

UDK 37

ISSN 2545 - 4439  
ISSN 1857 - 923X

# INTERNATIONAL JOURNAL

Institute of Knowledge Management

# KNOWLEDGE



**Scientific Papers**

**Vol. 58.2**

**EDUCATION**



**KIJ**

**Vol. 58**

**No. 2**

**pp. 245 - 418**

**Skopje 2023**



**KNOWLEDGE**



**INTERNATIONAL JOURNAL**

**SCIENTIFIC PAPERS  
VOL. 58.2**

*June, 2023*



**INSTITUTE OF KNOWLEDGE MANAGEMENT  
SKOPJE**



# **KNOWLEDGE**

## **International Journal Scientific Papers Vol. 58.2**

### **ADVISORY BOARD**

Vlado Kambovski PhD, Robert Dimitrovski PhD, Siniša Zarić PhD, Maria Kavdanska PhD, Mirjana Borota – Popovska PhD, Veselin Videv PhD, Ivo Zupanovic, PhD, Savo Ashtalkoski PhD, Zivota Radosavljević PhD, Laste Spasovski PhD, Mersad Mujevic PhD, Milka Zdravkovska PhD, Drago Cvijanovic PhD, Predrag Trajković PhD, Lazar Stosic PhD, Krasimira Staneva PhD, Nebojsa Pavlović PhD, Daniela Todorova PhD, Baki Koleci PhD, Lisen Bashkurti PhD, Zoran Srzentić PhD, Itska Derijan PhD, Sinisa Opic PhD, Marija Kostic PhD

**Print:** GRAFOPROM – Bitola

**Editor:** IKM – Skopje

**Editor in chief**

Robert Dimitrovski, PhD

**KNOWLEDGE - International Journal Scientific Papers Vol. 58.2**

**ISSN 1857-923X** (for e-version)

**ISSN 2545 – 4439** (for printed version)



---

## INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

**President:** Academic Prof. Vlado Kambovski PhD, Skopje (N. Macedonia)

**Vice presidents:**

Prof. Robert Dimitrovski PhD, Institute of Knowledge Management, Skopje (N. Macedonia)

Prof. Sinisa Zaric, PhD, Faculty of Economics, University of Belgrade, Belgrade (Serbia)

Prof. Mersad Mujevic PhD, Public Procurement Administration of Montenegro (Montenegro)

Prof. Tihomir Domazet PhD, President of the Croatian Institute for Finance and Accounting, Zagreb (Croatia)

**Members:**

- Prof. Azra Adjajlic – Dedovic PhD, Faculty of criminology and security, Sarajevo (Bosnia & Herzegovina)
- Prof. Aleksandar Korablev PhD, Faculty of economy and management, Saint Petersburg State Forest Technical University, Saint Petersburg (Russian Federation)
- Prof. Anita Trajkovska PhD, Rochester University (USA)
- Prof. Aziz Pollozhani PhD, Rector, University Mother Teresa, Skopje (N.Macedonia)
- Prof. Anka Trajkovska-Petkoska PhD, UKLO, Faculty of technology and technical sciences, Bitola (N. Macedonia)
- Prof. Aneta Mijoska PhD, Faculty of Dentistry, University “St. Cyril and Methodius”, Skopje (N. Macedonia)
- Prof. Alisabri Sabani PhD, Faculty of criminology and security, Sarajevo (Bosnia & Herzegovina)
- Prof. Artan Nimani PhD, Rector, University of Gjakova “Fehmi Agani” (Kosovo)
- Prof. Ahmad Zakeri PhD, University of Wolverhampton, (United Kingdom)
- Prof. Ana Dzumalieva PhD, South-West University “Neofit Rilski”, Blagoevgrad (Bulgaria)
- Prof. Ali Hajro, PhD, Military Academy “Mihailo Apostolski”, Skopje (N. Macedonia)
- Prof. Branko Sotirov PhD, University of Rousse, Rousse (Bulgaria)
- Prof. Branko Boshkovic, PhD, College of Sports and Health, Belgrade (Serbia)
- Prof. Branimir Kampl PhD, Institute SANO, Zagreb (Croatia)
- Prof. Baki Koleci PhD, University Hadzi Zeka, Peja (Kosovo)
- Prof. Branislav Simonovic PhD, Faculty of Law, Kragujevac (Serbia)
- Prof. Bistra Angelovska, Faculty of Medicine, University “Goce Delcev”, Shtip (N.Macedonia)
- Prof. Cezar Birzea, PhD, National School for Political and Administrative Studies, Bucharest (Romania)
- Prof. Cvetko Andreevski, Faculty of Tourism, UKLO, Bitola (N.Macedonia)
- Prof. Drago Cvijanovic, PhD, Faculty of Hotel Management and Tourism, University of Kragujevac, Vrnjacka Banja (Serbia)
- Prof. Dusan Ristic, PhD Emeritus, College of professional studies in Management and Business Communication, Novi Sad (Serbia)
- Prof. Darijo Jerkovic PhD, Faculty of Business Economy, University “Vitez”, (Bosnia & Herzegovina)
- Prof. Daniela Todorova PhD, “Todor Kableshev” University of Transport, Sofia (Bulgaria)
- Prof. Dragan Kokovic PhD, University of Novi Sad, Novi Sad (Serbia)
- Prof. Dragan Marinkovic PhD, High health – sanitary school for professional studies, Belgrade (Serbia)
- Prof. Itska Mihaylova Derijan PhD, University Neofit Rilski, Faculty of pedagogy, Blagoevgrad (Bulgaria)

- Prof. Dzulijana Tomovska, PhD, Faculty of Biotechnical sciences, Bitola (N.Macedonia)
- Prof. Evgenia Penkova-Pantaleeva PhD, UNWE -Sofia (Bulgaria)
- Prof. Fadil Millaku, PhD, University “Hadzi Zeka”, Peja (Kosovo)
- Prof. Fatos Ukaj, University “Hasan Prishtina”, Prishtina (Kosovo)
- Prof. Georgi Georgiev PhD, National Military University “Vasil Levski”, Veliko Trnovo (Bulgaria)
- Prof. Halit Shabani, PhD, University “Hadzi Zeka”, Peja (Kosovo)
- Prof. Halima Sofradzija, PhD, University of Sarajevo, Sarajevo (Bosnia and Herzegovina)
- Prof. Haris Halilovic, Faculty of criminology and security, University of Sarajevo, Sarajevo (Bosnia and Herzegovina)
- Prof. Helmut Shramke PhD, former Head of the University of Vienna Reform Group (Austria)
- Prof. Hristina Georgieva Yancheva, PhD, Agricultural University, Plovdiv (Bulgaria)
- Prof. Hristo Beloev PhD, Bulgarian Academy of Science, Rector of the University of Rousse (Bulgaria)
- Prof. Hristina Milcheva, Medical college, Trakia University, Stara Zagora (Bulgaria)
- Prof. Izet Zeqiri, PhD, Academic, SEEU, Tetovo (N.Macedonia)
- Prof. Ivan Marchevski, PhD, D.A. Tsenov Academy of Economics, Svishtov (Bulgaria)
- Prof. Ibrahim Obhodjas PhD, Faculty of Business Economy, University “Vitez”, (Bosnia & Herzegovina)
- Doc. Igor Stubelj, PhD, Faculty of Management, Primorska University, Koper (Slovenia)
- Prof. Ivo Zupanovic, PhD, Faculty of Business and Tourism, Budva (Montenegro)
- Prof. Ivan Blazhevski, PhD, Institute for Sociological, Political and Juridical Research, Skopje (N.Macedonia)
- Prof. Isa Spahiu PhD, AAB University, Prishtina (Kosovo)
- Prof. Ivana Jelik PhD, University of Podgorica, Faculty of Law, Podgorica (Montenegro)
- Prof. Islam Hasani PhD, Kingston University (Bahrein)
- Prof. Jamila Jaganjac PhD, Faculty of Business Economy, University “Vitez”, (Bosnia & Herzegovina)
- Prof. Jova Ateljevic PhD, Faculty of Economy, University of Banja Luka, (Bosnia & Herzegovina)
- Prof. Jonko Kunchev PhD, University „Cernorizec Hrabar“ - Varna (Bulgaria)
- Prof Karl Schopf, PhD, Akademie fur wissenschaftliche forchung und studium, Wien (Austria)
- Prof. Katerina Belichovska, PhD, Faculty of Agricultural Sciences, UKIM, Skopje (N. Macedonia)
- Prof. Krasimir Petkov, PhD, National Sports Academy “Vassil Levski”, Sofia (Bulgaria)
- Prof. Kamal Al-Nakib PhD, College of Business Administration Department, Kingdom University (Bahrain)
- Prof. Kiril Lisichkov, Faculty of Technology and Metallurgy, UKIM, Skopje (N.Macedonia)
- Prof. Krasimira Staneva PhD, University of Forestry, Sofia (Bulgaria)
- Prof. Lidija Tozi PhD, Faculty of Pharmacy, Ss. Cyril and Methodius University, Skopje (N.Macedonia)
- Prof. Laste Spasovski PhD, Vocational and educational centre, Skopje (N.Macedonia)
- Prof. Larisa Velic, PhD, Faculty of Law, University of Zenica, Zenica ( Bosnia and Herzegovina)
- Prof. Łukasz Tomczyk PhD, Pedagogical University of Cracow (Poland)
- Prof. Lujza Grueva, PhD, Faculty of Medical Sciences, UKIM, Skopje (N.Macedonia)



- Prof. Lazar Stosic, PhD, Association for development of science, engineering and education, Vranje (Serbia)
- Prof. Lulzim Zeneli PhD, University of Gjakova “Fehmi Agani” (Kosovo)
- Prof. Lisen Bashkurti PhD, Global Vice President of Sun Moon University (Albania)
- Prof. Lence Mircevska PhD, High Medicine School, Bitola, (N.Macedonia)
- Prof. Ljupce Kocovski PhD, Faculty of Biotechnical sciences, Bitola (N.Macedonia)
- Prof. Marusya Lyubcheva PhD, University “Prof. Asen Zlatarov”, Member of the European Parliament, Burgas (Bulgaria)
- Prof. Marija Magdinceva – Shopova PhD, Faculty of tourism and business logistics, University “Goce Delchev”, Shtip (N. Macedonia)
- Prof. Maria Kavdanska PhD, Faculty of Pedagogy, South-West University Neofit Rilski, Blagoevgrad (Bulgaria)
- Prof. Vaska Stancheva-Popkostadinova, PhD, Faculty of Public Health and Sport, SWU Neofit Rilski, Blagoevgrad (Bulgaria)
- Prof. Mirjana Borota-Popovska, PhD, Centre for Management and Human Resource Development, Institute for Sociological, Political and Juridical Research, Skopje (N.Macedonia)
- Prof. Mihail Garevski, PhD, Institute of Earthquake Engineering and Engineering Seismology, Skopje (N.Macedonia)
- Prof. Mitko Kotochevski, PhD, Faculty of Philosophy, UKIM, Skopje (N.Macedonia)
- Prof. Milan Radosavljevic PhD, Dean, Faculty of strategic and operational management, Union University, Belgrade (Serbia)
- Prof. Marija Topuzovska-Latkovikj, PhD, Centre for Management and Human Resource Development, Institute for Sociological, Political and Juridical Research, Skopje (N.Macedonia)
- Prof. Marija Knezevic PhD, Academic, Banja Luka, (Bosnia and Herzegovina)
- Prof. Margarita Bogdanova PhD, D.A.Tsenov Academy of Economics, Svishtov (Bulgaria)
- Prof. Mahmut Chelik PhD, Faculty of Philology, University “Goce Delchev”, Shtip (N.Macedonia)
- Prof. Mihajlo Petrovski, PhD, Faculty of Medical Sciences, University “Goce Delchev”, Shtip (N.Macedonia)
- Prof. Marija Mandaric PhD, Faculty of Hotel Management and Tourism, University of Kragujevac, Vrnjacka Banja (Serbia)
- Prof. Marina Simin PhD, College of professional studies in Management and Business Communication, Sremski Karlovci (Serbia)
- Prof. Miladin Kalinic, College of professional studies in Management and Business Communication, Sremski Karlovci (Serbia)
- Prof. Marijan Tanushevski PhD, Macedonian Scientific Society, Bitola (N. Macedonia)
- Prof. Mitre Stojanovski PhD, Faculty of Biotechnical sciences, Bitola (N.Macedonia)
- Prof. Miodrag Smelcerovic PhD, High Technological and Artistic Vocational School, Leskovac (Serbia)
- Prof. Nadka Kostadinova, Faculty of Economics, Trakia University, Stara Zagora (Bulgaria)
- Prof. Natalija Kirejenko PhD, Faculty For economic and Business, Institute of Entrepreneurial Activity, Minsk (Belarus)
- Prof. Nenad Taneski PhD, Military Academy “Mihailo Apostolski”, Skopje (N.Macedonia)
- Prof. Nevenka Tatkovic PhD, Juraj Dobrila University of Pula, Pula (Croatia)
- Prof. Nedžad Korajlic PhD, Faculty of criminal justice and security, University of Sarajevo (Bosnia and Herzegovina)
- Prof. Nikola Sabev, PhD, Angel Kanchev University of Ruse, Ruse (Bulgaria)
- Prof. Nonka Mateva PhD, Medical University, Plovdiv (Bulgaria)
- Prof. Nikolay Georgiev PhD, “Todor Kableshkov” University of Transport, Sofia (Bulgaria)

- Prof. Nishad M. Navaz PhD, Kingdom University (India)
- Prof. Nano Ruzhin PhD , Faculty of Law, AUE-FON University, Skopje (N.Macedonia)
- Prof. Oliver Dimitrijevic PhD, High medicine school for professional studies “Hipokrat”, Bujanovac (Serbia)
- Prof. Paul Sergius Koku, PhD, Florida State University, Florida (USA)
- Prof. Primoz Dolenc, PhD, Faculty of Management, Primorska University, Koper (Slovenia)
- Prof. Petar Kolev PhD, “Todor Kableshkov” University of Transport, Sofia (Bulgaria)
- Prof. Pere Tumbas PhD, Faculty of Economics, University of Novi Sad, Subotica (Serbia)
- Prof. Rade Ratkovic PhD, Faculty of Business and Tourism, Budva (Montenegro)
- Prof. Rositsa Chobanova PhD, University of Telecommunications and Posts, Sofia (Bulgaria)
- Prof. Rossana Piccolo PhD, Università degli studi della Campania - Luigi Vanvitelli (Italy)
- Prof. Rumen Valcovski PhD, Imunolab Sofia (Bulgaria)
- Prof. Rumen Stefanov PhD, Faculty of public health, Medical University of Plovdiv (Bulgaria)
- Prof. Rumen Tomov PhD, University of Forestry, Sofia (Bulgaria)
- Prof. Sasho Korunoski PhD, UKLO, Bitola (N.Macedonia)
- Prof. Snezhana Lazarevic, PhD, College of Sports and Health, Belgrade (Serbia)
- Prof. Vasil Markov PhD, Faculty of Arts, SWU Neofit Rilski, Blagoevgrad (Bulgaria)
- Prof. Stojna Ristevska PhD, High Medicine School, Bitola, (N. Macedonia)
- Prof. Suzana Pavlovic PhD, High health – sanitary school for professional studies, Belgrade (Serbia)
- Prof. Sandra Zivanovic, PhD, Faculty of Hotel Management and Tourism, University of Kragujevac, Vrnjacka Banja (Serbia)
- Prof. Shyqeri Kabashi, College “Biznesi”, Prishtina (Kosovo)
- Prof. Temelko Risteski PhD, Faculty of Law, AUE-FON University, Skopje (N. Macedonia)
- Prof. Todor Krystevich, D.A. Tsenov Academy of Economics, Svishtov (Bulgaria)
- Prof. Todorka Atanasova, Faculty of Economics, Trakia University, Stara Zagora (Bulgaria)
- Prof. Tzako Pantaleev PhD, NBUniversity , Sofia (Bulgaria)
- Prof. Vojislav Babic PhD, Institute of Sociology, University of Belgrade (Serbia)
- Prof. Volodymyr Denysyuk, PhD, Dobrov Center for Scientific and Technological Potential and History studies at the National Academy of Sciences of Ukraine (Ukraine)
- Prof. Valentina Staneva PhD, “Todor Kableshkov” University of Transport, Sofia (Bulgaria)
- Prof. Venus Del Rosario PhD, Arab Open University (Philippines)
- Prof. Vjollca Dibra PhD, University of Gjakova “Fehmi Agani” (Kosovo)
- Prof. Yuri Doroshenko PhD, Dean, Faculty of Economics and Management, Belgorod (Russian Federation)
- Prof. Zlatko Pejkovski, PhD, Faculty of Agricultural Sciences, UKIM, Skopje (N.Macedonia)
- Prof. Zivota Radosavljevik PhD, Faculty FORCUP, Union University, Belgrade (Serbia)
- Prof. Zorka Jugovic PhD, High health – sanitary school for professional studies, Belgrade (Serbia)

**REVIEW PROCEDURE AND REVIEW BOARD**

Each paper is reviewed by the editor and, if it is judged suitable for this publication, it is then sent to two referees for double blind peer review.

The editorial review board is consisted of 67 members, full professors in the fields 1) Natural and mathematical sciences, 2) Technical and technological sciences, 3) Medical sciences and Health, 4) Biotechnical sciences, 5) Social sciences, and 6) Humanities from all the Balkan countries and the region.



---

**CONTENTS**

PROFESSIONAL COMPETENCES OF EDUCATORS FOR ACQUIRING CHILDREN WITH ENVIRONMENTAL PROTECTION .....	259
Ibro Skenderović.....	259
Suada Kadrić.....	259
Jasmina Kurpejović .....	259
KEY COMPETENCES AND INTERSUBJECT CONNECTIONS IN EDUCATION OF STUDENTS ON HUMANITY AND SOCIETY IN 4TH GRADE .....	269
Elena Hristozova.....	269
THE ROLE OF GAMES IN EDUCATIONAL ACTIVITIES.....	275
Jasmina Kurpejović .....	275
Ibro Skenderović.....	275
Suada Kadrić.....	275
STUDENTS' READING SKILLS IN THE DIGITAL INFORMATION ENVIRONMENT.....	285
Anita Shterjoska Mitreska .....	285
FORMATION OF CIVIC EDUCATION THROUGH THE METHOD OF PROJECT ACTIVITY IN KINDERGARDEN.....	293
Rumyana Dimitrova Minkova .....	293
CONDUCTING SIMULATIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS FOR THE FORMATION OF KNOWLEDGE AND COMPETENCIES FOR PRIMARY-STAGE STUDENTS.....	299
Rumyana Kodzhailieva.....	299
THE ROLE OF EMPATHY FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL, SOCIAL AND CULTURAL COMPETENCE IN ELEMENTARY SCHOOL AGE .....	305
Avi Abner .....	305
TRADITIONAL GAME: INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE .....	311
Snježana Nevja Močinić.....	311
Tamara Brussich.....	311
THE STEM APPROACH IN MAN AND NATURE EDUCATION IN 4TH GRADE THROUGH THE PRISM OF DIFFERENTIATED TRAINING IMPLEMENTED THROUGH STATION WORK .....	317
Svilena Stoyanova Dimitrova .....	317
EDUCATIONAL POSSIBILITIES OF THE PEDAGOGICAL SITUATION IN PHYSICAL CULTURE AND THE CLASSES IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS.....	323
Gergana Minkovska.....	323
ATTITUDES OF PARENTS OF 6-YEAR-OLD CHILDREN ON SCHOOL READINESS .....	329
Blaga Dimova .....	329
AUTHOR PROJECT METHOD FOR DIAGNOSTIC ENVIRONMENTAL COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL AGE .....	335
Viktoriya Hristova .....	335
ACADEMIC ETHICS – A FACTOR FOR EDUCATIONAL QUALITY.....	343
Sevdalina Dimitrova .....	343
PERCEPTION OF THE QUALITY OF ENTREPRENEURSHIP EDUCATION AMONG ENTREPRENEURS .....	349
Ivona Milić Beran.....	349
Zorica Krželj-Čolović.....	349
Ivona Vrdoljak Raguč.....	349
THE ROLE OF TEACHERS-PRACTITIONERS IN THE CYCLE OF EDUCATIONAL POLICIES AND REFORMS .....	355
Lidjia Kamcheva – Panova.....	355

STUDENT PERCEPTIONS ON THE USE OF COMPUTER/MOBILE GAMES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING .....	361
Andjelina Denic .....	361
THE STUDENT SCIENTIFIC SESSION - A FORM FOR MOTIVATING THE STUDENTS FROM THE PROFESSIONAL FIELD "HEALTH CARE" FOR SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITY .....	367
Hristina Milcheva .....	367
Kremena Miteva .....	367
Zdravka Atanasova .....	367
Marina Kireva .....	367
SATISFACTION OF THE STUDENTS FROM SOUTH-WEST UNIVERSITY “NEOFIT RILSKI” FROM THE ORGANIZATION OF THE PRACTICAL TRAINING .....	373
Yoanna Vasileva Tzvetanova .....	373
THE EFFECTS OF CONTINUOUS ASSESSMENT ON STUDENTS’ ERRORS AND MISTAKES .	381
Arburim Iseni .....	381
Afrim Aliti .....	381
Ardian Deari .....	381
GUIDELINES FOR OVERCOMING CHALLENGES IN THE PROFESSIONAL DAILY LIVES OF NOVICE TEACHERS OF ADULTS .....	387
Yordanka Nikolova .....	387
THE IMPACT OF ELECTRONIC BOOKS ON STUDENTS’ LEARNING SKILLS – ELECTRONIC OR TRADITIONAL BOOKS?.....	393
Andjelina Denic .....	393
SOCIAL NETWORKING SITES AMONG TEENAGERS – CHARACTERISTICS OF USAGE .....	397
Maria Petkova .....	397
BUILDING AN INTERACTIVE INTERFACE - PRINCIPLES, SEQUENCE AND STANDARDS. RULES AND DESIGN IMAGE.....	411
Detelina Sergeeva Milkoteva.....	411

---

## PROFESSIONAL COMPETENCES OF EDUCATORS FOR ACQUIRING CHILDREN WITH ENVIRONMENTAL PROTECTION

**Ibro Skenderović**

International University of Novi Pazar, Serbia, [ibro.skenderovic@hotmail.com](mailto:ibro.skenderovic@hotmail.com)

**Suada Kadrić**

International University of Novi Pazar, Serbia, [suada.a.kadric@hotmail.com](mailto:suada.a.kadric@hotmail.com)

**Jasmina Kurpejović**

International University of Novi Pazar, Serbia, [jasmina.kurpejovic@os-mpecanin.edu.me](mailto:jasmina.kurpejovic@os-mpecanin.edu.me)

**Abstract:** We will certainly emphasize that some research, in the world, but also in Serbia, indicate that pedagogical workers need appropriate psychological-pedagogical and didactic-methodical education. We will emphasize that the national strategy, as well as the mission of teacher education, is to build a national system of competent development of teachers at every level of education, and thus very high standards can be achieved. The main goal would be the acquisition of teaching competencies related primarily to the learning method, then cooperation with other local self-governments, using all pedagogical potentials, just understanding the educational system in which the processes of upbringing and education are carried out.

