономическата нестабилност чрез акцент върху продължаващото учене, неформални алтернативи форми и микроакредитации и насочи внимание към екологични устойчиви платформи и отговори на политическите напрежения и дезинформацията с фокус върху критичното мислене и сигурността.

Както Бонк още през 2016 г. подчертава, дигиталното учене, което се трансформира по десетки различни начини през последното десетилетие, като става по-колаборативно, глобално, мобилно, модифицируемо, отворено, онлайн, смесено, масово, визуално-ориентирано, практично, всепроникващо, моментално и лично, отразява три ключови „мегатенденции“ в образованието и технологиите: ангажираност на учениците, общодостъпност на учебните ресурси и персонализация и индивидуализация на учебния процес (Bonk, 2016).

Съвременните практики в перспектива

Както виждаме до тук, с технологичния прогрес и масовата дигитализация в динамичния социален и икономически контекст на 21. в. „технологично обогатеното учене“ навлиза в образованието във всичките му форми и контексти с нова сила и включва широк спектър от образователни инструменти, практики и формати, някои нови, а други възродени от миналото.

Практиките за дигитално учене стават *все по-гъвкави и многообразни*. Постпандемичните години на масовата дигитализация утвърдиха краткосрочните „реактивни“ подходи в „устойчиви“ модели за онлайн и гъвкави – хибридни или NuFlex формати учене, както и неформалното и непрекъснато учене независимо от място, време и устройство. Дистанционните и отворените онлайн курсове, инклузивните подходи, микрообученията, насочени към умения, и микрокреденциалите промениха достъпа до знание и мобилността. AI-базирани инструменти преобразиха ученето, преподаването и учебния процес. Академичните среди преосмислят основните принципи на преподаване и учене. Технологично обогатеното учене, познато като „електронно“ базирано на използването на медии и информационни технологии за предаване на умения и знания, премина в „мобилно“ чрез портативни устройства за учене в движение и „повсеместно“ във всяко време и контекст, за да се превърне в „умно учене“ в интелигентни образователни среди, които проследяват учебния процес, разпознават сценарии, адаптират се към физическата среда, интегрират учащи общности и предоставят гъвкавост, ефективност, мотивация и обратна връзка, стимулирайки развитието на персонализираното и адаптивното учене през целия живот (Peng, Ma, & Spector, 2019).

Практиките за дигитално учене стават *все по-технологично наситени*. Въпреки че компютърно-обогатеното учене съществува от десетилетия, технологичните иновации в области като „изкуствения интелект“, „данните с голям обем“, „мултимодални системи за учене“, „аналитиката за учене“ и „блокчейн“ преобразуват образованието. „Изкуственият интелект в образованието“ обхваща разнообразни технологии като обработка на естествен език за анализ на текстови отговори и генериране на учебно съдържание; машинно обучение за персонализация и прогнозиране на успеха; обработка на „данни с голям обем“ за анализ на учебни метрики в реално време; „задълбочено учене“ за анализ на сложни данни; разпознаване на образи за анализ на физически действия и емоции; генеративни модели, като GPT-3, за създаване на учебни материали; системи за препоръки и роботика за персонализация и интерактивно обучение; и „разширена и виртуална реалност“ за „имерсивно учене“. „Автономни системи“ подкрепят самостоятелното учене и автоматизацията на учебната среда. Стратегическото внедряване на тези технологии има потенциал да оптимизира административните аспекти в учебния дизайн и да направи практиките за дигитално учене по-ефективни и насочени към учащите.

Практиките за дигитално учене стават *все по-мултимодални и комплексни*. Въпреки че мултимодалното учене е познато от векове, то бива концептуализирано с възхода на технологичните разработки в областта на мултимедията, а днес е допълнително обогатено благодарение на новите технологични постижения в мултисензорните устройства, изкуствения интелект и крос-мо-

далната аналитика. Интеграцията на мултисензорни системи позволява на учащите се да взаимодействат с материала по разнообразни и интегрирани начини чрез разнообразие от визуални, аудиторни и хаптични канали в широко разнообразие от ситуации и контексти. Интелигентните мултимодални системи се превръщат в инструменти за дълбок анализ на многообразие от учебните взаимодействия в реално време и рафинирана персонализация на учебните преживявания. Тяхната комплексност изисква засилена разширена технологична компетентност и стратегическото планиране и активна колаборация между дизайнери, технолози, преподаватели и учаци.

Практиките за дигитално учене стават *все по-адаптивни и персонализирани*. Въпреки че адаптивността и персонализацията могат да бъдат открити в традиционни форми на обучение от миналото, те са разширени, обогатени и автоматизирани. С внедряването на дигиталните иновации в областта на данните с голям обем, изкуствен интелект и аналитика за учене откриват нови възможности за проследяване и анализ на взаимодействията по време на учебния процес и позволяват предоставяне на непрекъсната обратна връзка и адаптация в реално време. Стратегическото внедряване на тези технологии има потенциала да насочва практиките за учене, преподаване и дизайн върху индивидуалните потребности на учащите и да подобрява както техните учебни преживявания, така и ефективността на дигиталното учене във всичките му форми и контексти.