The main goal of the teacher is certainly the education of children, motivation, creativity, and above all, in the work, we will highlight the familiarization of children with the preservation of the environment.

**Keywords:** teacher competencies, preschool education, kindergarten, children.

## STRUČNE KOMPETENCIJE VASPITAČA ZA UPOZNAVANJE DJECE SA OČUVANJEM ŽIVOTNE SREDINE

**Ibro Skenderović**

Internacionalni Univerzitet u Novom Pazaru, Srbija, [ibro.skenderovic@hotmail.com](mailto:ibro.skenderovic@hotmail.com)

**Suada Kadrić**

Internacionalni Univerzitet u Novom Pazaru, Srbija, [suada.a.kadric@hotmail.com](mailto:suada.a.kadric@hotmail.com)

**Jasmina Kurpejović**

Internacionalni Univerzitet u Novom Pazaru, Srbija, [jasmina.kurpejovic@os-mpecanin.edu.me](mailto:jasmina.kurpejovic@os-mpecanin.edu.me)

**Rezime:** Svakako ćemo naglasiti da neka istraživanja, u svijetu, ali i kod nas, ukazuju da je pedagoškim radnicima potrebno odgovarajuće psihološko-pedagoško i didaktičko-metodičko obrazovanje. Naglasićemo da je nacionalna strategija, kao i misija obrazovanja nastavnika, izgradnja nacionalnog sistema kompetentnog razvoja nastavnika na svim nivoima obrazovanja, a time se mogu postići vrlo visoki standardi. Osnovni cilj bi bio sticanje nastavnih kompetencija koje se odnose prvenstveno na metodu učenja, zatim saradnju sa drugim lokalnim samoupravama, koristeći sve pedagoške potencijale, upravo razumijevanje obrazovnog sistema u kojem se odvijaju procesi odgoja i obrazovanja.

Osnovni cilj nastavnika je svakako edukacija djece, motivacija, kreativnost, a prije svega u radu ćemo istaći upoznavanje djece sa očuvanjem životne sredine.

**Ključne riječi:** kompetencije nastavnika, predškolsko vaspitanje i obrazovanje, vrtić, djeca.

### 1. UVOD

Kada govorimo o kompetencijama vaspitača, istaći ćemo principe predškolskog vaspitanja i obrazovanja:

- a) tamo gdje, prije svega, neće biti diskriminacije djece, u pogledu pola, društvene i vjerske pripadnosti, djece sa smetnjama u razvoju i razvoju, materijalnog i socijalnog statusa itd.,
- b) uvažavanje potreba i prava na uvažavanje mišljenja djece,
- c) gdje postoji otvorenost za bolju komunikaciju između djece, vaspitača i njihovih porodica,
- d) njegovanje igre kao posebnog načina izražavanja i učenja djece predškolskog uzrasta, radi očuvanja kulture i životnog nasljeđa, pri čemu mislimo na očuvanje životne sredine,
- e) tamo gdje postoje različiti programi, sekcije i aktivnosti gdje vaspitači sa djecom posjećuju parkove, šume, planine itd.,
- f) otvorenost za pedagoške inovacije i kreativnost.

Takođe, postoje standardi kompetencija nastavnika, koji su smjernice onima kojima su namijenjeni:

- a) oni koji donose odluke u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja, gdje kreiraju systemske mjere i aktivnosti za razvoj kompetencija vaspitača,
- b) onima koji kreiraju program inicijalne edukacije vaspitača i sistem akreditacije,
- c) takođe, obrazovnim savjetnicima u razvoju sistema podrške praktičarima za razvoj kompetencija,
- d) u predškolskoj ustanovi u kojoj su njihovi rukovodioci i stručna služba usmjereni na stvaranju i unapređenju zaštite životne sredine,
- e) edukatori za ocjenu svojih kompetencija, njihovo stručno usavršavanje u obavljanju stručne prakse.

Standardi za eksterno vrednovanje mogu poslužiti kao smjernice za vrednovanje kompetencija edukatora. Biti kompetentan edukator više je od zbira individualnih kompetencija koje mora posjedovati da bi uspješno obavljao određene zadatke. Kompetencija vaspitača u ovom radu je objašnjena kroz učenje djece o zaštiti životne sredine.

## 2. TEORIJSKI PRISTUP KOMPETENTNOSTI VASPITAČA U RADU SA DJECOM

Održivi razvoj posljednjih decenija privlači sve veću pažnju laičke i stručne javnosti. Ističe čovjekovu težnju da promijeni svoj dosadašnji način života, stavove, vrijednosti, navike i postupke kako bi eliminisao negativne efekte svojih prošlih postupaka, odnosno kako bi osigurao održivost/ravnotežu, ne samo za sebe nego i za generacije koje dolaze. Ukratko, ekološka dimenzija uključuje zaštitu životne sredine, ekonomski se odnosi na razvoj koji ne iscrpljuje usluge ekosistema, povećava ekonomski potencijal i samoodrživost lokalnih zajednica. Socijalna dimenzija se zasniva na socijalnoj pravdi i jednakosti, odnosno izbjegavanju svake vrste segregacije, dok kulturna dimenzija predstavlja očuvanje kulturne posebnosti zajednice uz prihvatanje različitosti i kreativnosti. Što se tiče kompetencije djece, koja je u korelaciji sa zaštitom životne sredine, važno je istaći:

- Prije svega, istaći ćemo da dobar učitelj zaista može biti dobra zaštita za dijete, gdje stvara osjećaj sigurnosti i psihofizički je zaštićen;
- Na taj način nastavnik gradi odnos kroz poštovanje njegovih osjećanja, doprinosi razvoju samostalnosti i samokontrole kod djece;
- Kroz posmatranje djeteta nastavnik sagledava njegove potrebe, mogućnosti i interesovanja.

Upoznavanje djece predškolskog uzrasta sa pitanjima integralnog održivog razvoja usklađeno je sa novim Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja („Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine Vaznesenja“, 2018.). Razvijanje svijesti o povezanosti ljudi i prirode i brige o životnoj sredini u cilju pružanja podrške socijalnoj dobrobiti djeteta nastavak je aktivnosti iz prethodnog programa („Opšte osnove predškolskog programa“, 2006). Novost je da se na djetetovu socijalnu dobrobit gleda kao na razvoj proaktivnog odnosa prema životu i okolini, što je svakako preduslov za razvoj ne samo ličnog već i građanskog aktivizma. U skladu s tim je i uočavanje društvenih i građanskih kompetencija, inicijative i preduzetništva, kulturološke svijesti i izražavanja kao ključnih kompetencija koje treba razvijati u predškolskom uzrastu.

Isticanje važnosti razvoja građanskih kompetencija, odnosno građanskog aktivizma, dobija poseban značaj u kontekstu promjena koje su se dogodile u oblasti promijenjene percepcije ključnih aktera u upravljanju održivošću.

### Uticaj kompetencije vaspitača na dječiju komunikaciju

Prva ključna kompetencija cjeloživotnog učenja je komunikacija na maternjem jeziku, koja podrazumijeva sposobnost izražavanja u govoru i pisanoj formi (Evropski parlament, 2006), a nemoguće ju je ostvariti bez lingvističke kompetencije, tj. ako se ne poznaju i ne poštuju jezička pravila i norme.

U prilog važnosti posjedovanja lingvističke kompetencije u pozivu nastavnika, činjenica da on direktno učestvuje u govornom razvoju djeteta, dakle, ima odgovornost da ga usmjerava, podstiče i motiviše i na taj način postavlja temelje za sveukupni razvoj ličnosti djeteta.

Navešćemo Schmidov stav da je od svih odnosa koji utiču na razvoj ličnosti najvažnija interakcija uspostavljena između djeteta i vaspitača (Schmidt, 1992), kao i činjenicu da su gotovo svi metodolozi ili stručnjaci koji se bave razvojem govora isticali značaj jezičke kompetencije vaspitača za govorni razvoj djeteta kroz modifikovane stavove sljedećeg tipa:

„Dobar uzor i dobar postupak uslov su pravilnog razvoja govora“ (Vasić, 1981: 33).

„Učitelj kao partner u govornoj komunikaciji sa djecom mora uvijek, bez obzira na uzrast djece sa kojom radi (tj. igra se), služiti kao uzor dobrog govora“ (Matić, 1986: 46).

„Učitelj uvijek treba da bude uzor i uzor govora, dobrog govora na koji se dijete ugleda“ (Maljković 2005: 31; Milenković 2012: 70).

Poznavanje jezika je preduslov za sticanje lingvističke kompetencije. U komunikaciji se ovo znanje jezika naziva kodnim znanjem ili kompetencijom (Šipka 2011: 22). Noam Chomsky je bio prvi koji je napravio razliku između poznavanja jezika i stvarne upotrebe tog jezika. Chomsky je kompetencijom nazvao lingvističko znanje govornika ili slušaoca, a primjenu tog znanja u konkretnim situacijama nazvao je performansom (Chomsky, 1965).



Međutim, nije dovoljno samo znati jezik da bi poruke koje se prenose u procesu komunikacije bile jasne svim njegovim učesnicima. Da bi bile jasne, jezičke poruke moraju biti pravilno formulisane (napisane ili izgovorene), odnosno uspostavljene tako da prate sistem standardizovanih jezičkih pravila. Poznavanje tog sistema normativnih jezičkih pravila čini lingvističku kompetenciju. Obuhvata i znanja iz različitih disciplina, pa u njegove podkomponente spadaju „leksička, gramatička, semantička, fonološka, ortografska i ortoepska kompetencija“ (prema: Bagarić i Mihaljević Đigunović 2007: 90).

Ako se tome doda fonetska, morfološka i sintaksička kompetencija, koje su obuhvaćene zajedničkim nazivom gramatička kompetencija, dobićemo sistem od osam podkompetencija jezičke kompetencije:

1. fonetska,
2. fonološka,
3. morfološka,
4. leksička,
5. semantička,
6. sintaktička,
7. pravopis i
8. ortoepska.

Sve su one važne za sticanje komunikativne kompetencije nastavnika, obuhvataju sve, ali se ne mogu svesti na poznavanje jezičkog sistema ili lingvističke kompetencije (Lyons, 1977). Da je jezička kompetencija samo jedan od elemenata komunikativne kompetencije vidljivo je iz radova Della Hymesa, tvorca pojma komunikativna kompetencija (prema: Bagarić i Mihaljević Đigunović 2007: 85).

Radi se o tome da je pored znanja jezika potrebna i sposobnost operacionalizacije tog znanja u različitim uslovima komunikacije, a Hymes na nivou kompetencije uvodi razliku između sposobnosti za gramatiku i sposobnosti upotrebe, što znači znanje o načinu na koji se jezik koristi (Hymes, 1972).

Naglasit ćemo da razdvajanje lingvističkih i drugih znanja koja su uključena u sastav komunikativne kompetencije ne znači tehnokratski pristup diskursu kompetencija u kojem, prema Pavlović Breneseloviću, postoji podjela teorije i prakse, već funkcija je prepoznavanja znanja za praksu (Pavlović Breneselović, 2014). Samo posjedovanje znanja o komunikaciji ne znači automatski i komunikacijsku kompetenciju vaspitača.

Pored znanja, „potrebna je sposobnost i vještina da se to znanje aktivira u činu komunikacije“ (Bagarić i Mihaljević Đigunović 2007: 91), sistemski pristup komunikacijskoj kompetenciji kao znanju u praksi (Pavlović Breneselović, 2014) koji se gradi kroz kontinuirano stručno usavršavanje koje je, po Kamenarčevom mišljenju, ključni faktor kvalitetnog obrazovanja (Kamenarac, 2011).

#### **Faktori kompetentnosti vaspitača**

Budući da se ne panti, rano iskustvo (posebno preverbalno) dugo se smatralo relativno nevažnim jer se vjerovalo da nema uticaja na ponašanje odraslih (McV Hunt, 1966, 42-43). Stoga se ističe da je utvrđivanje činjenica o ogromnom značaju ranog djetinjstva za intelektualni, društveni i emocionalni razvoj čovjeka jedno od najrevolucionarnijih otkrića našeg vremena. Među njima se ističu podaci do kojih je došla savremena razvojna psihologija o tome da je rano djetinjstvo jedan od ključnih perioda u kognitivnom razvoju.

Oni se protive donedavnom uobičajenom potcjenjivanju kognitivnih mogućnosti predškolskog djetinjstva kao perioda u kojem nema „pravog učenja“ i čije se karakteristike opisuju sa aspekta onoga što dijete još nije postiglo. Dijete predškolskog uzrasta više se ne doživljava kao školsko dijete u malom i zabluda na kojima je počivala tradicionalna nastava, pod čijim uticajem je odbačen i rad u vrtićima. Jedna od ovih zabluda je vjerovanje da djeca uče od konkretnih objekata (napredujući od konkretnog do apstraktnog), koje se temelji na psihološkoj teoriji refleksije.

Inglemans to komentariše na sljedeći način: "Ova postavka bi bila ispravna da je intelekt bio u direktnom kontaktu sa objektima." Međutim, intelekt ima vezu sa objektima samo putem pravila. A pravila su nešto apstraktno. Intelekt ne prelazi put od konkretnog do apstraktnog, već od apstraktnog ka apstraktnijem. Dijete uči pravila od rođenja. Ni u jednom trenutku i nikada se ne suočava sa konkretnim objektima izolovanim iz konteksta „apstraktnih pojmova“ (1967, 61). Osoba iz predškolskog djetinjstva iznosi malo znanja, vještina i navika u obliku u kojem ih je tada stekla, što može dovesti do zaključka da su nestala jednostavnim procesom zaboravljanja.

Ovim se zanemaruje fenomen epigeneze intelektualnih funkcija, što implicira da se iskustveno porijeklo određenih shema može pronaći u prethodnim aktivnostima, značajno različite strukture od shema koje se praktikuju ili promatraju u određenim godinama (McV Hunt, 1966, 38). Na primjer, djetetov umjetnički izraz može se više obogatiti pričanjem maštovitih priča nego vježbanjem percepcije, ili čak vježbanjem likovnih tehnika, geometriju vjerovatno bolje usvajaju ona djeca koja su imala više mogućnosti da se slobodno kreću u prostoru, uspješnije opismenjavanje na času više je povezano sa intenzivnim igranjem simboličkih igara nego direktnim vježbanjem malih mišića i sl. Zato je potrebno sa djetetom vježbati ono što je za njega aktuelno u određenom trenutku, imajući u

vidu da će ono što je izazvalo njegovu maksimalnu pažnju, aktivnost i napore biti ugrađeno u opšti razvoj njegove ličnosti, bez obzira na to što svrha određene radnje nije odmah vidljiva i očigledno povezana sa onim što će dijete naučiti i raditi u budućnosti.

Eksperimenti su pokazali da je vaspitač u velikoj mjeri dosljedan, produktivan i sposoban za divergentne pristupe rješavanju problema.

### 3. KOMPETENCIJE VASPITAČA U KOGNITIVNOM RAZVOJU DJECE KROZ IGRU

Potvrđeno je da su djeca predškolskog uzrasta već sposobna za čitanje i pisanje, usvajanje vokabulara i govora, psihički spremna za logičko rasuđivanje, kao i za upoznavanje početaka egzaktnih i humanističkih nauka (K. D. Wann - referenca Le Shan, 1967, 84-85). I testovi M. Jovičića, koji su ovdje sprovedeni, pokazali su da djeca u tom uzrastu mogu generalizovati principe iz svog iskustva, objasniti prirodne pojave, a da ta objašnjenja nijesu nelogična, predlogična, primitivna, animistička ili magična. Neadekvatna objašnjenja proizišla su iz nedovoljnog iskustva, ali ne zato što je djetetovo razmišljanje bilo sinkretičko i egocentrično (tumačenje Stevanović, 1966, 14).

Ističe se da je uprkos uočljivoj nesposobnosti da se podvrgne strogoj logici i uprkos preprekama na koje nailazi dječije mišljenje između treće i sedme godine, ipak moguće ne samo razvijati začetke logičkog mišljenja koristeći funkcionisanje postojećih kapaciteta, već i ali i više od toga: moguće je konstruisati instrumente za njegovo kasnije funkcionisanje sudržavajući se od nametanja gotovih koncepata djeci i naprotiv, „pomažući im da ih konstruišu“ (Roch, 1967, 10-11).

Vigotski je istakao tezu, potvrđenu testovima, prema kojoj zona daljeg razvoja ima neposredniji značaj za dinamiku intelektualnog razvoja i uspjeha nego sadašnji nivo „njihovog razvoja“. Polazeći od te teze, on takođe ukazuje na fenomen da dijete u saradnji i uz pomoć može više i bolje nego samostalno, svakako, u granicama koje postavlja njegov razvoj i intelektualne sposobnosti. On smatra tu mogućnost, da se intelektualne sposobnosti zahvaljujući saradnji mogu podići na viši nivo, „centralni faktor cjelokupne psihologije učenja“, kao i poluga razvoja važna za obrazovanje i vaspitanje, jer ono što dijete može sada u saradnji, sutra će moći "samostalno" (1977, 254-258).

Implikacije navedenih stavova su veoma važne za obrazovanje jer iz njih proizilazi da su mogućnosti osposobljavanja uslovljene zonom daljeg razvoja djeteta, zbog čega obrazovanje treba da se oslanja na one funkcije koje se tek razvijaju, a ne na one koje su već formirane.

Dakle, "pedagogija mora biti orijentisana na sutra, a ne na jučerašnji razvoj djece" kako bi tokom obuke podsticala one razvojne procese koji su u tom trenutku u zoni daljeg razvoja. "Učenje je dobro samo kada prethodi razvoju", tj. najplodnije je kada se sprovodi u određenom periodu određenom „zonom najbližeg razvoja“, što je u skladu sa teorijom M. Montessori i drugih autora o periodima osjetljivosti za posebne vrste učenja (Vygotsky, 1977, 258-259). Ruski psiholozi smatraju da je Piaget potcijenio kognitivne sposobnosti predškolskog uzrasta, pripisujući prvenstveno negativne karakteristike dječjem razmišljanju, tvrdeći da je ono nelogično i preoperativno i negirajući suštinski smisao treninga u intelektualnom razvoju djeteta. Rezultati L. A. Wengera i N. N. Podđakova pokazuju da djeca tog uzrasta mogu postići mnogo više, ali ne spontano, već zahvaljujući efikasnijim oblicima i metodama predškolskog vaspitanja i obrazovanja. U potrazi za novim metodama tijela, polazi se od opšteg stava ruske psihologije L. S. Vigotskog, A. N. Leontijeva i S. L. Rubinsteina.

Posebnu pažnju posvećuju usmjeravanju na bitnu oznaku naučenog gradiva, što mu znatno olakšava kasnije usvajanje i osmišljavanje znanja. Oslanjaju se i na rezultate ispitivanja zakonitosti cjelokupnog formiranja intelektualnih operacija i pojmova kojima se formiraju nove mentalne radnje kod djece. Nove metode omogućavaju podizanje nivoa opšteg mentalnog razvoja djece predškolskog uzrasta (Zaporožec, 1977, 31-32).

Svakako, u svim pokušajima poboljšanja kognitivnog razvoja treba imati na umu da se dječije mišljenje gradi postepeno i u skladu sa psihološkim zakonima, koji se ne mogu zanemariti. Stoga se ne smije insistirati na razvijenijim oblicima mišljenja ako dijete nije spremno da ih prihvati, odnosno ako nijesu formirane određene pretpostavke koje će to omogućiti. Ne treba ga "naprosto naučiti" kako razmišljati na zrelijim nivoima, već ga samo podstaći da usmjeri svoju aktivnost koja će ga dovesti do tog nivoa.