Практиките за дигитално учене стават *все по-насочени към учащите* и техните учебни преживявания. Въпреки че конструктивистката парадигма възниква с идеите на Виготски в началото на миналия век и се спряга периодично през годините, вниманието на академичните среди е насочено към нови измерения на комплексно и персонализирано учене, центрирано към учащите. Както Рейгълут, Бийти и Майърс (Reigeluth, Beatty & Myers, 2017) изтъкват, напредъкът в областта на информационните технологии, невронауките, образованието, интернет базираната комуникация и интересът към персонализация на учебния процес и максимална ефективност и мащабиране на учебната среда маркират значителни промени в ученето и теорията на обучението. Парадигмата за учене, центрирана върху учащия, измества традициите в образованието и професионалното обучение и настъпва възход на теориите, които обсъждат начините за преминаване към нея в разнообразните образователни контексти (Reigeluth, Beatty & Myers, 2017).

Заедно с концепциите *се разширяват и понятията* в областта. Все по-популярни стават понятията „*сложен учебен дизайн (CLD)*“ и „*дизайн на учебни преживявания (LED)*“, за да бъде подчертан все по-комплексният характер на съвременния учебен процес и преместването на фокуса все повече върху учащите и техните учебни преживявания. Понятието „*дизайн на дигитално учене*“ може да се определи като всеобхватно и отразява сложния, многоплас-

тов процес на създаване на „дигитално учене“, отговарящо на нуждите на учащите в новата дигитализирана реалност.

Заклучение

Съвременните практики в дигиталното учене и неговия дизайн са технологично наситени, мултимодални и комплексни и се характеризират не само с богат набор от образователни технологии и учебни среди, но и с богато разнообразие от гъвкави педагогически практики, центрирани върху учащите и техните учебните преживяванията в модерната технологична, икономическа и социална обстановка. В настоящите постпандемични години ударението се измества върху „педагогизацията“ и това подчертава прехода от принудителна дигитализация на образованието към стратегическото вземане на решения и хармонична интеграция на физически и дигитални инструменти и подходи за успешното осъществяване на активно, гъвкаво и стойностно учене. Концепцията за дигитално учене и за неговия дизайн е фундаментално различна от традиционния еднопосочен подход за систематично проектиране на обучение от миналия век, центриран върху ресурсите и преподавателя. Тя отразява един еволюирал, гъвкав и адаптивен процес, който изисква иновативни педагогически подходи и стратегическо управление на богат набор от дигитални инструменти и сложни мултимодални среди, разгърнати в широк спектър от образователни формати и контексти, съобразени с потребностите на днешните учащи в новата динамична социална и образователна среда, дълбоко трансформирана от технологичните иновации и масовата дигитализация на обществото.

ЛИТЕРАТУРА

- Йовкова, Б., Р. Пейчева-Форсайт (2020) Дигитални форми на учене и възможности за прилагането им в държавната администрация. Институт по публична администрация. Available at https://www.ipa.government.bg/sites/default/files/analitichen_doklad_digitalni_formi_na_uchene.pdf. [Yovkova, B., & Peicheva-Forsyth, R. (2020). Digitalni formi na uchene i vazmozhnosti za prilaganeto im v darzhavnata administratsiya. Institut po publichna administratsiya.]
- Йовкова, Б., Р. Пейчева-Форсайт (2023) Електронното обучение в контекста на продължаващата квалификация на държавните служители. – *Pedagogika-Pedagogy*, vol. 95, no. 1. Available at <https://doi.org/10.53656/ped2023-1.03>. [Yovkova, B., & R. Peicheva-Forsyth (2023) Elektronnoto obuchenie v konteksta na prodalzhavashtata kvalifikatsiya na darzhavnite sluzhiteli. *Pedagogika-Pedagogy*, vol. 95, no. 1.]
- Пейчева-Форсайт, Р. (2011) Електронното обучение – теория, практика, аспекти на педагогически дизайн. – Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Книга Педагогика, том 103 (с. 135). София: Университетско

- издателство „Св. Климент Охридски“. [Peicheva-Forsyth, R. (2011) Elektronoto obuchenie – teoriya, praktika, aspekti na pedagogicheski dizayn. V Godishnik na Sofiyskiya universitet „Sv. Kliment Ohridski“, Kniga Pedagogika, Tom 103 (s. 135). Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.]
- Пейчева-Форсайт, Р. (2022) Дизайн на дигитално учене [Blog post]. Available at <https://dizainzadigitalnouchene.blogspot.com> [Peicheva-Forsyth, R. (2022) Dizayn na digitalno uchene [Blog post]. Available at <https://dizainzadigitalnouchene.blogspot.com>]
- Пейчева-Форсайт, Р., В. Рачева (2022) Методически насоки и добри практики в онлайн и смесеното обучение от 1. до 12. клас: Наръчник за учители. Vedamo EAD. Available at <https://www.vedamo.com/wp-content/uploads/2022/01/VEDAMO-Manual-for-Teachers.pdf>. [Peicheva-Forsyth, R., V. Racheva (2022). Metodicheski nasoki i dobri praktiki v onlayn i smesenoto obuchenie ot 1. do 12. klas: Narachnik za uchiteli. Vedamo EAD.]
- Anderson, J., Boyle, C., & Reiser, B. (1985) “Intelligent Tutoring Systems”. *Science*, 228, 456–462.
- Ansari, J. A. N., & N. A. Khan (2020) Exploring the role of social media in collaborative learning the new domain of learning. *Smart Learning Environments*, 7(9). Available at <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00118-7>
- Baig, M. I., Shuib, L., & Yadegaridehkordi, E. (2020) Big data in education: A state of the art, limitations, and future research directions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 44. Available at <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00223-0>
- Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2016) Educational data mining and learning analytics: Potentials and possibilities for online education. In G. Veletsianos (Ed.), *Emergence and Innovation in Digital Learning* (pp. 83–98). Available at <https://doi.org/10.15215/aupress/9781771991490.01>
- Batrinca, B., & Treleaven, P. C. (2015) Social media analytics: a survey of techniques, tools and platforms. *AI & Society*, 30, 89–116. Available at <https://doi.org/10.1007/s00146-014-0549-4>
- Beetham, H. (2004) Review: „Developing e-Learning Models for the JISC Practitioner Communities.“
- Bliss, T. J., & Tuiloma, S. H. (2022). Open Educational Resources. In *The Open Encyclopedia of Educational Technology*. EdTech Books. Available at <https://edtechbooks.org/encyclopedia/oer>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956) “Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive Domain”. New York: David McKay.
- Bonk, C. J. (2016) „What Is the State of E-Learning? Reflections on 30 Ways Learning Is Changing“. – *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 20(2), 6–20. Available at <http://jofdl.nz/index.php/JOFDL/article/viewFile/300/205>
- Branch, R. M. (2009) “Instructional Design: The ADDIE Approach” Springer US. Available at <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09506-6>
- Branch, R. M. (2021) Characteristics of Foundational Instructional Design Models. In