Dijete će se približiti logičkim oblicima razmišljanja, prije svega, ako ga u praktičnim situacijama podstičemo da logičnije zaključuje, prvo na praktično perceptivnom nivou, a zatim postupno oslobađajući perceptivnu potporu. U savremenoj psihologiji i predškolskoj pedagogiji posebno se cijeni značaj ranog djetinjstva zbog tempa kojim se odvija psihički razvoj, kao i zbog stvaranja osnove na kojoj se mogu izgraditi sve buduće crte ličnosti. Utvrđeno je da mnoge osobine obrazovane, kulturne i društveno afirmisane osobe imaju svoje korijene u djetinjstvu, prije početka formalnog školovanja.

To se odnosi na senzomotoričke sposobnosti, sposobnost snalaženja u društvenom okruženju i sposobnost komunikacije (posebno govorne), kao i niz drugih kvaliteta koji osiguravaju uspjeh u školi.

U svakom slučaju, predškolska dob je doba kada djeca uče proporcionalno više nego u nekim drugim periodima svog života, ali se to učenje po mnogo čemu razlikuje od kasnijih, školskih načina sticanja znanja. Postoje podaci da

se kod djece predškolskog uzrasta tokom spontanog učenja (koje se radi nesistematski, od slučaja do slučaja, kao u porodičnom vaspitanju) formiraju prilično složena znanja i vještine koje podrazumijevaju i usvajanje sadržaja društvenog iskustva.

Međutim, najveći značaj ranog učenja je da, formiranjem stavova, interesovanja, kognitivnih šema itd., utiče na sadržaj i obim kasnijeg učenja. Podđakov misli da će biti rano postavljanje šema za perceptivni, motorički i jezički razvoj značajno i da će uticati na razvoj razvijenijih struktura, na očuvanje sredine, na životnu sredinu i na uspjeh procesa učenja uopšte ( smatra da je ovakav način učenja odlučujući), u intelektualnom razvoju predškolskog djeteta, dok je organizovana obuka u vrtiću, samo dopuna onome što spontano učenje pruža. Doduše, važan dodatak, ali ipak samo „dodatak“ (1984, 25).

U predškolskom uzrastu srazmjerno je najviše ovakvih opštih, nespecifičnih, strateških oblika učenja, odnosno učenje u predškolskom djetinjstvu se uglavnom sastoji u formiranju sposobnosti: formiranju sistema reprezentacije, sistema simbolizacije, formiranje strategija za pronalaženje, odabir, korišćenje i obradu informacija, formiranje opštih pravila za rješavanje vrsta zadataka, formiranje opšte reprezentacije (modela) sredine, tj. „životna sredina“ (Ivić, 1969, 27).

Svakako, predškolsko djetinjstvo je značajno u obrazovnom smislu, pod uslovom da su sadržaji i metode učenja prilagođeni njegovim specifičnim karakteristikama i mogućnostima.

Prije svega, u ovom uzrastu mnogo je važniji prenos sposobnosti koje je dijete već steklo od prenošenja sadržaja (Bruner, 1972a, 89), a u procesu sticanja znanja, znanja o konvencijama, trendovima, sljedovima, klasifikacijama i kategorijama, kriterijumima, metodologiji treba dati prioritet, univerzalnost i apstraktnost, za razliku od poznavanja konkretnih detalja, terminologije, konkretnih činjenica i načina na koji se s njima postupa.

#### **a. Cilj rada vaspitača**

Cilj predškolskog programa, prema K. Kamiju, nije naučiti djecu određenim vještinama i ponašanjima, već razviti njihovu opštu inteligenciju, tako da budu u stanju razumjeti složene ideje, kreirati hipoteze, „donositi moralne sudove i razmjenjivati mišljenja sa drugima“ (1971h, 416).

Na taj način će se djeca prirodno približiti postizanju opštijih karakteristika razvijenijeg ljudskog mišljenja, ali izbjegavajući nametanje njegove konvencionalne forme i čuvajući autentičnost, originalnost i svježinu karakterističnu za dječju misao.

Na putu svog sazrijevanja, potpomognuto obrazovanjem, djetetovo mišljenje će se, prema Pijažeu, razvijati prema većoj objektivnosti, reciprocitetu i relativnosti, koji su tri kamena temeljca "sociocentričnog mišljenja". Može se vidjeti primjer razvoja objektivnosti, u uvjerenju malog djeteta da fizički objekti posjeduju svijest, i mentalno fizička svojstva. Razvojem djeca počinju razlikovati fizičke i psihičke pojave, otkrivajući postojanje iluzija, odnosno mogućnost da ih čula varaju, je dokaz da oni postaju sve objektivniji, odnosno sposobniji da razlikuju spoljašnji svijet predmeta od ličnog svijeta misli i osjećanja.

Reciprocitet se ogleda u razvoju sposobnosti sagledavanja stvari iz ugla druge osobe, o čemu svjedoči primjer gdje mala djeca, čak i kada kažu da imaju brata ili sestru, negiraju da njihov brat ili sestra imaju odgovarajućeg rođaka. Postepeno, postajući sve više u mogućnosti da se stavljaju na njegovo mjesto, shvataju da "biti brat znači imati brata", što je dokaz uzajamnosti mišljenja, uvid u to kako je neki predmet, na primjer, "u odnosu na površinu može biti iznad, a u odnosu na drugu - ispod". Postepeno, djeca shvaćaju da ovi pojmovi odgovaraju odnosima između stvari, a nijesu svojstva stvari (tumačenje, Elkind, 1979, 169).

#### **b. Razvoj dječje mašte**

Postoji nekoliko karakteristika djetetovog mišljenja koje ga deformišu, kao što su sinkretičnost, globalna percepcija (bez uočavanja veze između uočenih detalja), subjektivnost i vezanost za izgled, ono što daje percepciji (koja se izražava u djetetovoj težnji da bazira njegove ideje o svijetu o karakteristikama koje se mogu direktno posmatrati).

Stoga se oslanja na bolje, visinu ili širinu objekta, a izbjegava šire zaključke, indirektno informacije i neosjetna svojstva stvari. Takođe, nije u mogućnosti da istovremeno uzme u obzir nekoliko aspekata situacije, već se fokusira samo na jedan od njih (Bruner i Kenney, 1971b, 208).

Tek oko pete godine dijete postepeno stiče sposobnost da pravi jasnije razlike između svog unutrašnjeg, subjektivnog svijeta i stvarnosti koja ga objektivno okružuje, između vlastitih želja, osjećaja i težnji i zakona koji vladaju nezavisno o njima, svijet. Dječja sposobnost za logičke operacije nije dovoljno razvijena i, uprkos tome što mogu da uočavaju odnose između stvari i pojava i da prosuđuju, djeci nedostaje dosljednost jer koriste vrlo subjektivne kriterije i slijede vanjske i nevažne etikete stvari.

Dakle, vanjskim izgledom predmeta u očima djeteta mijenjaju se i njihova druga svojstva, na primjer, količina, broj itd., što znači svojevrsno odsustvo „očuvanja“ navedenih svojstava.

Da bi se postigla konzervacija, potrebno je prevazići ono što se trenutno percipira kao uslov održavanja invarijantnosti, pod kojim Dž. Bruner podrazumijeva prepoznavanje srodstva i kontinuiteta osobina koje su transformisane, bilo u položaju ili izgledu, ili u odgovoru koji izazivaju. Na osnovu nepromjenjivosti, dijete počinje

shvaćati da stvari imaju trajni identitet osim identiteta koji su stekli nekim djelovanjem na njima. Vremenom, kroz akciju (akciona reprezentacija), dijete prelazi sa jedne reprezentacije svijeta na reprezentaciju zasnovanu uglavnom na izgledu stvari (ikoničko predstavljanje). Nakon toga počinje shvatati postojanost stvari bez obzira na promjene u izgledu, što znači da je izgradio stabilniji model svijeta, koji mu omogućava da svoju površinsku složenost svede na granice svoje sposobnosti prikupljanja informacija, i da je počelo da shvata koherentnost sve širih i širih segmenata iskustva, što je karakteristično za simboličko predstavljanje (1972a, 13-4).

#### 4. KOMPETENCIJE VASPITAČA ZA VASPITNO – OBRAZOVNI RAD U OBLASTI EKOLOGIJE

Mnoge aktivnosti koje se sprovode u našim predškolskim ustanovama odnose se na ekološko obrazovanje. Tako ih srećemo i u pojedinačnim predmetima u okviru prirodno-naučnih predmeta, škole u prirodi, kampovima i u projektnom radu. Razmišljanje i praksa vaspitača po pitanju ekološkog vaspitanja i obrazovanja polazi od saznanja koje bi vaspitnu stvarnost učinio više smislenom, koje bi podstaklo profesionalnu obuku vaspitača o razvijanju ekološke svijesti kod djece mlađeg uzrasta. U oblasti obrazovanja o životnoj sredini tokom poslednje decenije javlja se sve veća zabrinutost u pogledu načina razmišljanja vaspitača o različitim konceptualnim, teorijskim i metodološkim pitanjima (Muennig et.al., 2011). Ekološko obrazovanje je uključeno u program kao interdisciplinarna oblast. Vaspitači njegov sadržaj obuhvataju pri nastavi raznih predmeta ili u aktivnostima planiranim za dane aktivnosti i drugih oblika rada u predškolskim ustanovama. U pojedinim aktivnostima ekološko vaspitanje nema nove sadržaje, već uglavnom uvodi interdisciplinarni pristup i aktivne metode rada, što predstavlja realizaciju uglavnom dva cilja koja su bitna za sve predmete (Minić, 2011).

Ako bismo razvoj u cjelini (čiji su segment djece predškolskog uzrasta) i obrazovanje usmjerili na unapređenje i upoznavanje djece sa okolinom, iz ovako shvaćene ekološke paradigme, ekološke metode bi se mogle odrediti kao dječji postupci učenja (što opet ima smisla samo ako doprinose razvoju u cjelini), za pomoć, podsticanje i usavršavanje kvaliteta djetetove ličnosti – volje i karaktera, odnosno postupaka koji izgrađuju etičke i estetske vrijednosne sisteme, stavove prema životu, sebi, svoje društveno i prirodno okruženje, razvijaju sposobnosti i oplemenjuju emocije. Obrazovne metode, ili još uže – nastavne metode, bile bi uže usmjerene na sticanje, obradu i oblikovanje dječjeg iskustva, kao i na razvoj kognitivnih sposobnosti. Uopšteno govoreći, postoje dva načina na koje se društveno-istorijsko iskustvo prenosi na mlade generacije: u obliku obrazaca određenih aktivnosti (posredstvom sredstava i načina rada) i verbalno (Podđakov, 1984, (0))-operativno (mijenjanje objekata ili situacija radi uočavanja njihovih posljedica) i figurativno (kada se predstave stiču bez djelovanja na stvarnost, njezinim kopiranjem ili promatranjem, kao i zahvaljujući komunikaciji). U prvom slučaju naglasak bi bio na fizičkoj spoznaji (najčešće u društvenom kontekstu), u drugom na socijalnoj spoznaji, a obje bi ove spoznaje predstavljale osnovu za razvoj i prožimale bi logičku spoznaju. Postupak kojim odrasli organizuju sticanje navedenih vrsta znanja u okviru posebno pripremljenih situacija, usklađenih sa opštim metodama vaspitno-obrazovnog rada (koji imaju za cilj da obuhvate razvoj i učenje djeteta u cjelini), bio bi podučavanje djece. Djecu je moguće podučavati na različite posredne i neposredne načine: otkrivajući i problemski (u kojima nastavnik organizuje uslove za kognitivnu aktivnost i usmjerava djecu u aktivnosti) i verbalno i ukazivanjem (u kojima nastavnik prenosi činjenice do djece, djeca tako što komuniciraju, upućuju, tumače ili ilustriraju). Najšira svrha nastave bila bi sticanje informacija kroz djelovanje djece u fizičkoj stvarnosti koja ih okružuje, u kontaktu s ljudima i kroz vlastitu mentalnu obradu iskustva stečenog na prethodna dva načina. Prema podjeli M. N. Meeker, moguće je razlikovati četiri vrste informacija: figuralne, simboličke, semantičke i bihevioralne. Figuralno bi značilo informaciju u konkretnom obliku (opaženu ili prisjećanu, eventualno u obliku slika), na primjer vizuelne prostorne informacije. Međutim, jasno je da ovdje ne može biti, niti bi trebalo postojati striktno razgraničenje; stečena iskustva će se odraziti, na primjer, u formiranju ličnosti, kao što će doći do većeg ili manjeg transfera između kognitivnih i svih drugih sposobnosti koje se razvijaju kod djece. Uz sva ograničenja za organizovanje razgovora s djecom predškolskog uzrasta, zbog kojih nijesu spremna motivisati vlastito stajalište i imati razumijevanja za druge (što se ponekad pretvara u koliziju neutemeljenih tvrdnji), ova vrsta komunikacije igra ključnu ulogu, ulogu u ostvarivanju niza vaspitno-obrazovnih ciljeva i centralni značaj pri primjeni verbalnih metoda, čiji se nedostaci manifestuju upravo zbog njegovog zanemarivanja.

##### **Predškolska ustanova u prirodi kao faktor socijalizacije djece**

*Nema stvari koja bi bila vredna proučavanja kao priroda.*

*Nikola Tesla*

Obrazovanje, bez sumnje, ostaje najistaknutije razvojno prioritetno područje u svijetu danas. Osnovna svrha obrazovanja, nesumnjivo, je ljudski razvoj. Od obrazovane osoba koja je dobro pozicionirana u društvu očekuje se mnogo. Ova jednostavna činjenica objašnjava zašto istraživači i naučnici širom svijeta nastavljaju da istražuju načine poboljšanja ljudskog znanje i razvoja. Druga polovina XX vijeka obilježena je brojnim problemima i opasnostima kojima je izložen čovek u pogledu svog daljeg razvoja. Prirodna ravnoteža se sve više narušava te je



ugrožena i prirodna čovjekova okolina i njegov opstanak. Posmatrajući ljudsku civilizaciju kroz istoriju zapažamo da je od samog početka svoga postojanja čovjek bio svjestan značaja i uloge sredine koja ga okružuje i koja mu pruža osnovne uslove za opstanak. Kao i druga živa bića na Zemlji, „čovjek je vezan tijesnim uzajamnim vezama za cjelokupnu neživu i živu prirodu, koja čini sastavni dio prirodnog okvira njegovog života“ ( Rajčević, 2011:215). Zbog toga je on nastojao da je što bolje upozna i prouči. „Dosta dugo cilj proučavanja prirode bio je što efikasnije njeno podvrgavanje brojnim čovekovim, opravdanim i neopravdanim, potrebama.

Proces socijalizacije traje cijelog života i za pojedince nema konačan ishod koji bi označavao da je socijalizacija završena. Ona obuhvata proces izgradnje, proces mijenjanja i održavanja ličnosti.

Predškolska ustanova u prirodi je nova socijalna situacija koja okuplja na desetine vaspitnih grupa. Predškolska ustanova u prirodi je nova situacija u kojoj se djeca, ponašaju prirodnije nego u predškolskoj ustanovi koja nameće određene okvire. Bolje međusobno upoznavanje omogućava povezivanje djece u grupi na nov, kvalitetniji način, što doprinosi većoj povezanosti kolektiva. U grupnom kolektivu dijete gradi osjećaj svog socijalnog identiteta.

Boravak djece u novim uslovima će svojom organizacijom prostora, sadržajem aktivnosti, načinom organizacije ovih aktivnosti uticati na promjenu društvenih odnosa u grupi. Druženje, zajednički boravak u sobi, zajedničke aktivnosti, izleti u prirodi i slično doprinijeće stvaranju novih prijateljstava, čvršćoj i ravnomjernijoj međusobnoj povezanosti.

Aktivnosti koje se „nude“ djeci često zadovoljavaju dječiju radoznalost bez prisile i obaveze, pri čemu su veće šanse za pozitivnu motivaciju za njihovo uključivanje u brojne aktivnosti predškolske ustanove.

#### **Predškolska ustanova u prirodi i njeno radno vaspitanje**

U programu vaspitno-obrazovnog rada predškolskih ustanova navodi se niz zadataka čija bi realizacija trebala doprinijeti društveno korisnom i produktivnom radu djece, od kojih navodimo najvažnije:

- organizovano razvijanje tehničke i radne kulture i kreativnog odnosa prema radu;
- praktično angažovanje na održavanju, uljepšavanju i stvaranju povoljnijih uslova za život i rad u predškolskoj sredini;
- direktno uključivanje u održavanju zgrada, zelenih površina i praktično učešće u akcijama zaštite i unapređenja životne sredine;
- razvijanje spretnosti, izdržljivosti i odgovornosti u aktivnostima čije izvođenje zahtijeva određene fizičke napore.

Imajući u vidu ove zadatke, koji, iako su prilično opšti, predstavljaju određenu osnovu iz koje se može vršiti dalja konkretizacija. Predškolska ustanova u prirodi predstavlja povoljne uslove za njihovu realizaciju. Svaki konkretan program radnog vaspitanja, u predškolskoj ustanovi u prirodi, ispunjen je inventivnim, ali realnim zamislima vaspitača i djece, konkretnim uslovima i potrebama koje se javljaju u predškolskoj ustanovi u prirodi. Pri svemu tome posebno se vodi računa da sve ove praktične aktivnosti ne prelaze moći i sposobnosti djece određenog uzrasta.

Uzgajanje biljaka u dvorištu predškolske ustanove, briga o životinjama i druge praktične aktivnosti znače mnogo u smislu radnog obrazovanja djeteta. Kroz taj rad stvara se osjećaj zadovoljstva za obavljeni koristan posao, razvija se intelektualna i praktična radoznalost, razvija se razumijevanje veza i odnosa između mentalnog i fizičkog rada, između radnika na selu, radnika u gradu itd.

Značaj pojedinih elemenata strukture i organizacije u realizaciji sadržaja radnog vaspitanja nije isti, ali je u cjelini svakako neodvojiv, međusobno povezan u realizaciji zadataka i ciljeva radnog vaspitanja.

#### **Aktivnost djece**

Takve primjere nalazimo u radu odgajivača koji još nijesu došli do paradoksalnog, ali metodički jasno definisanog značenja zahtjeva prema kojem je uloga očiglednih sredstava da se djeca što prije oslobode očiglednog kako ne bi , vezujući se za vidljiva svojstva, zanemarili konceptualna svojstva predmeta i pojava zarad odnosa uvida, zakona i procesa koji se nalaze ispod njihove pojave. Senzualistička postavka kako se prema predmetima treba odnositi, ili im se daju samo uslovi koje predmet koji prave treba da ispunjava.

**Slika br.1.** Aktivnost djece u parku



**Slika br.2.** Preskakanje gume



Kako bi trebalo nesto da izgleda određuje se u početku uz pomoć nastavnika, a kasnije samostalno, počevši od postavljenih slova. Na kraju se dobijeni rezultat analizira i upoređuje sa postavljenim, te se vrše korekcije, što doprinosi razvoju samokontrole djece, koja je važan element učenja. Prilikom podučavanja djece ovakvim praktičnim metodama razrađuje se čitav sistem zadataka čija se složenost postepeno povećava. Zahvaljujući njemu, djeca razvijaju opšte radnje na nivou izvođenja, a pored sticanja znanja i vještina, razvija se i njihovo mišljenje usložnjavanjem i usavršavanjem različitih sredstava i postupaka saznanje aktivnosti (Podđakov, 1984, 206-211).

Da bi sposobnost zapažanja postala sastavni dio šire kognitivne sposobnosti, nije dovoljno baviti se svojstvima pojedinačnih predmeta i pojava, već bi trebalo uključiti niz operacija, poput poređenja među njima, uočavanja sličnosti i razlike, klasifikovanje i uopštavanje što dovodi do formiranja pojmova. Ove će operacije biti uspješnije ako se pojmovi uvode paralelno sa suprotnim pojmovima (suprotnostima) i ako za svaki od njih postoji više primjera, što raznovrsnijih u smislu nebitnih oznaka, koje djeca apstrahuju u potrazi za zajedničkim svojstvima.

S tim u vezi, još važnije od sadržaja čulnih utisaka (na osnovu kojih se formiraju pojmovi i predstave koji ulaze u djetetovu svijest) su relacijske veze među njima, odnosno implikacije. Takođe, da bi se koncepti stabilizirali, samo jedno iskustvo, ma koliko uspješno bilo, nije dovoljno. Dijete treba imati više pristupa iz različitih uglova prije nego što se pojam donekle učvrsti, uklopi u sistem njegovog cjelokupnog iskustva, utičući na dalju obradu i usavršavanje prethodno usvojenih pojmova.

Kvalitet percepcije zavisi od razvoja reprezentativnog mišljenja, karakterističnog za predškolski uzrast, koje se uglavnom odvija u dva pravca:

a) u pravcu poboljšanja i usložnjavanja strukture pojedinačnih predstava koje daju opšti odraz predmeta i pojava;

b) formiranje sistema konkretnih ideja o "određenom subjektu".