- R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.). Trends and Issues in Instructional Design and Technology (4th ed., pp. 23–30). London, UK: Pearson.
- Briggs, L. J. (Ed.) (1977) *Instructional design: Principles and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Brown, A., & Green, T. (2016) Virtual reality: low-cost tools and resources for the classroom. *TechTrends*, 60(5), 517–519. Available at <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0092-7>
- Brown, M., et al. (2020) 2020 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition. EDUCAUSE, Louisville, CO. Available at https://library.educause.edu/-/media/files/library/2020/3/2020_horizon_report_pdf.pdf
- Butcher, N., Kanwar, A., & Uvalic-Trumbic, S. (Eds.) (2011, 2015) *A Basic Guide to Open Educational Resources (OER)*. UNESCO & Commonwealth of Learning. Available at <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215804>
- Cai, N., Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M., Liu, J. B., Yuan, J., & Li, Y. (2021) A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020. *Complexity*, 2021, 8812542. Available at <https://doi.org/10.1155/2021/8812542>
- Chang, C. Y., Kuo, H. C., & Du, Z. (2023) The role of digital literacy in augmented, virtual, and mixed reality in popular science education: a review study and an educational framework development. *Virtual Reality*, 27, 2461–2479. Available at <https://doi.org/10.1007/s10055-023-00817-9>
- Chaudhry, M. A., & Kazim, E. (2022) Artificial Intelligence in Education (AIED): a high-level academic and industry note 2021. *AI Ethics*, 2, 157–165. Available at <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00074-z>
- Checa, D., & Bustillo, A. (2023) Virtual Reality for Learning. In C. Maymon, G. Grimshaw, & Y.C. Wu (Eds.), *Virtual Reality in Behavioral Neuroscience: New Insights and Methods (Current Topics in Behavioral Neurosciences, vol 65)*. Springer, Cham. Available at https://doi.org/10.1007/7854_2022_404
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020) Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278. Available at <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Chen, P. Y., Hwang, G. J., Yeh, S. Y. et al. (2022) Three decades of game-based learning in science and mathematics education: an integrated bibliometric analysis and systematic review. *J. Comput. Educ.* 9, 455–476. Available at <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00210-y>
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2011) *e-Learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning (3rd ed.)*. Pfeiffer.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2024) *e-Learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning (5th ed.)*. John Wiley & Sons.
- Cloude, E. B., Azevedo, R., Winne, P. H., Biswas, G., & Jang, E. E. (2022) System design for using multimodal trace data in modeling self-regulated learning. *Frontiers in Education*, 7. Available at <https://doi.org/10.3389/educ.2022.928632>
- Conley, Q., & Sabo, K. E. (2015) The Social Media Instructional Design Model: A New Tool for Designing Instruction Using Social Media. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 3(4), 290–304. Available at <https://doi.org/10.1504/IJSMILE.2015.074008>

- Coursera (2021) Coursera Impact Report 2021. Available at <https://about.coursera.org/press/wp-content/uploads/2021/11/2021-Coursera-Impact-Report.pdf>
- Cronin, C., Havemann, L., Karunanayaka, S. P., & McAvinia, C. (2023) Open Educational Practices. EdTechnica: The Open Encyclopedia of Educational Technology. Available at <https://dx.doi.org/10.59668/371.12239>
- Cuban, L. (1986) *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- De Mauro, A., Greco, M., & Grimaldi, M. (2016) A formal definition of big data based on its essential features. *Library Review*, 65(3), 122–135. Available at <https://doi.org/10.1108/LR-06-2015-0061>
- Dennen, V. P. (2021) Social Media and Instructional Design. In R.A. Reiser & J.V. Dempsey (Eds.). *Trends and issues in instructional design and technology* (4th ed., pp. 237–243). Pearson.
- Dennen, V. P., Choi, H., & Word, K. (2020) Social media, teenagers, and the school context: a scoping review of research in education and related fields. *Education Tech Research Dev*, 68, 1635–1658. Available at <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09796-z>
- Di Mitri, D., Schneider, J., Drachler, H. (2022) The Rise of Multimodal Tutors in Education. In: *Handbook of Open, Distance and Digital Education*. Springer, Singapore. Available at https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_58-1
- Di Mitri, D., Schneider, J., Limbu, B., Mat Sanusi, K.A., Klemke, R. (2022) Multimodal Learning Experience for Deliberate Practice. In: Giannakos, M., Spikol, D., Di Mitri, D., Sharma, K., Ochoa, X., Hammad, R. (eds) *The Multimodal Learning Analytics Handbook*. Springer, Cham. Available at https://doi.org/10.1007/978-3-031-08076-0_8
- Dick, W. (1987) A history of instructional design and its impact on educational psychology. In J. Glover & R. Roning (Eds.), *Historical foundations of educational psychology*. New York: Plenum.
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2015) *The systematic design of instruction* (8th ed.). Pearson.
- Dillenbourg, P. (1999) What do you mean by collaborative learning? In *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Oxford, UK: Elsevier.
- Doroudi, S. (2022) The Intertwined Histories of Artificial Intelligence and Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. Available at <https://doi.org/10.1007/s40593-022-00313-2>
- Dousay, T. A. (2018) *Instructional Design Models. Foundations of Learning and Instructional Design Technology: Historical Roots and Current Trends*. https://edtechbooks.org/lidtfoundations/instructional_design_models
- Driscoll, M. P. (2021) Psychological Foundations of Instructional Design. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.). *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (4th ed., pp. 52–60). London, UK: Pearson.
- Dyulicheva, Y. Y., & Glazieva, A. O. (2022) Game based learning with artificial intelligence and immersive technologies: an overview. Available at <https://ceur-ws.org/Vol-3077/paper05.pdf>
- EdX (2022) EdX Impact Report 2022. [Online] Available at <https://impact.edx.org/hubfs/impact-report-2022.pdf?hsCtaTracking=8366bf42-9765-4a38-8d85-2e7a0829016d%7C7fbba536-5150-4ee1-8e51-f11c889f44f2>

- Eom, M.-R., Kim, H.-J., No, A.-Y., Sim, H.-S., Jin, S.-Y., Hyun, M.-Y., & Kim, S.-H. (2022) Development of a Framework for the Design and Implementation of Metaverse Class. *Korea University Institute of Educational Research*, 84, 55–79. <https://doi.org/10.24299/kier.2022.353.55>
- Ferguson, R. (2012). „The State of Learning Analytics in 2012: A Review and Future Challenges“. Technical Report, Knowledge Media Institute, The Open University, UK. Available at <http://kmi.open.ac.uk/publications/pdf/kmi-12-01.pdf>
- Fischer, C., Pardos, Z. A., Baker, R. S., Williams, J. J., Smyth, P., Yu, R., Slater, S., Baker, R., & Warschauer, M. (2020) Mining Big Data in Education: Affordances and Challenges. *Review of Research in Education*, 44(1), 130–160. Available at <https://doi.org/10.3102/0091732X20903304>
- Gagné, R. M. (1965) „The conditions of learning (1st ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Goodyear, P., Carvalho, L., & Yeoman, P. (2021) Activity-Centred Analysis and Design (ACAD): Core purposes, distinctive qualities and current developments. *Education Tech Research Dev*, 69, 445–464. Available at <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09926-7>
- Grech, A., & Camilleri, A. F. (2017) Blockchain in Education. Publications Office of the European Union. Available at <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC108255>
- Gunkel, David, J. (2012) *The Machine Question: Critical Perspectives on Ai, Robots, and Ethics*. MIT Press.
- Han Yu, Chunyan Miao, Cyril Leung, & Timothy John White. (2017). Towards AI-powered personalization in MOOC learning. *npj Science of Learning*, 2(1), 15. Available at <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0016-3017-0016-3>
- Hoadley, C., & Van Haneghan, J. (2021) The Learning Sciences: Where they came from and what it means for instructional designers. In R.A. Reiser & J.V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology (4th ed., pp. 68–77)*. Pearson.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020) The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. Available at <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hui, Y. K., & Kwok, L. F. (2019) A review on learning analytics. *International Journal of Innovation and Learning*, 25(2), 197–222. Available at <https://doi.org/10.1504/IJIL.2019.097673>
- Ifenthaler, D., & Schumacher, C. (2023) Reciprocal issues of artificial and human intelligence in education. *Journal of Research on Technology in Education*, 55, 1–6. Available at <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2154511>
- Ifenthaler, D., & Yau, J. Y. K. (2020) Utilising learning analytics to support study success in higher education: a systematic review. *Education Tech Research Dev*, 68, 1961–1990. Available at <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788->
- Jaiswal, A. (2021) Revisiting the Historical Roots of Game-Based Learning. *TechTrends* 65, 243–245. Available at <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00603-x>
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018) Postdigital research in the time of Covid-19. *Postdigital Science and Education*, 2, 233–238. Available at <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00113-8>