Međutim, iako neke od ovih predstava imaju konkretan karakter, zahvaljujući sistemu uvedenom u posmatranje, one omogućavaju djetetu da raspozna predmete i pojave oko sebe uopšteno. Da bi se to postiglo, potrebno je da djeca prate procese, razvoj pojava u prirodi i društvu kroz konkretne prikaze pojedinih faza razvoja, koje treba da predstavljaju sistem.

Pojedinačne reprezentacije u tom sistemu nemaju opšti karakter i ne prelaze granice neposredne percepcije. Sistem u cjelini omogućava odraz i povezivanje pojedinačnih stanja jednog objekta koja su razdvojena značajnim vremenskim intervalom i značajno se razlikuju po vanjskim karakteristikama. Reprezentativne mogućnosti ovakvog sistema su velike i omogućavaju prelazak granica „direktno percipiranog“.

Podđakov daje primjere upotrebe reprezentacija koje odražavaju opštu povezanost pojava u jezgro koje će objediniti pojedinačna konkretna znanja u sistemu. U procesu sistematizacije znanja o živoj prirodi, u njegovim istraživanjima, postojala je zavisnost strukture tijela životinje od uslova u kojima živi, oblika i namjene itd.

Djeca koja su na opisani način pratila promjene u biljkama i životinjama čak i kada ih nijesu mogla posmatrati (npr. pretvaranje punoglavca u žabu), što je dokaz da su imala elementarno opšte razumijevanje procesa razvoja. Osim toga, formirane su takve kvalitete mišljenja kao što su elastičnost, dinamičnost itd. (Podđakov, 1984, 214-215, 201, 196-197).

Način na koji će vaspitač koristiti metodom pokazivanja najviše zavisi od stepena razvijenosti sposobnosti opažanja kod djece predškolskog uzrasta. Razvoj ove sposobnosti podrazumijeva sticanje čulnog iskustva, na šta u velikoj mjeri utiče kultura u kojoj dijete odrasta, usvajanje najpogodnijih načina ispitivanja i upoređivanja predmeta prema njihovim svojstvima, kao i upotreba predmeta, što zahtijeva poznavanje ovih svojstava. Percepcija mlađe djece ima aktivan karakter, odnosno opažanje svojstava predmeta vrši se u kontekstu neke praktične radnje. Ova percepcija se postepeno transformiše u samostalan kognitivni proces tokom kojeg se razvija sposobnost posmatranja. Mlađe dijete nije sposobno da posmatra planski i sistematski, u skladu sa unaprijed određenim ciljem, već ga privlače elementi koji su najupečatljiviji, iako možda nijesu bitni za predmet ili pojavu koja se posmatra.

Karakter senzorne aktivnosti djeteta takođe se mijenja s godinama. Manipulacija predmetima, pri čemu se njihova svojstva saznanju samo usputno i nesistematski, postepeno prelazi na njihovo sistematsko ispitivanje, pri čemu oko i ruka rade sinhronizovano, izdvajajući ono što je bitno u njima. Zahvaljujući tome, dijete formira smislene i tačne ideje o predmetima i pojavama s kojima dolazi u kontakt. Govor igra posebno važnu ulogu u razvoju sposobnosti zapažanja. Sam čin imenovanja određenih svojstava objekta zahtijeva njihovu diferencijaciju, apstrakciju i generalizaciju. Opisivanje objekata, posebno kada ih poredi, dovodi do uočavanja sličnosti i razlika među njima. Dakle, obogaćivanje dječijeg rječnika nazivima svojstava predmeta, izgleda, stanja, međusobnog položaja i uopšte odnosa među njima, važan je faktor u razvoju sposobnosti svrsishodnog i sistematskog posmatranja.

## 5. ZAKLJUČAK

Možemo zaključiti da se kompetencija definiše kao sistem u kojem postoje međusobno povezane vještine, vrijednosti i znanja, dok je kompetencija vaspitača vezana za ustanovu kao i za cjelokupni obrazovni sistem. I u

praksi, u svakodnevnom životu vrtića, možemo uočiti da postoje različiti stavovi vaspitača prema profesiji, kao i odnos njihovih pretpostavljenih prema vaspitačima. Od naše djece često možemo vidjeti da li su zadovoljna kreativnošću svojih vaspitača, da li voljno idu u vrtić i koliko kompetencija vaspitača može uticati na cjelokupni odnos prema djetetu.

Da bi se postigla konzervacija, potrebno je prevazići ono što se trenutno percipira kao uslov održavanja invarijantnosti, pod kojim Dž. Bruner podrazumijeva prepoznavanje srodstva i kontinuiteta osobina koje su transformisane, bilo u položaju ili izgledu, ili u odgovoru koji izazivaju. Na osnovu nepromjenjivosti, dijete počinje shvaćati da stvari imaju trajni identitet osim identiteta koji su stekli nekim djelovanjem na njima. Vremenom, kroz akciju (akciona reprezentacija), dijete prelazi sa jedne reprezentacije svijeta na reprezentaciju zasnovanu uglavnom na izgledu stvari (ikoničko predstavljanje). Svakako da je naša moralna obaveza da budemo odgovorni prema djeci, jer učenje u predškolskoj ustanovi sutra odražava njihov odlazak u školu, od ponašanja do znanja.

## LITERATURA

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- European Parliament (2006). *Recommendations of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning*, Official Journal of the European Union, 2006/962/EC. Retrived Januara 20, 2019, <  
<https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=CS> >.
- Gojkov, D., & Stojanović, A. (2015). *Didaktičke kompetencije i evropski kvalifikacioni okvir*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Hartas, D. (2012). Children's social behaviour, language and literacy in early years, *Oxford Review of Education*, Vol. 38, No. 3, pp: 357- 376.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In: J. B. Pride & J. Holmes (Eds.),
- Jasmina K., Mustafa F., Suada K., & Ibro S. (2022). Uloga savremene porodice u ekonomiji, Sixth International Scientific Conference on Economics and Management- EMAN, CONFERENCE PROCEEDINGS, Ljubljana, Slovenija, ISBN 978-86-80194-57-8, ISSN 2683-4510, 259-267
- Jasmina, K., Admir, M., & Ibro, S. (2023). Uloga i osobine učitelja u nastavi, *KNOWLEDGE – International Journal Vol. 56 No. 2 Knowledge- Capitol of the Future*, Skopje, ISSN 2545-4439, ISSN 1857-923X, 175 -179
- Kamenarac, O. (2011). Profesionalni razvoj – lični konstrukt nastavnika, *Andragoške studije*, br. 2, 101–115.
- Maljković, M. (2005). *Metodički priručnik za razvoj govora dece predškolskog uzrasta*. Kikinda: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Mitrović, M. (2010). Konceptija pismenosti u bukvarima i početnicima, *Pedagogija LXV*, 2, str: 183- 193.
- Minić, V. (2011). Dečji vrtić i vaspitač kao ključni faktori uspešnosti vaspitno- obrazovnog rada, *Zbornik Učiteljskog fakulteta u Prizrenu-Leposaviću*, 5, 71-82.
- Muennig, P., Robertson, D., Johnson, G., Campbell, F., Pungello, E. P., & Neidell, M. (2011). The Effect of an Early
- Muratović A., Muratović A., Mekić E. (2021). Uticaj stavova roditelja o saradnji na promociju porodičnog učešća u predškolskoj ustanovi, *Univerzitetaska misao - časopis za nauku, kulturu i umjetnost*, Vol. 20, str. 13- 25
- Education Program on Adult Health : The Carolina Abecedarian Project Randomized Controlled Trial. *American Journal of Public Health*, 101(3), 512–516
- Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača, *Vaspitanje i obrazovanje*, 39(2), 57–69.
- Rajčević, P. (2011). Didaktičko-metodički značaj botaničke bašte. *Zbornik radova*, Leposavić: Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposavić
- Stanković, G.(2012). Dete u prirodi, *Biblioteka u Novom Pazaru*.
- Stakić, M., & Čutović, M. (2018). Roditelji kao partneri u blagovremenom prepoznavanju govornih poremećaja kod dece predškolskog uzrasta,
- Stojanović, B., & Mišić, D. (2018). Nastavni predmeti u programima pedagoških (učiteljskih) fakulteta u Srbiji u funkciji razvijanja komunikativnih jezičkih kompetencija budućih učitelja – pregled i analiza, *Inovacije u nastavi*, XXXI(3), 108–123.
- Šipka, M. (2011). *Kultura govora*. Novi Sad: Prometej.
- Zlatić, L., & Bjekić, D. (2015). *Komunikaciona kompetentnost nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet.





---

## KEY COMPETENCES AND INTERSUBJECT CONNECTIONS IN EDUCATION OF STUDENTS ON HUMANITY AND SOCIETY IN 4TH GRADE

**Elena Hristozova**

Trakia University - Stara Zagora, PF, Bulgaria, [e.t.xristozova@gmail.com](mailto:e.t.xristozova@gmail.com)

**Abstract:** The competence approach in education is a modern, contemporary and innovative approach. In a school environment, it is accepted as interdisciplinary because it applies knowledge from one academic field to another. Only in such an interdisciplinary situation can the key competences identified in the European Reference Framework in 2018 be developed. In this competence framework, content-enriched and modernized competences are specified, which correspond to the developed modern society, respectively, and school education. Here, the possibility to develop one key competence in the context of at least one more, to build a competence symbiosis for assimilation, application and personalization of knowledge, skills, attitudes and developing attitudes is clarified here. This article examines the European, normative and research dimensions for the development of key competences in a school environment. The European dimensions are outlined through the Recommendations of the European Union on the commensurability and transfer of credits and quality education. The normative dimensions present the modern policies of the Ministry of Education and Science of the Republic of Bulgaria for the introduction and development of the competence-oriented approach in school and higher education. Scientific research dimensions present scientific research and innovations related to the development of the competence approach in school and higher education.

In a pragmatic plan, the possibilities for realizing inter-subject and interdisciplinary connections in the education in the 4th grade are considered: and more precisely through the educational content of the study subject "Man and Society" in the 4th grade. The specifics of integrating topics from the learning content with other studied learning subjects and school activities to acquire key competencies are considered. To achieve the goals of school education, project-based learning is applied. Project work develops team skills, sharing skills and collaborative problem-solving skills. In a project environment, not only the key competences are developed, but also the specific competence: collaborative problem solving. It can be perceived that this competence is attached to the key competences and creates conditions for application, analysis and synthesis of knowledge - the higher level in B. Bloom's pyramid. Conditions are created for mastering a complex of competencies corresponding to the age characteristics and individual needs of the learners.

**Keywords:** interdisciplinary connections, man and society.

## КЛЮЧОВИ КОМПЕТЕНТНОСТИ И МЕЖДУПРЕДМЕТНИ ВРЪЗКИ В ОБУЧЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ ПО ЧОВЕКЪТ И ОБЩЕСТВОТО В 4 КЛАС

**Елена Христозова**

Тракийски университет - Стара Загора, ПФ, България, [e.t.xristozova@gmail.com](mailto:e.t.xristozova@gmail.com)

**Резюме:** Компетентностният подход в образованието е модерен, съвременен и иновативен подход. В училищна среда той се приема като интердисциплинарен, защото чрез него се прилагат познанията от една учебна област в друга. Само в такава интердисциплинарна ситуация могат да се развиват ключовите компетентности, изведени в Европейската референтна рамка през 2018 година. В тази компетентностна рамка се конкретизират съдържателно обогатени и осъвременени компетентности, които отговарят на развитото съвременно общество, респективно и училищно образование. Тук се изяснява и възможността една ключова компетентност да се развива в контекста на поне още една, да се изгражда компетентностна симбиоза за усвояване, приложение и оличностяване на знанието, уменията, отношенията и развиване на нагласи.

В настоящата статия се разглеждат европейските, нормативните и научно-изследователски измерения за развитие на ключовите компетентности в училищна среда. Европейските измерения се очертават чрез Препоръките на Европейския Съюз за съизмеримост и трансфер на кредити и качествено образование. Нормативните измерения представят съвременните политики на Министерството на Образованието и Науката на Република България за въвеждане и развитие на компетентностно ориентирания подход в училищното и висше образование. Научно-изследователски измерения представят научни изследвания и иновации, свързани с развитие на компетентностния подход в училищното и висшето образование.

В прагматичен план се разглеждат възможностите за реализиране на междупредметни и интердисциплинарни връзки в обучението в 4. клас: и по-точно чрез учебното съдържание на учебния предмет „Човекът и обществото“ в 4. клас. Разгледана е спецификата при интегриране на теми от учебното съдържание с други изучавани учебни предмети и училищни дейности за придобиване на ключови компетентности. За постигане на целите на училищното образование се прилага проекто-базираното обучение. Работата по проект развива екипни умения, уменията за споделяне и уменията за решаване на проблеми в сътрудничество. В проектна среда се развиват не само ключовите компетентности, а и специфичната компетентност: решаване на проблеми в сътрудничество. Може да се възприеме, че тази компетентност е прикрепена към ключовите компетентности и създава условия за прилагане, анализ и синтез на знанието – по-високата степен в пирамидата на Б. Блум. Създават се условия за овладяване на комплекс от компетентности, съответстващи на възрастовите особености и индивидуалните потребности на обучаемите.

**Ключови думи:** междупредметни връзки, човекът и обществото.

## 1. ВЪВЕДЕНИЕ

В настоящата статия са използвани теми от учебното съдържание по човекът и обществото, 4. клас, по учебника на “Клет България” (Матанов & и други, 2019). В хода на обучението на учениците, в прагматичен план са реализирани междупредметни връзки, съобразени с учебното съдържание, възрастовите и личностни особености на учениците, както и нивото им на подготовка. Описани са междупредметни връзки при изучаване на конкретната глобална тема - “България и Европа”. За осъществяването на заложените междупредметни връзки и ключови компетентности в учебната програма по учебния предмет човекът и обществото се постигат чрез предметните области - Български език и литература, Чужди езици, Математика, Информационни технологии и Технологии и предприемачество.

## 2. ИЗЛОЖЕНИЕ

През 2006 г. Европейският парламент и Съветът на Европейския съюз приемат Препоръка относно ключовите компетентности за учене през целия живот. В тази препоръка държавите членки се приканват „да развият ключови компетентности за всички като част от своите стратегии за учене през целия живот, включително стратегиите за постигане на всеобща грамотност, и да използват документа Ключови компетентности за учене през целия живот — Европейска референтна рамка“ (Препоръка на ЕС, 2018). Европейските измерения за придобиването на тези компетентности се оказва ключово за личностно развитие, активно гражданство, социално включване и пригодност за трудова заетост на гражданите към динамично променящите се условия. Това налага необходимостта от изграждането на знания и умения като приоритет на образованието, а образователните дейности допринасят за постигането на ключовите компетентности от Европейската референтна рамка. В книгата “Компетентности и образование” компетентностите са дефинирани като динамична съвкупност от знания, умения, нагласи и отношения, които се придобиват в процеса на обучение (МОН, 2019).

Научно-изследователските измерения за развитие на ключовите компетентности и междупредметните връзки в училищна среда са обсъждани и дефинирани от редица автори в научния и в образователния дискурс. Я. Коменски пръв полага идеята за междупредметното взаимодействие. В книгата си “Велика дидактика” (2007) подчертава, че “Никому не трябва да се раздава образование на основата на една, която и да е частна наука, независимо от останалите науки..., както в природата всичко е свързано с друго, така и в обучението е нужно да се свързва всяко нещо, и именно така, а не иначе” (Коменски, 2007). Съществуват различни класификации за връзките в учебната дейност. Според Рашкова, С., междупредметните връзки се провеждат в три посоки: вътрепредметни, вътрециклови и междуциклови. Вътрепредметните връзки са взаимодействието между знанията, уменията и навиците на учебното съдържание в рамките на един и същи учебен предмет. Вътрецикловите връзки - между родствени учебни предмети, включени в съответния цикъл. Междуцикловите връзки се осъществяват между два или повече учебни предмета от различни цикли (Рашкова, 1997).

Някои автори наричат междупредметните връзки - интердисциплинарни. Неминска, Р. дефинира интердисциплинарните компетентности като силно развити умения за взаимодействие между няколко учебни дисциплини. Тя твърди, че интердисциплинарните компетентности се очертават като ядро на компетентностния подход, който се определя като основополагащ за новата образователна парадигма и предполага необходимостта от практическото прилагане на знанията. Практическата му насоченост създава възможности за подготвяне на личността за социализация в непрекъснато променящите се условия, като се формират ключови компетентности за учене през целия живот (Неминска, Теоретични и технологични

основи на интердисциплинарното обучение, 2021). Неминска, Р. разглежда новата образователна парадигма като “рефлексивно-изследователска”, измерима чрез изследователския подход (Неминска, Изследователския подход в учебните програми в начален етап на образование, 2018). “Изследва се образователното пространство, в това число: педагогически взаимодействия, мотивация, личностно развитие, компетентностен подход, мултиметодологии, решаване на проблеми в сътрудничество, работа в екип, така че да бъде успешно реализирането на личността в живота и обществото” (Неминска, Теоретични и технологични основи на интердисциплинарното обучение, 2021). Авторът подчертава, че изследователският подход насочва към интердисциплинарното обучение и определя днешния съвременен свят като интердисциплинарен, което се дължи на - познанието, което получават подрастващите от виртуално пространство и това променя и ролята на учителя – “той вече не само, че не е единствен източник на информация, но той вече не е ментор, не е фасилитатор...” (Неминска, Теоретични и технологични основи на интердисциплинарното обучение, 2021).

Смяната на фокуса в обучението от преподаване на знания към овладяване на ключови компетентности и развитието на способности да се решават проблеми, извежда на преден план компетентностния подход. Той е ориентиран към резултатите, които ученикът трябва да постигне. Свързва се със способността на основата на придобитите знания, да се демонстрират умения и да се решават проблеми в различни ситуации от ежедневието (МОН, 2019). Компетентностният подход поражда иновативни подходи в процеса на преподаване и учене. Това налага разработване на учебните задачи, които стимулират критическото мислене, екипната работа, творчеството, уважение към различното мнение, емоционалната интелигентност, вземането на решения. При прилагане на придобитата компетентност, учениците се мотивират да участват и търсят нови решения. Внедряването на интерактивните методи и новите технологии на обучение в учебния процес допринасят за развитието на инициативност, творчество, критично мислене у учениците. Николова, Й. изследва приложението на иновациите в учебния процес в начален етап на образование. Тя посочва, че при прилагане на практически, изследователски, творчески и игрови методи и похвати, проектно-базирано обучение, работа в екип и др., учениците активно участват в учебния процес. По този начин формират широк набор от ключови компетентности, повишават учебните си постижения и проявяват интерес към учебното съдържание (Николова, 2020). Използването на иновации в процеса на преподаване и учене повишава мотивацията за активна дейност, а интердисциплинарното обучение улеснява формирането на отделните ключови компетентности и води и до интегрираното им придобиване.

Нормативните измерения представят съвременните политики на Министерство на образованието и науката в Република България. В съответствие с Европейската квалификационна рамка е разработена Национална квалификационна рамка. Тя дава възможност на българската образователната система да се съпостави с другите държави от Европейския съюз, като се признават дипломи, свидетелства и други документи за квалификация и обхваща всички образователни етапи и степени на образование. В рамките на Българското председателство ключовите компетентности от Препоръка на Съвета на Европейския съюз са осъвременени и намират приложение в Закона за предучилищното и училищното образование и в подзаконовата нормативна уредба. В Закона са заложили следните групи ключови компетентности: компетентности в областта на българския език; умения за общуване на чужди езици; математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите; дигитална компетентност; умения за учене; социални и граждански компетентности; инициативност и предприемчивост; културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество. Изведена е и девета - умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт, значима за образователната ни система компетентност (ЗПУО, 2015). В учебните програми са представени ключовите компетентности, които учениците трябва да придобият по предмета и примерни дейности за осъществяване на междупредметни връзки. За успешно осъществяване на целите и задачите на обучението в начален етап на образование, за формирането на ключовите компетентности и междупредметни връзки, водеща е ролята на обучението по български език, произтичаща от комуникативната му ориентация. Според Наредба № 5 за общообразователната подготовка “учебният предмет български език и литература изгражда основата на компетентностите по български език и на грамотността за четене и е пряко свързан с постигането на базовата, функционалната и комплексната грамотност” (Наредба №5, 2015).

В ДОС и учебните програми са представени примерни дейности за осъществяване на междупредметни връзки и ключовите компетентности, като очаквани резултати от обучението по отделните теми в учебна програма. В свое изследване Неминска, Р. обобщава, че компетентностният подход и интердисциплинарният “предполагат организиране на учебно-познавателния процес чрез активно включване на жизнения опит, използване на педагогически ситуации и дидактически казуси” (Неминска, Социални функции и съвременни подходи в учебните програми за начален етап на образование, 2016). По

този начин у учениците се развива желанието, мотивацията и потребността от познанието. В документа Европейската референтна рамка е посочено, че междудисциплинарното учене и иновативните подходи подпомагат активното учене и вземането на адекватни решения. “Междудисциплинарното учене позволява също по-голяма свързаност между отделните предмети в учебната програма, както и установяването на ясна връзка между преподаването и обществените промени и актуалността” (Официален вестник на Европейския съюз, 2018/С 189/1). Ключовите компетентности показват насоки за структуриране на учебното съдържание по предмета и на специфични връзки между другите учебни дисциплини.