- Kaplan, A. M. (2018) Social Media, Definition, and History. In: Alhajj, R., Rokne, J. (eds) *Encyclopedia of Social Network Analysis and Mining*. Springer, New York, NY. Available at https://doi.org/10.1007/978-1-4939-7131-2_95
- Kats, Y. (2010) *Learning Management System Technologies and Software Solutions for Online Teaching: Tools and Applications* (1st ed.). IGI Global.
- Keller, J. M., & Deimann, M. (2021) Motivation, Volition, and Performance. In R.A. Reiser & J.V. Dempsey (Eds.), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (4th ed., pp. 78–86). London, UK: Pearson.
- Khajonmote, W., Chinsook, K., Klintawon, S., Sakulthai, C., Leamsakul, W., Jansawang, N., & Jantakoon, T. (2022) System Architecture of Big Data in Massive Open Online Courses (BD-MOOCs System Architecture). *Journal of Education and Learning*, 11(3), 105. Available at <https://doi.org/10.5539/jel.v11n3p105>
- Kim, J., & Maloney, E. (2020) *Learning Innovation and the Future of Higher Education*. Johns Hopkins University Press. Available at <https://doi.org/10.1353/book.71965>
- Knox, J. (2017) Massive Open Online Courses (MOOCs). In M.A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer, Singapore. Available at https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4_219
- Kumar, B. A., & Chand, S. S. (2018) Mobile learning adoption: A systematic review. *Education and Information Technologies*. Available at <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9783-6>
- Kumar, B., & Sharma, A. (2021) Managing the supply chain during disruptions: Developing a framework for decision-making. *Industrial Marketing Management*, 97, 159–172. Available at <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2021.07.007>
- Lamb, J., Carvalho, L., Gallagher, M., et al. (2022) The Postdigital Learning Spaces of Higher Education. *Postdigit Sci Educ* 4, 1–12. Available at <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00279-9>
- Larusson, J. A., & White, B. (Eds.) (2014) *Learning Analytics: From Research to Practice*. Springer. Available at <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3305-7>
- Laurillard, D. (2012) Learning types [ABC Learning Design method]. Available at <https://abc-ld.org>
- Laurillard, D. (2016) The educational problem that MOOCs could solve: professional development for teachers of disadvantaged students. *Research in Learning Technology*, 24. Available at <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v24.29369>
- Lee, E.-T., & Im, S. (2022) A Development Study of Instructional Design Strategies for Metaverse Based on Goal-Directed Design Methodology. *Journal of Korean Association for Educational Information and Media*, 28(4), 983–1010. Available at <https://doi.org/10.15833/kafeiam.28.4.983>
- Lee, L. K., Cheung, S. K. S., & Kwok, L. F. (2020) Learning analytics: current trends and innovative practices. *Journal of Computer Education*, 7, 1–6. Available at <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00155-8>
- Lemoie, K., & Soares, L. (2020) *Connected Impact: Unlocking Education and Workforce Opportunity Through Blockchain*. American Council on Education. Available at <https://www.acenet.edu/Documents/ACE-Education-Blockchain-Initiative-Connected-Impact-June2020.pdf>
- Lewis, B. N., & Pask, G. (1965) The theory and practice of adaptive teaching systems. In

- R. Glaser (Ed.), *Teaching machines and programmed learning II: Data and directions*. Washington, DC: National Education Association.
- Li, M. C., & Tsai, C. C. (2013) *Game-Based Learning in Science Education: A Review of Relevant Research*. *J Sci Educ Technol* 22, 877–898. Available at <https://doi.org/10.1007/s10956-013-9436-x>
- Littlejohn, A., Kennedy, E., & Laurillard, D. (2022) *Professional Learning Analytics: Understanding Complex Learning Processes Through Measurement, Collection, Analysis, and Reporting of MOOC Data*. In M. Goller, E. Kyndt, S. Paloniemi, & C. Damşa (Eds.), *Methods for Researching Professional Learning and Development (Professional and Practice-based Learning, vol 33)*. Springer. Available at https://doi.org/10.1007/978-3-031-08518-5_25
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016) *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education*. Pearson. Available at <https://oro.open.ac.uk/50104>
- Mager, R. F. (1962) *Preparing objectives for programmed instruction*. Belmont, CA: Fearon.
- Martin, F., Ritzhaupt, A. D., Kumar, S., & Budhrani, K. (2019) *Award-winning faculty online teaching practices: Course design, assessment and evaluation, and facilitation*. *Internet and Higher Education*, 42, 34–43. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.04.001>
- Martin, F., Dennen, V. P., & Bonk, C. J. (2023) *Systematic Reviews of Research on Online Learning: An Introductory Look and Review*. *Online Learning Journal*, 27(1). Available at <https://doi.org/10.24059/olj.v27i1.3827>
- Massaro, D. W. (2012) *Multimodal Learning*. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA. Available at https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_273
- Mayes, T., & de Freitas, S. (2004) *Review of E-Learning Theories, Frameworks and Models*. London: Joint Information Systems Committee. Available at <https://pureportal.coventry.ac.uk/en/publications/review-of-e-learning-theories-frameworks-and-models-2>
- Merrill, M. D., & Allen, M. W. (2021) *SAM and Pebble-in-the-Pond: Two Alternatives to the ADDIE Model*. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology (4th ed., pp. 31–41)*. London, UK: Pearson.
- Molenda, M. (2015) *In Search of the Elusive ADDIE Model*. *Performance Improvement*, 42(5), 34–36. Available at <https://doi.org/10.1002/pfi.21461>.
- Molenda, M. H. (2022) *History and Development of Instructional Design and Technology*. In: *Handbook of Open, Distance and Digital Education*. Springer, Singapore. Available at https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_4-1.
- Pachler, N., Bachmair, B., & Cook, J. (2010) *Mobile Learning: A Topography*. Springer, Boston, MA. Available at https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0585-7_2.
- Pardo, A., Poquet, O., Martinez-Maldonado, R., & Dawson, S. (2017) *Provision of data-driven student feedback in LA and EDM*. In C. Lang, G. Siemens, A. Wise, & D. Gasevic (Eds.), *Handbook of Learning Analytics (1st ed., pp. 163–174)*. Society for Learning Analytics Research. Available at <https://doi.org/10.18608/hla17.014>
- Pask, G. (1960) *Electronic keyboard teaching machines*. In A. A. Lumsdaine & R. Glaser (Eds.), *Teaching machines and programmed learning: A source book*. Washington, DC: National Education Association.
- Pelletier, K. et al. (2022) *2022 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning*