В прагматичен план се разглеждат възможностите за реализиране на междупредметни и интердисциплинарни връзки при обучението по човекът и обществото в 4. клас, които са част от учебните предмети в културно-образователната област „Обществени науки и гражданско образование“. Учебната програма по човекът и обществото за 4. клас (2017) включва глобалната тема “България и Европа”, чието учебно съдържание е декомпозирано в три теми: “Местоположението на България в Европа”, “България на Балканския полуостров”, “Пътешествие по границите на България” (Учебни програми, 2017). Обхващат се следните области на компетентност, които са резултат от междупредметни връзки с българския език - ученикът спазва правилата на българския книжовен език и прилага умения за уместна употреба на езикови средства, като определя и описва местоположението на България, на Балканския полуостров и в Европа. Налага се да съчинява писмени текстове по снимки, картини или други източници на знания. Описва за посетени градове и държави. Ученикът посочва примери в устна форма за значението на кръстопътното положение на България за стопанското и културното ѝ развитие. самостоятелно проучва и търси информация за държавите, ползващи еврото като общоевропейска валута. Междупредметна връзка с чужд език може да се постигне със слушане на популярни думи на различни европейски езици. Компетентности в областта на математиката се реализират чрез сравнява разстоянията между градове в България или между европейските столици. Дигитална компетентност е представена като умения за използване на възможностите на дигиталните технологии, търсене на информация и създаване на презентации. Развитието на компетентности за осмисляне, извличане и анализиране на информация чрез работа с текст, изображения, глобус, географска карта развива уменията за учене. С работата в екип и решаване на проблемни ситуации, изискващи изслушване и приемане на друга гледна точка, защита на личното мнение, толерантност към другите се постигат социални и граждански компетентности. Социализацията и приобщаването в обществото спомага за изграждане на знания, умения и отношения свързани с формирането на бъдещите граждани. Формирането на компетентност инициативност и предприемачество и умения за проучване на стоки, които се изнасят от България и на стоки внасяни от други страни се овладяват в часовете по технологии и предприемачество. Чрез изработване на проекти за опазване на природата на България и Европа се развиват умения за подкрепа на устойчиво развитие и за здравословен начин на живот и спорт. Изброените междупредметни и интердисциплинарни връзки реализират една от иновациите в българското образование – STEAM обучението. За него Суличка, И. пише, че „компетентностният прочит на STEAM обучението насочва към дефиниране на STEAM компетентностите като умения от по-висок клас, включващи умения за интердисциплинарен синтез между природо-математически и технологични области; умение за решаване на проблеми в хетерогенни екипи чрез прилагане на различни перспективи...“ (Суличка, 2021).

### 3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При проведените теоретични проучвания и наблюденията върху дейността на учениците по време на учебния процес при провеждането на уроците от глобалната тема “България и Европа” по човекът и обществото в 4. клас става ясно, че учебното съдържание по предмета е подходящо за осъществяване на междупредметни връзки и формиране на ключови компетентности. Принос за мотивацията и активиране на познавателната дейност на учениците имат заданията с междупредметен характер. Малките учениците използват усвоените знания и умения за самостоятелно изпълнение на задачите, предлагат идеи за постигане на целите на урока.

### ЛИТЕРАТУРА

- ЗПУО. (2015). Извлечено от <https://www.navet.government.bg/bg/media/ZAKON-ZA-PREDUCHILISHTNOTO-I-UCHILISHTNOTO-OBRAZOVANIE.pdf>
- Коменски, Я. А. (2007). Велика дидактика. София: УИ "Св. Климент Охридски".
- Матанов, & и други. (2019). Човекът и обществото 4. клас. Клет България.
- МОН. (2019). Компетентности и образование. <https://web.mon.bg/bg/100770>. Извлечено от <https://web.mon.bg/bg/100770>

- Наредба №5. (30 11 2015 г.). Извлечено от МОН: [https://cioo.mon.bg/wp-content/uploads/2014/07/nrdb5\\_30.11.2015\\_obshtoobr\\_podgotovka.pdf](https://cioo.mon.bg/wp-content/uploads/2014/07/nrdb5_30.11.2015_obshtoobr_podgotovka.pdf)
- Неминска, Р. (2016). Социални функции и съвременни подходи в учебните програми за начален етап на образование. Педагогически форум, [https://www.dipkusz-forum.net/chapter/23/pf1\\_2016bg](https://www.dipkusz-forum.net/chapter/23/pf1_2016bg). doi:10.15547/PF.2015.039
- Неминска, Р. (2018). Изследователския подход в учебните програми в начален етап на образование. Стара Загора: Кота.
- Неминска, Р. (2021). Теоретични и технологични основи на интердисциплинарното обучение. Стара Загора: Кота.
- Николова, Й. (2020). Иновации в училищното образование през погледа на студенти и учители. Образование и технологии, 11(1), 138-143. doi:<http://doi.org/10.26883/2020.201.2239>
- Официален вестник на Европейския съюз. (2018/С 189/1). From <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/?uri=CELEX%3A32018N0604%2801%29&qid=1682238975230>
- Препоръка на ЕС. (22 май 2018 г.). Извлечено от [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018N0604\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018N0604(01)&from=GA)
- Рашкова, С. (1997). Междупредметни връзки. София: Издателство "Народна просвета".
- Суличка, И. (2021). Компетентностна STEAM образователна рамка в началното училище. Stara Zagora, Bulgaria: Faculty of Education, Trakia University.
- Учебни програми. (2017). МОН. Извлечено от <https://web.mon.bg/bg/2190>





## THE ROLE OF GAMES IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

**Jasmina Kurpejović**

International University of Novi Pazar, Serbia, [jasmina.kurpejovic@os-mpecanin.edu.me](mailto:jasmina.kurpejovic@os-mpecanin.edu.me)

**Ibro Skenderović**

International University of Novi Pazar, Serbia, [ibro.skenderovic@hotmail.com](mailto:ibro.skenderovic@hotmail.com)

**Suada Kadrić**

International University of Novi Pazar, Serbia, [suada.a.kadric@hotmail.com](mailto:suada.a.kadric@hotmail.com)

**Abstract:** With the development of society, the lifestyle changed, but the game remained an integral part of children's activities. Today, the child is the center of the world, everything is subordinated to his needs and interests, while earlier childhood was seen as a passing period of life. Although games have been represented since ancient times until today, there are visible differences in children's interests, types of games and ways of playing. In the past, children spent their free time on the streets with their peers making props for some of the games on their own.

In the Middle Ages, children played with numerous toys: clay horses, armed soldiers, bows and arrows. During the Renaissance, there were a large number of craftsmen and they made various toys. They were imitations of weapons and some things that mainly housewives used, all of course in smaller sizes or shapes. When we talk about prehistoric times and the invention of toys, there is no concrete data. At that time they were usually made of wood. Wood, as a natural material, quickly rots in the ground, and therefore toys originating from the earliest days of human existence could not be preserved.

The goal of this paper is empirical overlook of children's game as a base for improvement of children's development in educational activities from the younger, primary school students' perspective. The research will be conducted among younger students who will point out the importance of children's games from their own perspective.

**Keywords:** game, learning, activities.

## ULOGA IGRE U OBRAZOVNIM AKTIVNOSTIMA

**Jasmina Kurpejović**

Internacionalni Univerzitet u Novom Pazaru, Srbija, [jasmina.kurpejovic@os-mpecanin.edu.me](mailto:jasmina.kurpejovic@os-mpecanin.edu.me)

**Ibro Skenderović**

Internacionalni Univerzitet u Novom Pazaru, Srbija, [ibro.skenderovic@hotmail.com](mailto:ibro.skenderovic@hotmail.com)

**Suada Kadrić**

Internacionalni Univerzitet u Novom Pazaru, Srbija, [suada.a.kadric@hotmail.com](mailto:suada.a.kadric@hotmail.com)

**Rezime:** S razvojem društva mijenjao se stil života, ali igra je ostala sastavni dio dječijih aktivnosti. Danas dijete predstavlja centar svijeta, sve je podređeno njegovim potrebama i interesovanjima, dok je ranije djetinjstvo posmatrano kao prolazni period života. Iako su igre bile zastupljene od najdavnijih vremena pa sve do danas, vidljive su razlike u interesovanjima djece, vrstama igara i načinima igranja. Nekada su djeca provodila slobodno vrijeme na ulicama sa svojim vršnjacima praveći samostalno rekvizite za neke od igara.

U srednjem vijeku djeca su se igrala brojnim igračkama: konjima od ilovače, naoružanim vojnicima, lukom i strijelama. U vrijeme renesanse postojao je veliki broj zanatlija i oni su pravili razne igračke. Bile su to imitacije oružja i nekih stvari koje su pretežno domaćice koristile, sve naravno u manjim veličinama ili oblicima. Kada govorimo o praistorijskom vremenu i pronalasku igračaka, nema konkretnih podataka. U to vrijeme obično su pravljene od drveta. Drvo kao prirodni materijal brzo truli u zemlji i samim tim nijesu mogle da se očuvaju igračke koje potiču iz najranijih dana čovjekovog postojanja. Cilj ovog rada jeste empirijsko sagledavanje značaja igre kao osnove za unapređenje uslova za dječiji razvoj u obrazovnim aktivnostima, iz ugla učenika mlađih razreda osnovne škole. Istraživanje će se spovesti među učenicima mlađih razreda koji će iz svog ugla ukazati na značaj igre u obrazovnim aktivnostima.

**Ključne riječi:** igra, učenje, aktivnosti.

### 1. UVOD

Igra je najautonomnija čovjekova aktivnost i najizrazitiji oblik dječije aktivnosti. Prisutna je u djetetovom životu još od njegovog rođenja. Predstavlja jednu od temeljnih djetetovih potreba i osnovnu aktivnost u kojoj provodi većinu

svoga vremena. Igra mora biti primjerena razvojnim karakteristikama djece, lako sprovodljiva, sadržajem mora biti jednostavna, spontana, zabavna, uzbudljiva, ali što je još najvažnije, korisna za djetetov razvoj.

Igrom dijete otkriva sebe, ali i svijet oko sebe. Uči o svemu, o stvarima koje ga okružuju. Dijete igrom stvara samokontrolu, što je vidljivo u igrama s pravilima, gdje dijete mora prihvatiti pravila igre kako bi se moglo igrati s drugom djecom. Takođe, uči o socijalizaciji, razvija svoju emocionalnost, empatiju i kroz igru uči rješavati konflikte nastale u njegovoj interakciji s okolinom. Zato je igra jedna od temeljnih pretpostavki za pravilan rast i razvoj dječijeg organizma.

Različitim vrstama igara dijete razvija svoju kreativnost i maštu, ali se podstiče i njegov intelektualni razvoj, budući da se kroz razne igre razvija pamćenje, sposobnost koncentracije i sposobnost pažnje. Takođe, dolazi do razvijanja i tjelesnih sposobnosti koje su neophodne za djetetov razvoj.

## 2. IGRA I NJEN UTICAJ NA DJEČIJI RAZVOJ

Pogrešno je misliti da se samo djeca igraju. Kako se razvija pojedinac, razvija se i njegova igra. Ona nas čini sposobnijim, društvenijim i razvijenijim u svim oblastima. Dokazano je da je igra temelj dječijeg razvoja, tjelesnih, socijalnih, intelektualnih i socio-emocionalnih sposobnosti (Mahmutović, 2013.).

### **Igra i učenje imaju sve ravnopravne mjeste u rasporedu dnevnih aktivnosti (aktivnosti školskog tipa).**

Igra podstiče razvoj moralnih osobina djeteta, prijateljstvo, saradnju, inicijativnost, pomaganje, izdržljivost, istrajnost, toleranciju i samodisciplinu. Za psihofizički razvoj djeteta važne su pokretne i didaktičke igre, igre mašte ili uloga, kao konstruktorske. Kako bi se ono normalno razvijalo, mora vježbati i usavršavati svoje sposobnosti. Svojom ličnom aktivnošću stiče iskustva, ulazi u različite odnose, uči komunicirati i ponašati se što mu omogućuje da kao pojedinac djeluje u društvu. Djeca predmete i pojave u okolini trebaju opipati, osjetiti, isprobati, mirisati, rastaviti i sastaviti kako bi uočili njihova svojstva, razlike ili primjenu. Takvi doživljaji podstiču djecu na razmišljanje i zaključivanje, što je osnova intelektualnog razvoja (Mahmutović, 2013).

Dječiji razvoj zavisi od kvaliteta, kvantiteta i raznovrsnosti dječijih igara. Igra nadograđuje, proširuje dječije sposobnosti važna je za razvoj tjelesnih sposobnosti. Osim što je potrebno zadovoljiti osnovnu dječiju potrebu za kretanjem, treba intenzivno razvijati govor i bogatiti rječnik.

Igra je za dijete osnovni i najvažniji oblik njegovog života i aktivnosti. U njoj se doživljavaju radost i uspjeh, ali i neugode i porazi. Dijete njome uči svladavati prepreke, ulaže napor, druži se i saraduje s drugima, usvaja pravila i moralne norme i formira pogled na život i svijet. Uskraćivanje igre u životu djeteta može biti štetno za njegov psihofizički, emocionalni i socijalni razvoj. Razvoj djeteta nije moguć bez njegove vlastite aktivnosti. Ona je potrebna za njegov intelektualni razvoj, razvoj čula, motoričkih sposobnosti, socijalnih odnosa i emocionalne stabilnosti.

*„Lična aktivnost djetetu omogućuje da osim svijeta upoznaje i sebe, svoje sposobnosti i mogućnosti, a o uticaju onih koji se djetetom bave – roditelja, odgojitelja i drugih odraslih – ovisi kakvu će sliku dijete stvoriti o sebi, koliko će biti sigurno u sebe, kritično prema sebi i drugima, zadovoljno sobom i sretno“* (Mahmutović 2013., str.118).

Igra je djetetov posao kroz koji upoznaje svijet, istražuje okolinu, daje značenje okolini, uživa se i zamišlja. Takođe, uči pravila ponašanja, različite socijalne uloge, rješavati sukobe, suočavati se s ograničenjima, upoređuje se s drugima tj. uči se biti odrastao.

*„Dijete s igrama raste, a igre rastu s njim. One su jedinstven i djelotvoran način prirodnog učenja.“* (Klarin, 2017, str. 32)

## 3. IGRA KAO NAČIN UČENJA

Igra je prirodni oblik učenja i razvoja djeteta koja bi se trebala koristiti i koristi se u aktivnostima. Istraživanja su potvrdila da je učenje kroz igru efikasnije od klasičnog načina poučavanja, što dovodi do veće aktivnosti djece, bolje atmosfere u razredu, a sadržaji naučeni kroz igru ostaju u dugoročnom pamćenju djece. Nakon najveće upotrebe u predškolskom razdoblju, u školskom razdoblju igra se najčešće javlja u aktivnostima engleskog jezika, matematike, prirode i društva, fizičkog vaspitanja i muzičke kulture. U aktivnostima se igra može primjenjivati u svim etapama nastavnog procesa, posebno kao motivacija djece u uvodnom dijelu časa ili kod ponavljanja ili utvrđivanja gradiva. Može se koristiti u individualnom, radu u paru ili grupnom radu djece.

Rukovođeni polaznim osnovama programa predškolskog i školskog vaspitanja i obrazovanja, kao i metodičkim uputstvima za njihovu realizaciju, a i cilju prevazilaženja postojećih problema djece pri prelasku u školu, neki autori preporučuju da se suštinska svojstva igre predškolskog djeteta prenose u određene školske aktivnosti.

Pedagozi i psiholozi navode prednosti učenja kroz igru: bolja koncentracija i pažnja djece, pozitivni stavovi djece prema takvom obliku rada, veća aktivnost djece, manji umor, veća motivacija, veće zanimanje djece, učenje postaje zanimljivije, pasivni učenici postaju aktivniji, učenici s teškoćama se više uključuju i tako dolaze do izražaja njihove mogućnosti, pamćenje i učenje činjenica djelotvornije je kroz igru.



Za korišćenje igre u aktivnostima vaspitač se mora dobro pripremiti. Mora znati zašto igru uvodi u proces i koji se nastavni cilj želi njom postići. Međutim, važno je djecu upoznati o tome kako bi znali svrhu i cilj igre. Svaku igru vaspitač bi trebao prilagoditi dobu, sposobnostima, zanimanjima i potrebama djece. Trebali bi pripaziti na dinamičnost igre, vrijeme trajanja i sredstva i pomagala. Isto tako, trebaju paziti da se igra ne pretvori u takmičenje s ciljem postizanja pobjede.

*„Učenje ne mora biti suprotno igri, iako njačešće jest, i to zato što se učenje u školi razvijalo kao neprirodna i stroga*

*prisilna djelatnost, a ne kao prirodna i time slobodna, mladom čoveku nužna aktivnost. Odatle ona stalna dilema o odnosu igre i učenja ima li smisla u sadašnjoj školi. Ali u školi u kojoj će dominirati prirodno učenje, između igre i učenja neće biti neke razlike.“ (Mahmutović, A. 2013., str. 68).*

Praksa potvrđuje da je učenje uspješnije što je dijete motivisanije i aktivnije u učenju. Došen Dobud A. (2016) navodi kako je igra, kao djeci emanentna aktivnost, praćena zadovoljstvom i osjećajem zadovoljstva, ispunjena ritmom i harmonijom, što olakšava usvajanje veće količine informacija u kraćem vremenu, a uz manji zamor. Upravo je to bio razlog što se u komunikacijsko-humanističkom sastavu učenja, kao osnovni oblik nastavne djelatnosti, afirmiše didaktička igra.

Došen Dobud A. (2016) u svojoj knjizi „Jezik opisnice“ navodi kako je didaktička igra sastavan i metodički vođen proces tokom kojega se uči igrajući. Autorica navodi kako razvojna psihologija definiše igru kao unutrašnju potrebu djeteta za aktivnošću koja prati osjećaj prijatnosti i zadovoljstva. Ona ističe da mnogi autori smatraju igru važnim faktorom u stvaranju uspješnog procesa učenja u ranom razvojnom dobu. Djeca se igrajući razvijaju, istražuju, otkrivaju, uče komunicirati, kretati se i razumijevati svijet oko sebe. Igra je izvor radosti i većina djece se instinktivno želi igrati. Igra je aktivna i nije ograničena stvarnošću. Pomoću mašte, igra omogućuje djeci da imaju kontrolu nad svojim svijetom.

#### **4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA**

##### **Predmet istraživanja**

Predmet ovog istraživačkog rada je dječija igra i njene mogućnosti u obrazovnim aktivnostima, koje mogu biti pretpostavka kvalitetnog dečijeg učenja i razvoja.

##### **Cilj istraživanja**

Cilj ovog rada jeste empirijsko sagledavanje značaja igre kao osnove za unapređenje uslova za dječiji razvoj u obrazovnim aktivnostima, iz ugla učenika mlađih razreda osnovne škole.

##### **Zadaci istraživanja**

Zadaci empirijskog istraživanja su:

1. Istražiti, analizirati i predstaviti dečije stavove o igri kao sredstvu podsticanja unutrašnje motivacije;
2. Utvrditi da li je dječja igra uslov pravilnog formiranja rane moralnosti;
3. Istražiti, analizirati i predstaviti igru kao značajan medij i poželjno okruženje za dečije učenje i razvoj;
4. Istražiti, analizirati i predstaviti igru kao uslov i osnovnu polugu djetetove socijalizacije;
5. Utvrditi zašto igra privlači dijete, da li ga i zašto odvlači od školskih obaveza;
6. Istražiti, analizirati i predstaviti igru kao jednu od ključnih determinanti razvoja čovjeka;
7. Istražiti, analizirati i predstaviti da li su igra i zabava u igri samo pretpostavke za ostvarivanje dobre pedagoške komunikacije, ili podrazumevaju kvalitetan način učenja i poučavanja;
8. Ispitati da su igra i učenje prirodne potrebe djeteta.

##### **Glavna hipoteza**

Pretpostavka je da stavovi učenika mlađih razreda osnovne škole jasno upućuju na izuzetan značaj igre za pravilan razvoj djeteta i da ona (igra) jeste osnovno sredstvo podsticanja, kao i unutrašnji motiv u obrazovnim aktivnostima.

##### **Posebne hipoteze**

Posebne hipoteze proizilaze iz predstavljenih istraživačkih zadataka:

1. Igra kao sredstvo podsticanja predstavlja unutrašnji motiv
2. Dječja igra je uslov pravilnog formiranja rane moralnosti
3. Igra je idealan medij i idealno okruženje za pravilan razvoj djeteta
4. Igra je uslov i osnovna poluga djetetove socijalizacije
5. Igra privlači dijete ali ga odvlači od školskih obaveza
6. Igra je jedna od ključnih determinanti razvoja čovjeka
7. Igra i zabava nijesu svrha pedagoške komunikacije, nego način učenja i poučavanja

8. Igra je prirodna potreba djeteta, kao i učenje

**Metode, postupci i instrumenti istraživanja:**

Istraživanje je obavljeno primenom deskriptivne metode. Primenjeni su postupci analiza sadržaja i anketiranje (Survey Research). Za potrebe ovog istraživanja je pripremljen anketni upitnik, koji je dat u prilogu ovog rada. Obrada podataka je izvršena programskim paketom SPSS 16.