- Edition. EDUCAUSE, Boulder, CO. Available at <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2022/4/2022hrteachinglearning.pdf>
- Pelletier, K. et al. (2023) 2023 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition. EDUCAUSE, Boulder, CO. Available at <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2023/4/2023hrteachinglearning.pdf>
- Pelletier, K., et al. (2021) 2021 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition. EDUCAUSE, Boulder, CO. Available at <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2021/4/2021hrteachinglearning.pdf>
- Peña-Ayala, A. (Ed.). (2017) *Learning Analytics: Fundaments, Applications, and Trends*. Studies in Systems, Decision and Control. Available at <https://doi.org/10.1007/978-3-319-52977-6>
- Peng, H., Ma, S., & Spector, J. M. (2019) Personalized Adaptive Learning: An Emerging Pedagogical Approach Enabled by a Smart Learning Environment. In *Lecture Notes in Educational Technology* (pp. 171–176). Available at https://doi.org/10.1007/978-981-13-6908-7_24
- Peramunugamage, A., Ratnayake, U. W., & Karunanayaka, S. P. (2023) Systematic review on mobile collaborative learning for engineering education. *Journal of Computer Education*, 10, 83–106. Available at <https://doi.org/10.1007/s40692-022-00223-1>
- Picciano, A. G. (2012) The Evolution of Big Data and Learning Analytics in American Higher Education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(3), 9–20.
- Piña, A. A. (2010) An Overview of Learning Management System. <https://doi.org/10.4018/978-1-61520-853-1.CH001>
- Piña, A. A. (2013) Learning Management Systems: A Look at the Big Picture. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-3930-0.CH001>
- Poell, T., Nieborg, D., & van Dijck, J. (2019) *Platformisation*. New Media and Digital Culture, University of Amsterdam, Netherlands; Department of Arts, Culture and Media, University of Toronto, Canada; Utrecht University, reiserNetherlands. <https://doi.org/10.14763/2019.4.1425>
- Qian, M., & Clark, K. R. (2016) Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, 63, 50–58. Available at <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023>
- Quinn, C. (2021) The Evolving Economics of Educational Materials and Open Educational Resources: Toward Closer Alignment with the Core Values of Education. In R.A. Reiser & J.V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology* (4th ed., pp. 244–249). Pearson.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P. et al. (2021) Balancing technology, pedagogy and the new normal: Post-pandemic challenges for higher education. *Postdigital Science and Education*, 3, 715–742. Available at <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00249-1>
- Reigeluth, C. M., Beatty, B. J., & Myers, R. D. (Eds.) (2017) *Instructional-Design Theories and Models, Volume IV: Historicity – The Learner-Centered Paradigm of Education*. New York, NY: Routledge.
- Reiser, R. A. (2021a) What field did you say you were in? In R. A. Reiser, & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology*. (4th ed., pp. 1–7). London, UK: Pearson.
- Reiser, R. A. (2021b) A history of instructional design and technology. In R. A. Reiser & J.