**Uzorak istraživanja:**

U ovom istraživanju je učestvovalo ukupno 55 ispitanika, učenici I, II, III i IV razreda Osnovne škole „Mustafa Pećanin“ u Rožajama. Od ukupno njih 55, dječaka je bilo 17 ili 30.94% i djevojčica 38 ili 69.06%

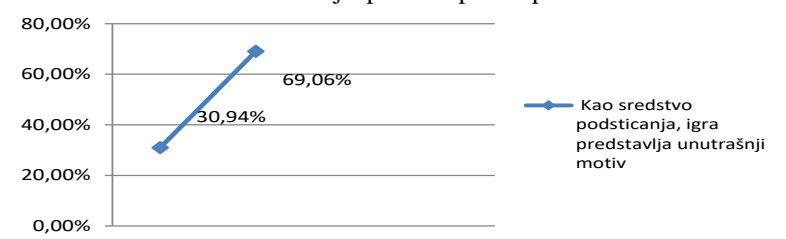
Od ukupno 55 ispitanika, učenika I, II, III i IV razreda osnovne škole - I razred je bilo 11 ili 20.02%, učenika II razreda 31 ili 56.42%, učenika III razreda 4 ili 7.28% i učenika IV razreda 9 ili 16.28%.

**5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA**

**Tabela 1.** Broj ispitanika prema polu

	Dječaci	%	Djevojčice	%	Ukupno	%
Ukupno	17	30,94	38	69,06	55	100

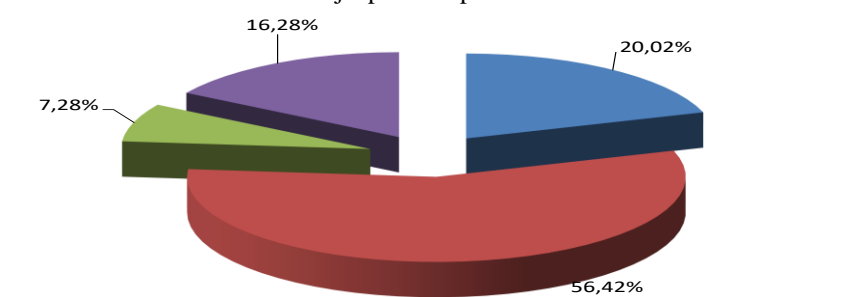
**Grafikon 1.** Broj ispitanika prema polu



**Tabela 2.** Broj ispitanika prema uzrastu

Razred	I razred	%	II razred	%	III razred	%	IV razred	%	Ukupno	%
	11	20,02	31	56,42	4	7,28	9	16,28	55	100

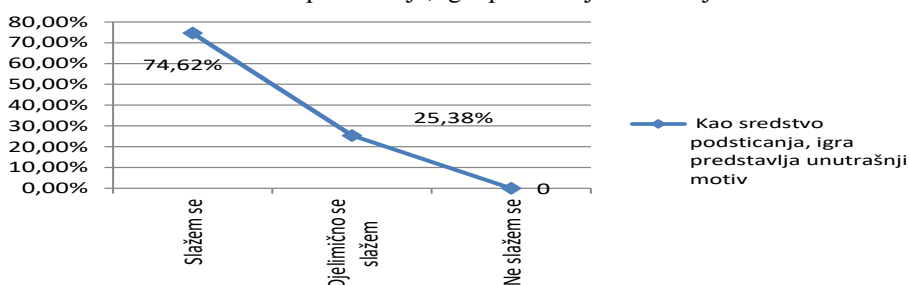
**Grafikon 2.** Broj ispitanika prema uzrastu



**Tabela 3.** Kao sredstvo podsticanja, igra predstavlja unutrašnji motiv u obrazovnim aktivnostima

	Slazem se	%	Djelimično se slažem	%	Ne slažem se	%	Ukupno	%
Kao sredstvo podsticanja, igra predstavlja unutrašnji motiv u obrazovnim aktivnostima	41	74.62	14	25.38	0	0	55	100

**Grafikon 3.** Kao sredstvo podsticanja, igra predstavlja unutrašnji motiv

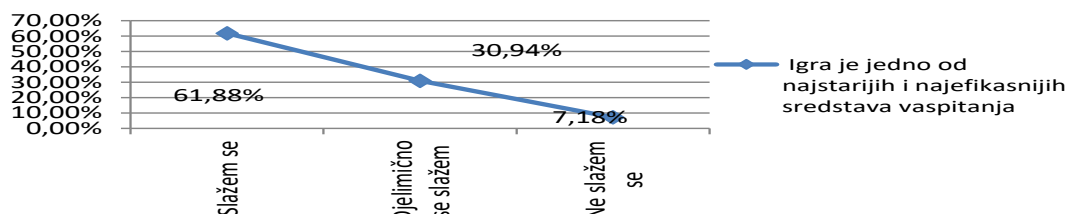


Sa tvrdnjom Kao sredstvo podsticanja, igra predstavlja unutrašnji motiv složio se najveći broj ispitanika i to njih 41 ili 74.62%. Samo njih 14 ili 25.38% se izjasnilo da se djelimično slaže, dok se ni jedan ispitanik nije izjasnio odgovorom “Ne slažem se”. Sve to ukazuje na zaključak da su ispitanici potpuno sigurni da igra kao sredstvo podsticanja predstavlja unutrašnji motiv. I ovim je prva podhipoteza potvrđena.

**Tabela 4.** Igra je jedno od najstarijih i najefikasnijih sredstava vaspitanja

	Slažem se	%	Djelimično se slažem	%	Ne slažem se	%	Ukupno	%
Igra je jedno od najstarijih i najefikasnijih sredstava vaspitanja	34	61.88	17	30.94	4	7.18	55	100

**Grafikon 4.** Igra je jedno od najstarijih i najefikasnijih sredstava vaspitanja

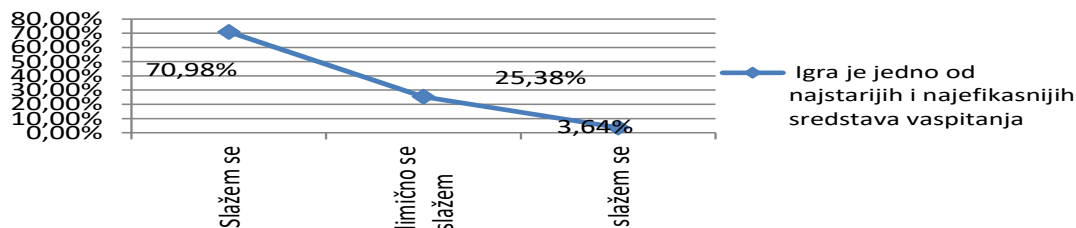


Na pitanje Da li je igra jedno od najstarijih i najefikasnijih sredstava vaspitanja, 34 učenika ili 61.88% se izjasnilo da se slaže sa tvrdnjom, dok se 17 njih ili 30.94% njih izjasnilo da se djelimično slaže, a samo 4 ispitanika ili 7.18 % učenika se izjasnilo kako se ne slaže. Većina učenika se izjasnilo da se slaže sa tvrdnjom da je igra jedno od najstarijih i najefikasnijih sredstava vaspitanja. Potvrđena je i druga hipoteza.

**Tabela 5.** Dječja igra uslov pravilnog formiranja rane moralnosti

Dječja igra uslov pravilnog formiranja rane moralnosti	Slažem se	%	Djelimično se slažem	%	Ne slažem se	%	Ukupno	%
	39	70.98	14	25.38	2	3.64	55	100

**Grafikon 5.** Dječja igra uslov pravilnog formiranja rane moralnosti

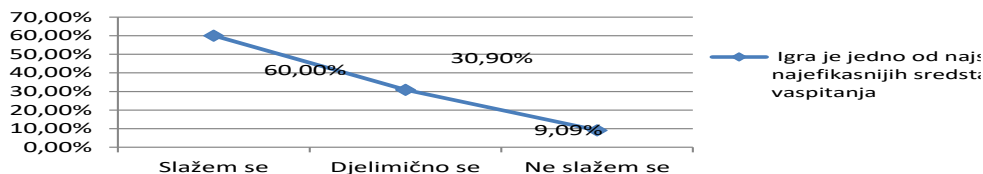


Na ponuđenu tvrdnju da je dječja igra uslov pravilnog formiranja rane moralnosti 39 ili 70.98% učenika se izjasnilo da se slaže sa tvrdnjom, dok se 14 ili 25.38% učenika izjasnilo da se djelimično slaže, a samo 2 ili 3.64% učenika se izjasnilo da se ne slaže sa pomenutom tvrdnjom. Ova hipoteza je potvrđena.

**Tabela 6.** Igra je idealan medij i idealno okruženje

Igra je idealan medij i idealno okruženje	Slažem se	%	Djelimično se slažem	%	Ne slažem se	%	Ukupno	%
		33	60.00	17	30.90	5	9.09	55

**Grafikon 6.** Igra je idealan medij i idealno okruženje

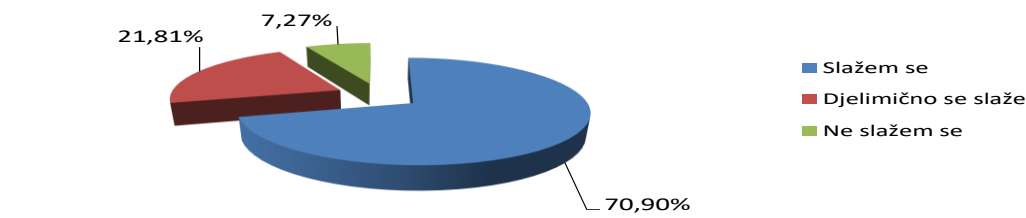


Na ponuđenu tvrdnju da je igra idealan medij i idealno okruženje za razvoj djeteta, 33 ili 60.00% učenika se izjasnilo da se slaže sa tvrdnjom, dok se njih 17 ili 30.90% izjasnilo da se djelimično slaže. Rezultati nas upućuju na zaključak da je igra idealan medij i idealno okruženje za pravilan razvoj djeteta. I ova je hipoteza potvrđena.

**Tabela 7.** Igra je uslov i osnovna poluga djetetove socijalizacije

Igra je uslov i osnovna poluga djetetove socijalizacije	Slažem se	%	Djelimično se slažem	%	Ne slažem se	%	Ukupno	%
		39	70.90	12	21.81	4	7.27	55

**Grafikon 7.** Igra je uslov i osnovna poluga djetetove socijalizacije

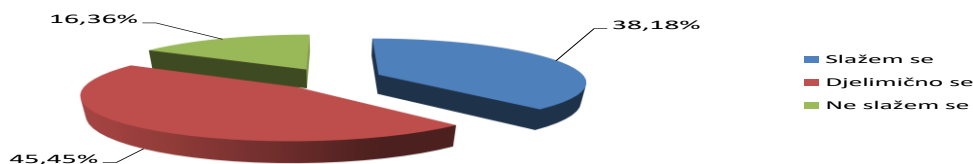


Na pitanje da li je igra uslov i osnovna poluga djetetove socijalizacije 39 ili 70.90 % ispitanika (učenika I, II, III i IV razreda) se izjasnilo da se slaže, 12 ili 21.8 % se izjasnilo da se djelimično slaže i 4 ili 7.27 % ispitanika se izjasnilo da se ne slaže, što upućuje na zaključak da je igra osnov djelimično djetetove socijalizacije. Ova podhipoteza je djelimično potvrđena.

**Tabela 8.** Igra privlači dijete ali ga odvlači od školskih obaveza

Igra privlači dijete ali ga odvlači od školskih obaveza	Slažem se	%	Djelimično se slažem	%	Ne slažem se	%	Ukupno	%
		21	38.18	25	45.45	9	16.36	55

**Grafikon 8.** Igra privlači dijete ali ga odvlači od školskih obaveza

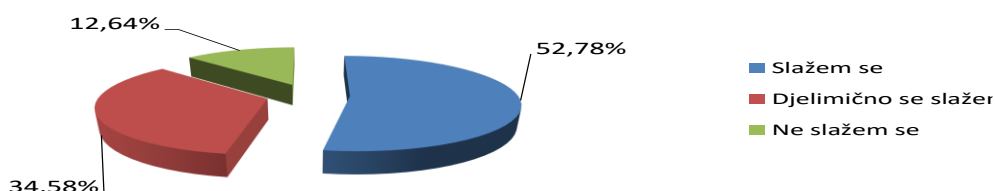


Na tvrdnju da igra privlači dijete ali ga i odvlači od školskih obaveza samo 21 ili 38.18% ispitanika (učenika) se izjasnilo da se slaže sa tom tvrdnjom, dok se većina (25 ili 45.45% i 9 ili 16.36% ) izjasnilo da se djelimično složilo ili da se nije složilo sa tvrdnjom da dijete igra odvlači od školskih obaveza. Podhipoteza je djelimično potvrđena.

**Tabela 9.** Igra je jedna od ključnih determinanti razvoja čovjeka

Igra je jedna od ključnih determinanti razvoja čovjeka	Slažem se	%	Djelimično se slažem	%	Ne slažem se	%	Ukupno	%
		29	52.78	19	34.58	7	12.64	55

**Grafikon 9.** Igra je jedna od ključnih determinanti razvoja čovjeka

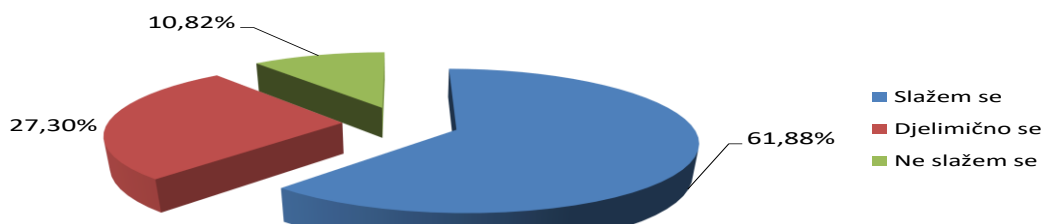


Na tvrdnju da je igra jedna od ključnih determinanti razvoja čovjeka 29 ili 52.78% ispitanika se izjasnilo da se slaže sa tom tvrdnjom, dok se 19 ili 34.58% učenika izjasnilo da se djelimično složilo. Shodno tome se može reći da je podhipoteza Igra je jedna od ključnih determinanti razvoja čovjeka djelimično potvrđena.

**Tabela 10.** Igra nije vezana samo za čovjekovo djetinjstvo

Igra nije vezana samo za čovjekovo djetinjstvo	Slažem se	%	Djelimično se slažem	%	Ne slažem se	%	Ukupno	%
		34	61.88	15	27.3	6	10.82	55

**Grafikon 10.** Igra nije vezana samo za čovjekovo djetinjstvo

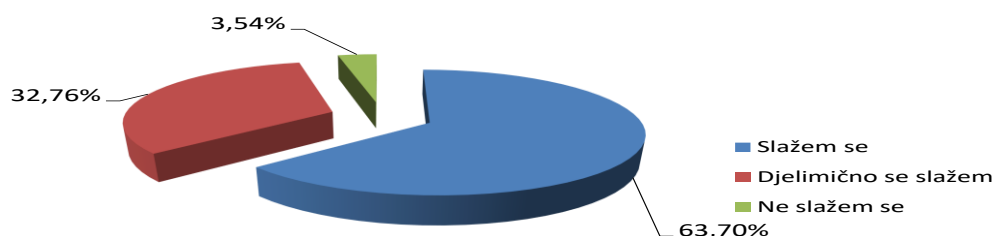


Na tvrdnju da igra nije vezana samo za čovjekovo djetinjstvo 34 ili 61.88% učenika (ispitanika) se izjasnilo da se slaže sa tom tvrdnjom, dok se 15 ili 27.30% učenika izjasnilo da se djelimično složilo. Na osnovu sprovedenog istraživanja može sa tvrditi da igra nije vezana samo za čovjekovo djetinjstvo, ova podhipoteza je djelimično potvrđena.

**Tabela 11.** Igra i zabava nijesu svrha pedagoške komunikacije, nego način učenja i poučavanja

Igra i zabava nijesu svrha pedagoške komunikacije, nego način učenja i poučavanja	Slažem se	%	Djelimično se slažem	%	Ne slažem se	%	Ukupno	%
		35	63.7	18	32.76	2	3.54	55

**Grafikon 11.** Igra i zabava nijesu svrha pedagoške komunikacije, nego način učenja i poučavanja

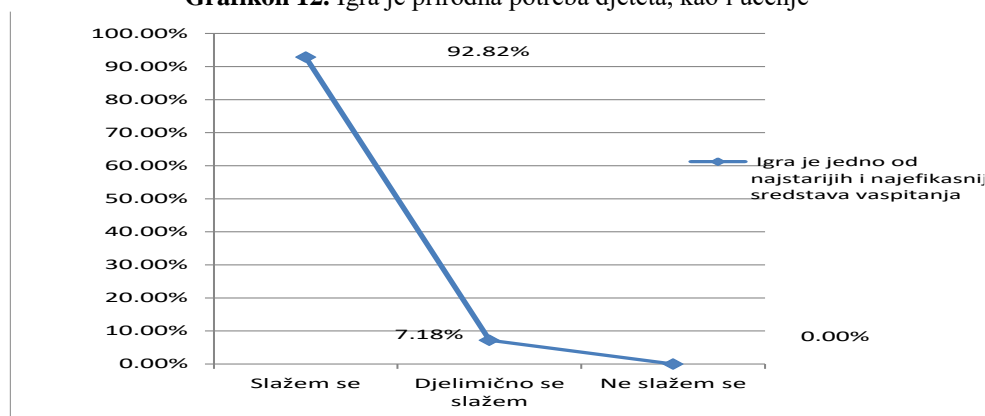


Na tvrdnju da igra i zabava nijesu svrha pedagoške komunikacije, nego način učenja i poučavanja izjasnilo se sa “Slažem se” 35 ili 63.70% ispitanika, dok se 18 ili 32.76% učenika izjasnilo da se djelimično složilo. Na osnovu sprovedenog istraživanja može sa tvrditi da su igra i zabava način učenja i poučavanja. Ova podhipoteza je potvrđena.

**Tabela 12.** Igra je prirodna potreba djeteta, kao i učenje

Igra je prirodna potreba djeteta, kao i učenje	Slažem se	%	Djelimično se slažem	%	Ne slažem se	%	Ukupno	%
		51	92.82	4	7.18	0	0	55

**Grafikon 12.** Igra je prirodna potreba djeteta, kao i učenje



Na pitanje da li je igra prirodna potreba djeteta, kao i učenje, 51 ili 92.82% ispitanika (učenika I, II, III I IV razreda) se izjasnilo da se slaže, a samo 4 ili 7.18% se izjasnilo da se djelimično slaže, što upućuje na zaključak je igra je prirodna potreba djeteta, kao i učenje. Potvrđena u potpunosti podhipoteza.

## 6. DISKUSIJA

Ovim istraživanjem je otvorena diskusija na temu značaja igre u aktivnostima upoznavanja okoline, i same uloge učitelja da kroz obrazovne aktivnosti podstiče djecu na istraživanje. Zadatak učitelja je da kod djece obezbijedi što više sredstava, da tim putem podstiče djecu da promatraju, razmišljaju i zaključuju. Isto tako učitelj se treba rukovoditi znanjem da je igra osnovni metod učenja djeteta. Suština koncepcije učenja u ranom dobu sadržana je u usvajanju znanja i shvatanja o uzajmnoj uslovljenosti živog svijeta i njegovog okruženja.

Kako će djeca u budućnosti primjenjivati ono što su naučila u vrtiću zavisi od mnogo faktora, a prije svega od spremnosti učitelja da to djeci približi i predstavi na način na koji oni razumiju i koji je njima smislen. Ti načini se ostvaruju kroz primjenu novih Osnova programa, a kroz projektno učenje kroz igru. Kroz ovo istraživanje došli smo do zaključaka da je igra osnovni motiv obrazovanja svakog djeteta, da je igra i osnovni motiv učenja u obrazovnim aktivnostima. Djeca od ranog uzrasta najbolje uče i poznaju svoju okolinu kroz samu interakciju sa njom. Kroz igru djeca stiču znanja o svojoj okolini, oni svakako bolje upoznaju sebe, svoje sposobnosti i vještine, i na taj način podstiču i dalje razvijanje svojih mogućnosti. Igrom se dijete priprema za budućnost te je ona zbog toga neophodna za njegov dalji razvoj.

Ovim istraživanjem smo došli do saznanja da igra predstavlja unutrašnji motiv, a sve to ukazuje na zaključak da su ispitanici potpuno sigurni da igra kao sredstvo podsticanja predstavlja unutrašnji motiv, čime je potvrđena prva posebna hipoteza. Većina učenika se izjasnilo da se slaže sa tvrdnjom da je igra jedno od najstarijih i najefikasnijih sredstava vaspitanja. Da je dječja igra uslov pravilnog formiranja rane moralnosti složilo se većina ispitanika i time

je i druga posebna hipoteza potvrđena. Rezultati nas upućuju na zaključak da je igra idealan medij i idealno okruženje za pravilan razvoj djeteta, čime je potvrđena treća posebna hipoteza. Sledeća posebna hipoteza, da je igra uslov i osnovna poluga djetetove socijalizacije, je djelimično potvrđena. Rezultati istraživanja upućuju na konstataciju da igra nije vezana samo za čovjekovo djetinjstvo. Na osnovu sprovedenog istraživanja može se tvrditi da su igra i zabava način učenja i poučavanja, čime je potvrđena sedma posebna hipoteza. Takođe je potvrđena i hipoteza da je igra prirodna potreba djeteta, kao i učenje. Iz navedenih konstatacija upućuju na zaključak da je naša osnovna hipoteza, koja glasi *Igra je veoma važna za pravilan razvoj djeteta i osnovno sredstvo podsticanja, kao i unutrašnji motiv u obrazovnim aktivnostima*, u potpunosti potvrđena.

## 7. ZAKLJUČAK

Igra je jednostavna i dobrovoljna aktivnost svakog djeteta, ali i najvažniji put razvoja ličnosti. Ima važnu ulogu od samoga početka djetetova života. Igrom dijete upoznaje svoju okolinu, uči o sebi, o drugima i o svijetu uopšte. Igra je najprirodniji i najlakši oblik učenja jer je dijete u igri motivisano i angažovano. Njome razvija osjećaj sigurnosti, samokontrole, samostalnosti, razvija vještine i jača samopouzdanje. Važno je da dijete istražuje i otkriva, da dodirne, rastavi, isproba, pomiriše jer svojim iskustvom i zaključivanjem se intelektualno razvija. Tokom igre dijete testira i iskušava svoje sposobnosti, a ponavljanjem ih usavršava i uči nove.

Kroz igru dijete jača svoje motoričke sposobnosti, razvija svoje kognitivne, socijalne i emocionalne vještine te stvara pravilne temelje u odnosu i komunikaciji s drugima. Prije svega djetetu igra predstavlja zabavu i užitak koji nikako ne bismo smjeli pokvariti.

Veliku ulogu u životu djeteta imaju roditelji i učitelj/vaspitač. Vaspitač kao kompetentna osoba mora odabrati i prilagoditi igru djetetovu uzrastu, ali i njegovim mogućnostima. Svako dijete je drugačije i zanimaju ga različite stvari, isto tako drugačije se razvija od ostalih pa bi prema tome trebalo izabrati igre u kojima bi svako dijete moglo učestvovati i u kojima bi došle do izražaja njegove mogućnosti i sposobnosti.

Budući da je igra važan dio djetetovog života, na odraslima je da osiguraju mjesto, vrijeme i materijale za igru, a po potrebi mogu biti i saigrači. Odrasli su ti koji djetetu trebaju osigurati dovoljno igre i podsticati ga u igri. Tako će dijete moći izrasti i razviti se u motorički sposobnu, socio-emocionalnu i društvenu osobu. Važna je igra u aktivnostima kojom učenici nesvjesno uče nastavne sadržaje i na taj ih način lakše pamte.

Cilj ovog rada jeste empirijsko sagledavanje značaja igre kao osnove za unapređenje uslova za dječiji razvoj u obrazovnim aktivnostima, iz ugla učenika mlađih razreda osnovne škole.

Važnu ulogu u djetetovom razvoju imaju odrasli koji trebaju podsticati dječiju igru, osigurati adekvatan prostor, vrijeme i materijale potrebne za igru.

Uloga učitelja je takođe jako važna jer podstiče razvoj djetetovih vještina i sposobnosti, podstiče ga na komunikaciju i saradnju s vršnjacima te ga uključuje u aktivnosti u grupi.

Igru se dijete priprema za budućnost te je ona zbog toga neophodna za njegov dalji razvoj. Stoga se preporučuje što više igre u aktivnostima.

## LITERATURA

- Bašić, J., Koller-Trbović, N., & Žizak, A. (1993). *Integralna metoda u radu s predškolskom djecom i njihovim roditeljima*. Zagreb: Alinea.
- Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Došen Dobud A. (2016). Dijete – istraživač i stvaralac - Igra, istraživanje i stvaranje djece rane i predškolske dobi.
- Graorac, I. (2010). Metodika predškolskog vaspitanja (prilozi postmodernoj metodici), Leposavić, Učiteljski fakultet Grupa autora (2019). Korak po korak 1, Korak po korak 2, Korak po korak 3, Korak po korak 4, vaspitanje djece sa 3 do 7 godina.
- Igra i igračke ; Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, "Svjetlost", Sarajevo
- Janković, A., Cvjetanović, Đ., & Ivanović, J. (2022). Mišljenja i stavovi učitelja različite etičke pripadnosti o sadržajima nastave prirode i društva. *Croatian Journal of Edukation*. Vol. 24 No. 4 [doi.org/10.15516/cej.v24i4.4558](https://doi.org/10.15516/cej.v24i4.4558)
- Janković, A., Solaković, I., & Davidović, A. (2020). Mišljenja i stavovi vaspitača u odnosu na nove osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Kreativni projekt predškolskog deteta (Metodički priručnik)*, 93-124
- Kamenov, E. (1997). *METODIKA- Metodička uputstva za Model B Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja djece od tri do sedam godina IDEO*; Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, republička zajednica viših škola za obrazovanje vaspitača, Novi Sad.
- Kamenov, E. (1997). *Interkulturalno vaspitanje kroz igru*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Kamenov, E. (1999). *Predškolska pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.



- Klarin, M. (2018). *Psihologija dečije igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Kurpejović, J., Muratović, A., & Skenderović, I. (2023). Uloga i osobine učitelja u nastavi, KNOWLEDGE – International Journal Vol. 56 No. 2 Knowledge- Capitol of the Future, Skopje, ISSN 2545-4439, ISSN 1857-923X, 175 -179
- Mahmutović, A. (2013). Značaj igre u socijalizaciji djece predškolskog uzrasta.
- Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Nešić, B., & Radomirović, V. (2000). *Osnove razvojne psihologije*. Jagodina: Učiteljski fakultet u Jagodini.
- Pehar, L. (2000). Radni material iz predškolske pedagogije, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva .
- Shapiro, E. L. (1997). *Kako razviti emocionalnu inteligenciju djeteta*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Slatina, M. (2006). Od individue do ličnosti-uvodjenje u teoriju konfluentnog obrazovanja, “Dom štampe”, Zenica
- Spasojević, P. (2003). *Igra i rano učenje*, programi ranog učenja usmjereni na dijete; Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Sarajevo.
- Starc, B. et al. (2004). Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi.
- Stevanović, M. (2003). *Predškolska pedagogija*. Rijeka: Andromeda.
- Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine.
- Suzić, N. (1998). *Kako motivisati učenike*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva RS.
- Suzić, N. (2005). *Riznica igara za učenje slova i brojki*. Banjaluka: TT: Centar.
- Suzić, N. (2007). *Primijenjena pedagoška metodologija*. Banjaluka: XBS.
- Švonja, J. (2020). Intelektualni kapital kao ključni faktor inovacija u obrazovanju, XXVI Skup Trendovi razvoja: Inovacije u modernom obrazovanju. Univerzitet Novi Sad, Republika Srbija.
- Turjačanin, V., & Čekrljija, Đ. (2006). *Osnovne statističke metode i tehnike u SPSS- u*. Banja Luka: Centar za kulturni i socijalni popravak.
- Vasta, R., (Haith, M.) & Miller, S. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: NakladaSlap.
- Vasta, R., (Haith, M.) & Miller, S. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: NakladaSlap.
- Winnicott W.,D. (2004). *Igra i stvarnost*. Zagreb: Prosvjeta.
- Winnicott W.,D. (2004). *Igra i stvarnost*. Zagreb: Prosvjeta.
- Zagorac, I. (2006). Igra kao cjeloživotna aktivnost. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 13 (1), 69-80. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- <[http://www.formavs.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=47:znacaj-igre&catid=34:zanimljivosti](http://www.formavs.com/index.php?option=com_content&view=article&id=47:znacaj-igre&catid=34:zanimljivosti)>
- [www.fasper.bg.ac.rs/nastavnici/.../V.../V%20predavanje%202.ppt](http://www.fasper.bg.ac.rs/nastavnici/.../V.../V%20predavanje%202.ppt)
- <[http://pspasojevic.blogspot.com/2010/11/blog-post\\_16.html](http://pspasojevic.blogspot.com/2010/11/blog-post_16.html)>
- <<http://www.scribd.com/doc/82170347/220/Oblici-igre>>



---

## STUDENTS' READING SKILLS IN THE DIGITAL INFORMATION ENVIRONMENT

**Anita Shterjoska Mitreska**

Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Faculty of Pedagogy “St. Kliment Ohridski” – Skopje,  
Republic of North Macedonia, asterjos@yahoo.com

**Abstract:** The beginning of the information age, also known as the digital age, was marked by a series of social changes that were caused by the expansive currents of the digital and information revolution. The new social context is filled with numerous digital resources, devices, tools and platforms for processing, accessing and exchanging information. Information resources in printed form began to be replaced by hypermedia displays, web pages, animated and/or interactive books, multimedia content, etc. in which the linear reading approach is replaced by interactive hypermedia consumption of information.

The surge of digital innovations imposed the need for changes in the perception of reading competencies observed through the prism of the educational system whose main goal, among other things, is to develop functional literacy among students. Namely, the expanded and redefined information space constantly changes the methodical modeling of teaching in the direction of finding and using information of different types and in a different information environment, in order to solve real life problems. Practice shows that for students in the process of learning and searching for information, digital sources are increasingly becoming the primary source compared to printed media, which are gradually fading away. Digitization has also caused significant changes in teaching and learning methods, leading to teaching reforms around the world. Here, above all, we mean the changed forms of personalized learning, the application of ICT tools for interactive learning, the emergence of a combined form of teaching and learning (Blended learning), new forms of cooperation and communication, changes in the evaluation methodology, etc.

In the paper, we will present the results of a scientific research conducted under the title: Reading in the digital environment, in which we will present relevant data on the types, forms and availability of digital reading resources in R. S. Macedonia, as well as methodological approaches and the treatment of digital resources in the teaching of the Macedonian language in primary education. In the process of collecting, analyzing and interpreting the results, an analysis of the existing resource supply, of the normative acts affecting the teaching of language literacy, as well as of the school documentation, was applied. The data from the qualitative research was accompanied by empirical data from a survey conducted with 70 fifth grade students and from an unstructured interview with grade school teachers.

The results of the research showed that the digital-resource and didactic-methodical context in primary education in R. S. Macedonia does not provide the necessary conditions for the development of reading comprehension competencies in a digital environment.

**Keywords:** digitization, resources, reading, functional literacy, methodology.

## ЧИТАЧКИТЕ ВЕШТИНИ НА УЧЕНИЦИТЕ ВО ДИГИТАЛНОТО ИНФОРМАЦИСКО ОКРУЖУВАЊЕ

**Анита Штерјоска Митреска**

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје, Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ –  
Скопје, Република Северна Македонија, asterjos@yahoo.com

**Апстракт:** Почетокот на информациската ера позната и како дигитална ера го одбележаа низа општествени промени што беа предизвикани од експанзивните текови на дигиталната и на информациската револуција. Новиот општествен контекст се исполни со бројни дигитални ресурси, уреди, алатки и платформи за обработка, пристап и размена на информации, а информациските ресурси од печатена форма почнаа да се заменуваат со хипермедијални прикази, веб страници, анимирани и/или интерактивни книги, мултимедијални содржини и сл. во кои линеарниот пристап на читање се замени со интерактивно хипермедијално конзумирање на информациите.

Напливот на дигиталните иновации ја наметна потребата од промени во перцепцијата на читачките компетенции набљудувани низ призмата на образовниот систем чија основна цел, меѓу другото, е кај учениците да развива функционална писменост. Имено, проширениот и редефинираниот информациски простор постојано го менува и методското моделирање на наставата во насока на пронаоѓање и употреба на

информации од различен вид и во различно информациско опкружување, во функција на решавање на реални животни проблеми. Практиката покажува дека за учениците во процесот на учење и трагање по информации дигиталните извори сè повеќе стануваат примарен извор наспроти печатените медиуми кои постепено избледуваат. Дигитализацијата предизвика значителни промени и во методите на наставата и учењето, што доведе до реформи во наставата ширум светот. Тука, пред сè, мислиме на променетите форми на персонализираното учење, примената на ИКТ алатките за интерактивно учење, појавата на комбинирана форма на настава и учење (Blended learning), новите форми на соработка и комуникација, промените во методологијата на оценувањето и др.

Во трудот ќе прикажеме резултати од спроведено научно истражување под наслов: Читањето во дигиталното опкружување, во кој ќе презентираме релевантни податоци за видовите, формите и достапноста на дигиталните читачки ресурси во Р. С. Македонија, како и на методичките пристапи и третманот на дигиталните ресурси во наставата по македонски јазик во примарното образование. Во процесот на прибирање, анализа и толкување на резултатите беше применета анализа на постојната ресурсна понуда, на нормативните акти што ја тангираат наставата за јазична писменост, како и на училишната документација. Кон податоците од квалитативното истражување беа придружени и емпириски податоци од спроведена анкета со 70 ученици од петто одделение и од неструктурираното интервју со наставници од одделенска настава.

Резултатите од истражувањето покажаа дека дигитално-ресурсниот и дидактичко-методскиот контекст во примарното образование во Р. С. Македонија не ги обезбедува потребните услови за развој на компетенции за читање со разбирање во дигитално опкружување.

**Клучни зборови:** дигитализација, ресурси, читање, функционална писменост, методика.

## 1. ВОВЕД

Глобализацијата во дигиталната ера секојдневно ги поврзува луѓето и ги обединува во нов комплексен информациски контекст. Ако функционалната писменост во 20 век се однесуваше на пронаоѓање и обработка на информациите, во 21 век таа подразбира конструирање и валидација на знаењата. Тоа ја промени и целта на образовниот систем во дигиталниот светски поредок која е поставена на развојот на вештините и алатките за навигација во мултидимензионалниот информациски простор.

Во минатото енциклопедиите беа најрелевантен извор на точни и научно проверени информации, денес интернет пребарувачите нудат милиони одговори, без гаранција за нивната релевантност, вистинитост и точност. Како резултат на тоа, денес училиштата се соочуваат со нов предизвик: кај учениците да развијат вештини за пронаоѓање и за критички пристап кон информациите во различно информациско опкружување. Имено, нашите искуства говорат дека учениците од најмала возраст, покрај печатените материјали, слободно и непречено ги користат и дигиталните извори на информации.

Меѓународните студии за следење на писменоста посветуваат големо внимание на дигиталните трендови и на дигиталното читање. Во последните мерења на писменоста меѓународните студии PISA (Programme for International Student Assessment) и ПИРЛС (Progress in International Reading Literacy Study) применија специфична методологија на оценување на читањето со разбирање во дигитално опкружување. Приближно половина од земјите што беа вклучени во тестирањето ги оценуваа учениците користејќи дигитална технологија со интерактивни материјали за оценување на читањето, при што беа употребени симулации на онлајн проекти со повеќе веб-сајтови, видеа и навигационски елементи. (Mullis, I. V. S. At all., 2023; OECD (2021).

Свесни за овие современи текови, сметаме дека предизвикот наречен читање во дигитално опкружување треба да го сфатиме сериозно, како нов предизвик на образовниот систем во целина, почнувајќи од неговите најниски степени на основното образование.

Нашето внимание во овој труд е образовниот контекст во Република Северна Македонија (дидактичко-методските и ресурсните услови) vs. навиките, практиките и искуствата на учениците од петто одделение во делот на читањето во дигитална образовна околина.

## 2. ЧИТАЊЕ НА ПЕЧАТЕН ТЕКСТ VS. ЧИТАЊЕ ВО ДИГИТАЛЕН ПРОСТОР

Имајќи ја предвид суштината на читањето, јасно е дека и при дигиталното читање, како и при читањето на печатени материјали, учениците подеднакво треба да се ангажираат во обработката на информациите за да донесат логички заклучоци, да конструираат мислења што се засновани врз аргументи и да воспостават врски со нивните дотогашни искуства.

Читањето од екран не е линеарно како што е читањето на печатени материјали. Додека читаат е-книги, учениците следат свесно избрани хиперврски до нови хипер текстови и веб-страници. Тие хиперврски се тесно

поврзани со индивидуалните карактеристики на ученикот (интересот, нивото на предзнаења, целта поради која чита и сл.), а следењето на личниот интерес дава чувство дека читателот има целосна контрола врз тоа што го чита.

Основните читачки и информациски вештини за дигитално читање се поистоветуваат со вештините за читање печатен текст но, истовремено, им помагаат на учениците да конструираат знаења така што пребарувањето информации е стратешко истражување, а создавањето информации истовремено е и процес и резултат.

Без оглед на тоа во какво опкружување е прикажан текстот, учениците треба да ги познаваат стратегиите за читање со разбирање, односно да практикуваат продлабочено (аналитичко, критичко) читање наспроти информативно читање на текстот. Непознавањето на овие стратегии при читање во дигитално опкружување може негативно да се одрази врз разбирањето на целиот текст. Типичната стратегија за читање на екран се карактеризира со повеќе време поминато на прелистување, скенирање, воочување клучни зборови, нелинеарно читање и селективно читање, а помалку време поминато на длабинско и концентрирано читање (Штерјоска Митреска, 2014).

Дигитализацијата на материјалите за читање ја зголемува пристапноста до текстовите. На глобално ниво, богатиот фонд на дигитални ресурси им помага на наставниците да обезбедат голем избор на текстови од кои учениците можат да изберат што ќе читаат. Истовремено, дигиталните платформи поседуваат активни алатки за читање со разбирање што го олеснуваат читањето онлајн. Имено, на платформите за е-читање можат да се употребат алатки за обележување на значајни делови од текстот, за водење белешки или за споделување на белешките со другите читатели во виртуелниот простор. Апликациите за водење белешки и за читање на туѓите белешки се развиени со цел да го олеснат активниот процес на читање на начини што им се познати на учениците од читањето печатени материјали. Наместо на хартија, тие можат да ги нотираат своите мисли во дигитална форма со означување, со пишување белешки, или со поставување на мултимедијални елементи: слики, видеа, хиперврски и сл. (Wagner, R., 2011). Исто така, иновативните пристапи во кои учениците можат да соработуваат и да комуницираат онлајн за да решаваат проблеми ја зголемуваат дидактичката вредност на дигиталните технологии (Biancarosa, G.; Piper, G., 2012). Дигиталните за функционално читање им овозможуваат на учениците да ги претворат мислите во видлив запис, со што тие добиваат инструмент со кој го следат процесот на сопственото читање и разбирање на тоа што го читаат. Оттаму, нема да згрешиме ако заклучиме дека овие алатки, доколку се применат со умерена доза на методско водство од страна на наставникот, можат позитивно да влијаат врз развојот на навиката и компетенцијата за критичко читање.

### 3. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Податоците што ќе бидат презентирани во трудот се резултат на научно истражувачки проект под наслов: *Читањето во дигитално опкружување*, реализиран на Педагошкиот факултет „Св. Климент Охридски“ во Скопје, реализиран во 2022 г. Во основа, истражувањето опфаќа скенирање на состојбите на полето на читањето во дигиталното опкружување во основното образование во Р. С. Македонија, при што е направена анализа на актуелната содржина и структура на дигиталната ресурсна понуда во наставата по предметот Македонски јазик во вториот циклус на основното образование. Предметот на истражување е пристапот кон читањето во контекст на ефикасна искористеност на електронските материјали за учење.

Главна претпоставка: *Дигитално-ресурсниот и дидактичко-методскиот контекст во вториот циклус на основното образование во Р.С. Македонија не обезбедува доволно услови за развој на читањето со разбирање во дигитално опкружување.*

Примерокот на истражувањето го сочинуваа 70 ученици од V одделение од неколку основни училишта, 15 одделенски наставници и актуелни веб портали на книжарници и издавачки куќи.

### 4. РЕЗУЛТАТИ

#### *Анализа на Наставните програми*

Анализата на Наставната програма за предметот Македонски јазик за V одд. покажа дека нормативната поставеност на дигиталното читање во Р. С. Македонија е непрецизна и нејасна. Имено, употребата на ИКТ во Наставната програма е само декларативна и не е прецизирана со конкретни цели, резултати од учење или стандарди за оценување. Дигиталната писменост е дефинирана во националните стандарди за основното образование (стандард: I-A.12 IV-A.7, IV-A.8, (БРО, 2021)), но реализацијата на оваа намера не е операционализирана ниту во делот *Резултати од учење*, ниту во дефинираните *Стандарди за оценување* (БРО, 2021). Покрај тоа што дигиталните материјали имаат статус на средства за поттикнување на критичкото мислење, развојот на информациската и информатичката писменост на учениците неминовно

треба да биде дел од националните образовни стратегии, политики и документи. Изоставувањето на овој аспект во Наставните програми само по себе подразбира непостоење на експлицитна цел за развој на дигитални компетенции кај учениците. Тоа ќе повлече низа стихижни, нерегулирани и методски неформени постапки за читање во дигитално опкружување, што ќе резултира со нерамномерно поставени услови за развој на вештини за критичко читање во дигитално опкружување и непостоење на синхронизирана методска рамка за еднакви образовни можности.