- V. Dempsey (Eds.) Trends and issues in instructional design and technology (4th ed., pp. 8–22). Pearson.
- Reiser, R.A. (2017) Eight Trends Affecting the Field of Instructional Design and Technology: Opportunities and Challenges. In Lai, F. & Lehman, J. (eds) Learning and Knowledge Analytics in Open Education. Springer. Available at https://doi.org/10.1007/978-3-319-38956-1_11
- Roll, I., & Wylie, R. (2016) Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 582–599. Available at <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3>
- Roncevic, M. (2022, March 15) Open Educational Resources: The Story of Change and Evolving Perceptions. No Shelf Required. Available at <http://www.noshelfrequired.com/open-educational-resources>
- Saçak, B., Bozkurt, A., & Wagner, E. (2022) Learning Design versus Instructional Design: A Bibliometric Study through Data Visualization Approaches. *Educ. Sci.*, 12(11), 752. <https://doi.org/10.3390/educsci12110752>
- Saettler, P. (1990) *The evolution of American educational technology*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Sandanayake, T. C., Karunanayaka, S. P., & Madurapperuma, A. P. (2021) A framework to design open educational resources-integrated online courses for undergraduate learning: A design-based research approach. *Education and Information Technologies*, 26, 3135–3154. Available at <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10393-z>
- Sankey, M., Birch, D. & Gardiner, M. (2010) Engaging students through multimodal learning environments: The journey continues. In C.H. Steel, M.J. Keppell, P. Gerbic & S. Housego (Eds.), *Curriculum, technology & transformation for an unknown future*. Proceedings ascilite Sydney 2010 (pp. 852–863). Available at <https://www.ascilite.org/conferences/sydney10/procs/Sankey-full.pdf>
- Scriven, M. (1967) The methodology of evaluation. In *Perspectives of Curriculum Evaluation (American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1)*. Chicago: Rand McNally.
- Selwyn, N. (2022) *Education and Technology: Key Issues and Debates (3rd ed.)*. Bloomsbury Academic.
- Sergis, S., Sampson, D. G., Pelliccione, L. (2017) Educational Design for MOOCs: Design Considerations for Technology-Supported Learning at Large Scale. In: Jemni, M., Kinshuk, Khribi, M. (eds) *Open Education: from OERs to MOOCs*. Lecture Notes in Educational Technology. Springer, Berlin, Heidelberg. Available at https://doi.org/10.1007/978-3-662-52925-6_3
- SETDA (2017) *ESSA, EdTech, and the Future of Education*. State Educational Technology Directors Association. Available at https://www.setda.org/wp-content/uploads/2017/03/CDE17_HANDBOOK_ESSA_V.pdf
- Shah, D. (2020, December 14) *The Second Year of the MOOC: A Review of MOOC Stats and Trends in 2020*. Class Central. [Online] Available at <https://www.classcentral.com/report/the-second-year-of-the-mooc/>
- Shahat, O. A. (2019). A novel big data analytics framework for smart cities. *Future Generation Computer Systems*, 91(1), 620–633. Available at <https://doi.org/10.1016/j.future.2018.06.046>

- Sharples, M., & Spikol, D. (2017) Mobile Learning. In E. Duval, M. Sharples, & R. Sutherland (Eds.) *Technology Enhanced Learning*. Springer, Cham. Available at https://doi.org/10.1007/978-3-319-02600-8_8
- Sharples, M., Arnedillo-Sánchez, I., Milrad, M., & Vavoula, G. (2009) Mobile Learning. In N. Balacheff, S. Ludvigsen, T. de Jong, A. Lazonder, & S. Barnes (Eds.), *Technology-Enhanced Learning*. Springer, Dordrecht. Available at https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9827-7_14
- Shonfeld, M., Cotnam-Kappel, M., Judge, M., et al. (2021) Learning in digital environments: a model for cross-cultural alignment. *Education Tech Research Dev*, 69, 2151–2170. Available at <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09967-6>
- Siemens, G. (2013) Learning Analytics. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380–1400. Available at <https://doi.org/10.1177/0002764213498851>
- Siemens, G., & Long, P. (2011) Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46, 30–32. Available at <https://er.educause.edu/articles/2011/9/penetrating-the-fog-analytics-in-learning-and-education>
- Sivaraajah, U., Kamal, M. M., Irani, Z., & Weerakkody, V. (2017) Critical analysis of big data challenges and analytical methods. *Journal of Business Research*, 70, 263–286. Available at <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.08.001>
- Skinner, B. F. (1954) The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24, 86–97.
- Statista (2022) Number of global social network users 2017–2025. Retrieved from <https://www.statista.com/statistics/278414/number-of-worldwide-social-network-users/>
- Sunal, C. S., & Wright, V. H. (2012) Online Learning. In: Seel, N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, M A. Available at https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_388
- Turnbull, D., Chugh, R. and Luck, J. (2020) Learning Management Systems: An Overview. In: Tatnall, A., Ed., *Encyclopedia of Education and Information Technologies*, Springer, Berlin, 1052–1058. https://doi.org/10.1007/978-3-030-10576-1_248
- ED/OET U.S. Department of Education, Office of Educational Technology (2021) School leader digital learning guide. Available at <https://tech.ed.gov/files/2021/01/School-Leader-Digital-Learning-Guide.pdf>
- UNESCO, UNICEF, & World Bank (2021) The state of the global education crisis: A path to recovery. Available at <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2021/12/06/the-state-of-the-global-education-crisis-a-path-to-recovery>
- Van Eck, R., Shute, V. J., & Rieber, L. (2021) Game Design Research and Practice for Instructional Designers. B: R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology* (4th ed., pp. 277–285). Лондон, Великобритания: Pearson.
- van Merriënboer, J. J. G., Clark, R. E., & de Croock, M. B. M. (2002) Blueprints for complex learning: The 4C/ID-model. *ETR&D*, 50, 39–61. Available at <https://doi.org/10.1007/BF02504993>
- Walsh, K. R., & Pawlowski, S. D. (2002) Virtual reality: a technology in need of IS research. *Communications of the Association for Information Systems*, 8(20), 297–313.
- Wiley, D. (2021) The Evolving Economics of Educational Materials and Open Educational Resources: Toward Closer Alignment with the Core Values of Education. In R.A. Reiser

- & J.V. Dempsey (Eds.) *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (4th ed., pp. 1–7). Pearson.
- Wiley, D., & Hilton III, J. L. (2018) *Defining OER-Enabled Pedagogy*. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4). Available at <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3601>
- Wilson, B. G. (2021) *Constructivism for Active, Authentic Learning*. In R.A. Reiser & J.V. Dempsey (Eds.), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (4th ed., pp. 61–67). London, UK: Pearson.
- Winne, P. H. (2017) *Learning analytics for self-regulated learning*. In *Handbook of learning analytics* (pp. 241–249). Beaumont, Alberta: SoLAR.
- Wohlgenannt, I., Simons, A., & Stieglitz, S. (2020) *Virtual Reality*. *Business & Information Systems Engineering*, 62, 455–461. Available at <https://doi.org/10.1007/s12599-020-00658-9>
- Woolley, D. R. (1994) *PLATO: The emergence of online community*. Retrieved February 12, 2020, Available at <http://just.thinkofit.com/plato-the-emergence-of-online-community>
- Worsley, M. (2014) *Multimodal learning analytics as a tool for bridging learning theory and complex learning behaviors*. In *Proceedings of the 2014 ACM workshop on multimodal learning analytics workshop and grand challenge – MLA'14* (pp. 1–4). New York, NY: ACM.
- Wright, A. C., Carley, C., Alarakyia-Jivani, R., & Nizamuddin, S. (2023) *Features of high-quality online courses in higher education: A scoping review*. *Online Learning*, 27(1), 46–70. <https://doi.org/10.24059/olj.v27i1.3411>
- Xiao, J. (2023) *Introduction to History, Theory, and Research in ODDE*. In Zawacki-Richter, O., & Jung, I. (eds), *Handbook of Open, Distance and Digital Education*. Springer, Singapore. Available at https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_1
- Yang, F., Ning, B., & Li, H. (2022) *An Overview of Multimodal Fusion Learning*. In *International Conference on Mobile Computing, Applications, and Services* (pp. 259–268). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Young, C., & Perović, N. (2015) *ABC Learning Design method*. University College London. Available at <https://abc-ld.org>
- Zhu, M., Sari, A. R. & Lee, M. M. (2022) *Trends and Issues in MOOC Learning Analytics Empirical Research: A Systematic Literature Review (2011–2021)*. *Educ Inf Technol* 27, 10135–10160. Available at <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11031-6>

УКАЗАНИЕ

За приемане и оформяне на ръкописите
за Годишника на Софийския университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по педагогика

Публикуват се студии с оригинални идеи, разработки и нови изследвания в областта на педагогическата наука и социалната работа.

Ръкописите трябва да са в определения в правилника брой стандартни страници (вкл. Фигури, схеми и таблици), по 30–32 реда и 66–70 знака на ред (т.е. страница с формат А–4, полета от всички страни по 3 cm, големина на буквите – 12, разстояние между редовете – 1,5).

Приемат се само ръкописи, написани на компютър с редактор Word (под Windows). Препоръчва се използването на шрифта New Times Roman и неговата кирилизирана версия.

Ръкописите имат следната структура: заглавие, име и фамилия на автора(ите), имейл (със * след името), абстракт и ключови думи – на български и на английски език, основен текст и литература. Абстрактът да е с обем най-много 10–12 реда.

Фигурите трябва да се представят в отделни файлове в JPG или TIF формат с резолюция поне 300 dpi.

Таблиците трябва да са с минимален брой разграничителни линии, да са поместени близо до техния коментар и отделени с известно разстояние отдолу и отгоре. Таблиците да се изчертават не по-големи от формат А–4.

Навсякъде да се използват приетите мерни единици от системата СИ на латиница.

Литературата трябва да включва всички автори, цитирани в текста, подредени по азбучен ред. Да се спазват стандартните библиографски изисквания и съкращения.

Позоваването на източници в текста става по следните начини: (Павлов, Д., 1996: 58); (Grotta, G., D. Newsom, 1983: 78–86); (пак там: 65); (пак там: 67–90); (<https://slovoed.com/transliteration/>).

Списъкът на литературата в края се описва по следния начин:

Периодично издание (годишник, списание и др.)

Павлов, Д., А. Апостолова (1996) Развитие на идеите за образователните технологии и практическите им проекции у нас. – ГСУ, Факултет по педагогика, том 87.

Grotta, G., D. Newsom (1983) Now does cable television in the home relate to other media use patterns? – *Journalist Quaterly*, 59, 4.

Книга

Андреев, М. (1983) Педагогическа социология. София.

Habermas, J. (1979) *Communication and the evolution of society*. Boston.

Сборник

Петев, Т. (1985) Масовокомуникационният човек: свръхсоциализирана или десоциализирана личност? – В: Изкуство и социализация на личността. София.

Lasswel, H. D. (1948) *The Structure and sanction of communication in society*. – In: *Communication of ideas*. New York.

Източници от интернет

Когато имат автори и/или заглавия, се подреждат по азбучен ред. Ако се посочват само адресите, се описват накрая.

Задължително е всяко заглавие на кирилица да се транслитерира и на латиница в квадратни скоби [], след като е изписано на кирилица. За предпочитане е автоматичната система за транслитерация lexicologos, в която има точни правила как се транслитерира български, руски, сръбски текст и която е приета в международните издания по славистика. Могат да се използват и български онлайн платформи, но във всички случаи трябва да са спазени приетите в България официални правила за транслитерация.

Пример:

Павлов, Д., А. Апостолова (1996) Развитие на идеите за образователните технологии и практическите им проекции у нас. – ГСУ, Факултет по педагогика, том 87. [Pavlov, D., A. Apostolova (1996) *Razvitie na ideite za obrazovatelните tehnologii i praktichesките im proektsii u nas*. – GSU, Fakultet po pedagogika, tom 87.]