#### Ресурсна понуда

**А. Дигитални учебници.** Министерството за образование и наука на Р. С. Македонија во 2021 година го промовираше порталот е-библиотека (<https://e-biblioteka.gov.mk/materijali-za-ucenje>). Во рамките на понудените материјали, а во контекст на развојот на јазичната писменост, на порталот беше поставен првиот учебник по Македонски јазик за четврто одделение (Диздаревиќ, 2021) во кој беа додадени одредени дигитални елементи. Имено, учебникот беше надополнет со хипер линкови до аудио и видео материјали со елементарни вежби во дигитален формат. Во периодот од 2021 -2023 година овие материјали се повлечени од употреба и денес на порталот можат да се најдат единствено учебници од линеарен карактер во пдф форма.

**Б. Дигитална ресурсна понуда на интернет.** *Книготека Македоника* (<http://www.makedonika.mk/>) е единствениот дигитален ресурс во македонското општество кој обезбедува бесплатен пристап до дигитализирана форма на книги на македонски јазик. Оваа дигитална платформа овозможува едноставен пристап и читање на е-книги на различни уреди (компјутер, таблет, смартфон и сл.). Читањето е-книги на Македоника.mk не подразбира поседување на комплексна техничка опрема, ниту специфични дигитални вештини за пронаоѓање и движење низ електронските бази. Корисникот има можност да оформи листа на омилени книги што може да ги чита онлајн. Навигацијата е на македонски јазик и ги следи принципите на читање печатен текст. Покрај прелистувањето на страниците, софтверот овозможува менување на фонот со кој е прикажан текстот, поставување на обележувачи на страниците, додавање на нови обележувачи, читање на целиот екран и др. Оваа опција е многу корисна за учениците, кога од нив се бара да лоцираат конкретни информации во текстот, а потоа да ги употребат за решавање на одредена проблемска задача.

Образовниот аспект на Македоника е видлив во дигитализираните книги што се наменети за учениците. Од понудените лектирни изданија за V одделение на дигиталната платформа Македоника ги засведочивме: *Петар Пан* (Џејмс Метју Бари), *Итар Пејо* (Стале Попов), *Волшебникот од Оз* (Лиман Френк Баум), но поголемиот број од предвидените книги за лектира не се дигитализирани и не можат да бидат прочитани онлајн на оваа платформа.

Во делокругот на комерцијалната понуда на дигитални изданија, истражувањето покажа дека во онлајн-книжарниците можат да се набават мал број е-книги за деца, од кои ниту еден наслов не соодветствува со списокот на книги за лектира, ниту со постоечката Наставна програма за V одд.

### 3. ТРЕТМАНОТ НА ДИГИТАЛНИТЕ РЕСУРСИ ВО НАСТАВАТА ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ВО ПРИМАРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

#### Ставови на учениците.

Податоци за достапноста на книгите за читање, со особен акцент на дигиталната понуда добивме преку анкетата со ученици од петто одделение. Одговорите на учениците за тоа на на кој начин ги набавуваат книгите што ги читаат, се прикажани во табелата што следи:

Табела бр. 1. Достапност на книги за читање.

	Како ги набавуваш книгите за лектира?				ВК.
	Ги купувам од книжарница	Ги позајмувам од пријатели	Ги позајмувам од библиотека	Ги наоѓам / ги читам на интернет	
<b>f</b>	49%	17%	23%	11%	100%

Високиот процент (49%) кој отпаѓа на купувањето книги покажува дека е потребно да се посвети поголемо внимание на алтернативните начини на пристап кон литературните творби кои го привлекуваат вниманието на учениците. Нискиот процент на одговори коишто се однесуваат на читањето онлајн (11%) покажува дека понудата на дигитални ресурси за читање книги на македонски јазик или е на исклучително ниско ниво или учениците не се сензибилизирани да го користат интернет-просторот за пронаоѓање и читање книги онлајн. Интенцијата на надлежните да развијат дигитални компетенции кај учениците во основното образование пред сè треба да започне со обезбедување услови за дигитализација на постоечката литература за деца и поттикнување на објавување на електронски изданија коишто ќе ѝ бидат достапна на читателската публика.

Односот на учениците кон дигиталното читање го испитувавме преку прашањето во кое учениците укажуваа на нивните афинитети во однос на форматот на книгите. Одговорите на ова прашање, изразени во проценти, се прикажани во Табелата бр. 2.

**Табела бр. 2. Избор на медиум за читање лектира.**

	Кога би имал(а) можност да избереш, како би сакал(а) да ја прочиташ лектирата?				ВК.
	На таблет	На компјутер	На телефон	Отпечатена книга	
f	8%	2%	2%	88%	100%

Наспроти нашите очекувања за наклонетост на учениците кон дигитално читање, најголемиот процент од одговорите на учениците (88%) им припадна на печатените книги. Од табелата бр. 2. јасно се гледа позитивниот однос на петтооделенците кон печатените книги, наспроти нивната дигитална алтернатива. Очигледно е дека учениците сè уште се најкомотни кога ги читаат лектирите во печатена форма.

Прикажаните податоци недвосмислено упатуваат на заклучок дека македонските ученици сè уште се приврзаници на традиционалните форми на перцепирање на книжевните дела. Претпоставуваме дека оваа состојба се должи на повеќе фактори: учениците од петто одделение во однос на когнитивниот развој се наоѓаат во фазата на премин од ниво на конкретно мислење кон нивото на апстрактно мислење, што ја оправдува потребата на детето да ја допре книгата, да комуницира со неа на начин кој кореспондира со неговата возраст. Од друга страна, дефицитарноста на дигитални форми на прикажување и восприемање на литературата во нашата земја ги ограничува можностите за стекнување на дигитално читачко искуство. Истовремено, традиционалниот пристап кон читањето, кој сè уште доминира кај родителите и кај наставниците, оди во прилог на детектираната состојба на терен.

#### **Читањето во функција на учењето**

Поттикнати од потребата да добиеме информации за тоа во колкава мерка наставите содржини им се достапни на учениците во дигитална форма, во анкетниот прашалник дефиниравме прашање за медиумот на кој можат да се пронајдат наставните содржини. (*Каде можеш да ги прочиташ текстовите што ги обработувате на училиште?*). Познавајќи ја актуелната состојба во нашето образование, добиените одговори од учениците на ова прашање беа очекувани. Имено, најголем процент од анкетираниите ученици (77%) укажале дека текстовите што ги обработуваат во училиште се лоцирани во учебникот. Наспроти тоа, помал процент (23%) успеваат да ги пронајдат и да ги прочитаат интерпретираните текстови на интернет – ова е особено низок процент, ако се знае дека намерата на надлежните институции е комплетна дигитализација на наставата. Неконтролирањето движење во оваа насока ќе ги остави учениците збунети, затечени и без основни дигитални вештини. Тоа за нив ќе биде голем предизвик кој наместо образовно напредување, ќе иницира застој, збунетост и ограничување на можностите за развој на критичкото мислење. Суштинските информации коишто ни дадоа релевантни податоци за дигиталното читање во функција на пронаоѓање информации што им се потребни на учениците во процесот на учење ги добивме од одговорите на следното прашање од анкетниот прашалник, во кое од учениците побаравме да кажат дали интернетот им помага во учењето. На прашањето: *Дали користии текстови од интернет додека учии?* учениците ги дадоа следните одговори: *понекогаш* во најголем процент (62%); *да* (25%) и *никогаш* (14%). Ваквата дистрибуција на одговори е показател дека учениците умеат да го користат интернетот како извор за пронаоѓање конкретни информации, но, ако овие податоци се стават во корелација со одговорите на претходните прашања, ќе дојдеме до заклучок дека дигиталното читање во контекст на лоцирање на информации доминира, наспроти читањето на подолги литературни дела поради учење или поради лично задоволство. Исто така, тоа упатува на недостаток од вештини и навики за користење на дигитални алатки за интерпретација на подолги текстови коишто треба да бидат земени предвид при планирањето и реализацијата на наставата по јазична писменост.

Подетални информации за начинот на кој учениците доаѓаат до информации добивме преку одговорите на прашањето: *Каде најлесно пронаоѓаш информации за нешто што те интересира или за изработка на проектна задача?*

**Табела бр. 3. Пребарување податоци.**

	Каде најлесно наоѓаш информации за нешто што те интересира или за изработка на проектна задача?				ВК.
	Во енциклопедија	Во учебник	На интернет	Прашувам некого	
f	5%	9%	72%	14%	100%



Дистрибуцијата на податоците во Табела бр. 3 покажуваат дека 72% од испитаниците помеѓу различните извори на информации го издвојуваат интернет-просторот како најподатливо место за истражување, што е доволен индикатор за тоа дека учениците ги поседуваат потребните дигитални вештини за е-читање. Поради тоа, сметаме дека е оправдано да утврдиме дали и колку наставниците прибегнуваат кон интерпретација на текст што е поставен на интернет.

На прашањето коешто им го поставивме на учениците, а се однесува на обработка на текстови од интернет, добивме категории на одговори што укажуваат на ниско ниво на примена на овој пристап. На прашањето: *Дали во училиште сте обработувале текст од интернет?*, процентот на потврдни одговори (46%), наспроти поголем процент на негации (54%) е показател за тоа дека наставниците повеќе преферираат печатени медиуми отколку со текстови во дигитална форма. Од учениците, коишто дале потврден одговор на ова прашање, побаравме да посочат на кои наставни часови обработувале текст што е поставен на интернет. Од нивните одговори дознавме дека, најчесто, тоа се случува на часовите по Англиски јазик, а само 4 од вкупно 70 ученици одговориле дека обработувале текст од интернет на часот по Маедонски јазик.

#### **Ставови на наставниците**

Од спроведеното нестандардизирано интервју со наставниците дознавме дека читањето во дигитално опкружување речиси и да не е присутно во наставата по Македонски јазик. При обработка на книги за лектира тие ги упатуваат учениците кон извори (книги) во печатена форма, а интерпретацијата на часот може да биде поткрепена со презентација или со наставен лист. Ниту еден наставник не посочи дигитален извор и не укажа на можноста текстот да се прочита онлајн. При интерпретација на научнопопуларни текстови, тие, во најголем број, ги користат текстовите од учебникот, а хипермедијалните текстови не се предмет на обработка. Помеѓу причините за изоставувањето на читањето во дигитално опкружување наставниците го истакнуваат недостатокот на релевантни текстови на македонски јазик во дигитална форма, а сметаат и дека на употребата на дигитални алатки за читање со разбирање треба да ѝ претходат обуки за техничко и методско оспособување на наставниците.

Интерпретацијата на добиените податоци резултираше со потврдување на главната хипотеза според која: *Дигитално-ресурсниот и дидактичко-методскиот контекст во вториот циклус на основното образование во Република Северна Македонија не обезбедува доволно услови за развој на читањето со разбирање во дигитално опкружување.*

#### **4. ДИСКУСИЈА И ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА**

Овој труд е резултат на теоретско и емпириско размислување, синтеза и евалуација на теоретските сознанија и на квалитативните и квантитативните показатели за дигитално читање во Република Северна Македонија, а резултатите до кои дојдовме се релевантен приказ на состојбите, условите, знаењата и вештините за читање во дигитално опкружување. Истражувањето покажа дека македонските ученици се доволно сензибилизирани за придобивките од читањето во дигитално опкружување. Тие умеат да лоцираат информација во дигитално оформен текст, но не ги применуваат тие вештини во прилог на функционалната писменост. Притоа, снаоѓањето во дигитално опкружување не е резултат на методско-дидактичко водство и примена на методи, техники и стратегии за дигитално читање. Сметаме дека стихијното, неконтролирано информатичко и информациско описменување на учениците не е во склад со целите на основното образование. Потребно е стручно оспособување, насочување и каналзирање на дигиталните вештини на учениците во насока на остварување на повисоки образовни постигања. Дефицитот на материјали за е-читање и недоволната подготвеност на наставниците е аларм за поголемо ангажирање на надлежните институции во насока на подобрување на образовната политика и изнаоѓање начини за збогатување на методската и ресурсната понуда во контекст на подигнување на компететтноста на учениците во светскиот дигитален образовен простор.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

- Bass L. W., & Sibberson F. (2015). *Digital Reading: What's Essential in Grades 3-8 (Principles in Practice)*, National Council of Teachers of English (NCTE).
- Biancarosa, G., & Piper, G. (2012). *Technology Tools to Support Reading in the Digital Age. The Future of children / Center for the Future of Children, the David and Lucile Packard Foundation.* 22. 139-60. 10.2307/23317415.
- Durant, D. M. (2017). *Reading in a Digital Age, Against the Grain (Media)*, LLC, ISBN: 978-1-941269-17-6 (e-book), DOI: <http://dx.doi.org/10.3998/mpub.9944117>
- Foasberg, N. (2014). *Student Reading Practices in Print and Electronic Media. College & Research Libraries.* 75. 705-723. 10.5860/crl.75.5.705.

- Lauren M. Singer., & Patricia A. Alexander, (2017). “Reading on Paper and Digitally: What the Past Decades of Empirical Research Reveal” *Review of Educational Research* 87, accessed May, 10 2023, <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654317722961>
- Loh, C. E. & Sun, B. (2020). [Cultural capital, habitus and reading futures: middle-class students' networks for cultivating reading identities](https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1690426). *British Journal of Sociology of Education*, <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1690426>.
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). PIRLS 2021 International Results in Reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>, ISBN: 978-1-889938-67-7.
- OECD (2021), 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World, PISA, OECD Publishing, Paris, Accessed Apryl 3, 2023, from <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- Wagner, R. (2011). Incorporating Integrated Curriculum Projects into Methods Courses with HyperStudio. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of SITE 2011--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 9-23). Nashville, Tennessee, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Accessed Apryl 3, 2023 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/36226/>.
- Делчева-Диздаревик, Ј. (2021). Македонски јазик за четврто одделение на основното деветгодишно образование, Скопје: Биро за развој на образованието.
- МОН, Биро за развој на образованието (2021). Наставна програма (Македонски јазик за I одделение)
- Штерјоска, А. (2014). *Информациско-комуникациската технологија во одделенската настава во Р. Македонија*, Скопје: Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“.





## FORMATION OF CIVIC EDUCATION THROUGH THE METHOD OF PROJECT ACTIVITY IN KINDERGARDEN

**Rumyana Dimitrova Minkova**

Trakia University - Stara Zagora Bulgaria, [rumianaminkova26@abv.bg](mailto:rumianaminkova26@abv.bg)

**Abstract:** The article examines the essence of civic identity, its structure in preschool age and the formation of this quality through the method of project activities. One of the main characteristics of the new paradigm of contemporary education is a transition from the educational concept of acquiring knowledge and skills necessary for activities under normal conditions to the concept of developing personalities in education, structuring systems for continuous formation of creative thinking and development of creative activity of preschool children. In the conditions of project activity, not only social skills are developed, but also such personal traits as responsibility, independence, partnership are developed. The project unites children, they acquire teamwork skills, ability to focus on team goals, take responsibility for the overall result. Project activity is an effective tool for developing motivation for cooperation. The main goal of the project method in preschool institutions is the development of a free creative personality of the child, which is determined by the tasks of the development and the tasks of the research activity of the children. The child can feel like an explorer.

Introducing children to project activities provides a unique opportunity to gain knowledge about the natural, material and spiritual wealth of society in an interesting practical work.

A great potential for organizing pedagogical interaction in the process of civic education is the formation of civic consciousness with the help of the project method, which is creative, developing, interesting for the participants, because includes a set of research, searching, problem-solving methods and allows to get a specific result in a certain period of time. The goal of the project method in the kindergarten is the development of a free creative personality of the child, which is determined by the research activity of the children. On *praktika*, it allows us to apply the principles of dialogism, joint cooperation, creativity.

**Keywords:** civic education, project activities, children, kindergarten, social sciences.

## ФОРМИРАНЕ НА ГРАЖДАНСКО ОБРАЗОВАНИЕ ЧРЕЗ МЕТОДА НА ПРОЕКТНАТА ДЕЙНОСТ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

**Румяна Димитрова Минкова**

Тракийски университет – Стара Загора България, [rumianaminkova26@abv.bg](mailto:rumianaminkova26@abv.bg)

**Резюме:** Статията разглежда същността на гражданската идентичност, нейната структура в предучилищна възраст и формирането на това качество чрез метода на проектните дейности. Една от основните характеристики на новата парадигма на съвременното образование е преход от образователната концепция за придобиване на знания и умения, необходими за дейности при нормални условия, към концепцията за развиване на личности в образованието, структуриране на системи за непрекъснато формиране творческо мислене и развитие на творческата активност на децата в предучилищна възраст. В условията на проектна дейност се развиват не само социални умения, но се развиват и такива личностни черти като отговорност, независимост, партньорство. Проектът обединява децата, те придобиват умения за работа в екип, способност за фокусиране върху целите на екипа, поемат отговорност за общия резултат. Дейността по проекта е ефективен инструмент за развитие на мотивация за сътрудничество. Основната цел на метода на проекта в предучилищните институции е развитието на свободна творческа личност на детето, което се определя от задачите на развитието и задачите на изследователската дейност на децата. Детето може да се почувства като изследовател.

Запознаването на децата в дейностите по проекти предоставя уникална възможност да натрупат знания за природните, материални и духовни богатства на обществото в интересна практическа работа.

Голям потенциал за организиране на педагогическо взаимодействие в процеса на гражданското образование е, формирането на гражданско съзнание с помощта на проектния метод, който е творчески, развиващ, интересен за участниците, т.к. включва набор от изследователски, търсещи, проблемни методи и позволява да се получат конкретен резултат за определен период от време. Целта на метода на проекта в детската градина, е развитието на свободна творческа личност на детето, което се определя от изследователската

дейност на децата. На практика той ни позволява да прилагаме принципите на диалогизъм, съвместно сътрудничество, креативност.

**Ключови думи:** гражданско образование, проектни дейности, деца, детска градина, социални науки.

## 1. ВЪВЕДЕНИЕ

Личността се формира от ранна възраст въз основа на опита, натрупан в семейството, предучилищната, социалната среда. Средствата за възпитание на гражданско съзнание са цялата среда, атмосферата на предучилищна институция, съвместни дейности и проекти с възрастни, както и реално участие в живота на своя град, на своята страна. В същото време сътрудничеството на деца и възрастни в педагогическия процес, признаването на детето като субект на образователните отношения е много важен принципа на предучилищното образование.

## 2. ИЗЛОЖЕНИЕ

В предучилищна възраст, децата се отличават с висока емоционална впечатлителност, отзивчивост към всичко ярко и необичайно. Нестандартните уроци помагат да се задоволи нуждата на детето от развитие на интелектуална, мотивационна, емоционалната и други области.

Проектните дейности допринасят за развитието на когнитивните дейност на децата, се основава на ориентиран към ученика подход към обучението и образование, променливост; изгражда умения за сътрудничество и влияе на всички аспекти на личността на детето, обхващащи образователната среда, която не е регламентирана активност, режимни процеси и свободно време [Пантелеева,2015].

Проектите могат да бъдат инструмент за разрешаване на конкретни задачи или за извършване на определени промени в мислене, нагласи, подходи, дейности и др. Проектът е възможност за нетрадиционно решаване на даден проблем.[ Михова ,2018].

Методът на проект е свързан с конкретизирането на методическите основи на гражданското образование на децата в предучилищна възраст с идеята за педагогически доминанти, които чувство на любов към родината, толерантност, формират ценности като: човек, природа, традиционна битова култура, екологична култура.

В детска градина решаването на програмните задачи се осъществява чрез тематично планиране, което допринася за ефективното и систематично усвояване на знания от децата за тяхното семейство, детска градина, родна земя, района, в който живеят, страна. Тези задачи се решават в процеса на организиране на различни видове дейности (игри, комуникативни, трудови, когнитивни изследвания, продуктивни, музикални и артистични, четене) и образователни дейности. В хода на тази дейност тя реализират проекти като: „Детска градина”, „Моето семейство“,..... Проектният метод позволява на детето да се почувства като изследовател. Детската градина има за задача „да запознае децата със социокултурните норми, традициите на семейството, обществото и държавата“. Решаването на поставения проблем е възможно само чрез комбинация от традиционни и иновативни форми на образователния процес в детската градина.

Дефиницията на понятията "проект" и "метод на проектите" е дадена от различни педагози и психолози, например "проект" се определя като:

Ограничена във времето целенасочена промяна на отделна система с установени изисквания за качество на резултатите, възможни лимити за разход на средства и ресурси и специфична организация [Виноградова, 2008].

Дейността по проекта се състои от следните етапи: проблематизиране, поставяне на цели, събиране на информация, планиране (съставяне на алгоритъм от действия), размисъл, представяне.

На всеки етап децата развиват специфични умения: да мислят самостоятелно, да намират и решават проблеми, като за тази цел привличат знания от различни области, развиват способността да предвиждат резултатите и възможните последици от различни решения и да установяват причинно-следствени връзки.[ Ситова, 2021].

Проектната дейност се разглежда като системен компонент на образователния процес, което позволява да се изгради въз основа на подхода на проблема и дейността, обучението, ориентирано към ученика, и педагогиката на сътрудничеството. Според метода на проекта децата в предучилищна възраст „придобиват знания и умения в процеса на планиране и изпълнение на постепенно по-сложни практически задачи-проекти“.

Проектните дейности винаги са насочени към самостоятелна дейност на децата- индивидуални, групови, работа по двойки, които предучилищното образование извършва в период на определено време. Тази технология създава условия за прилагане на личностно ориентиран подход в гражданското образование на децата. Същността на тази педагогическа технология е да мотивира интереса на децата към проблема,

овладяване на необходимите знания и умения за решаването му, организиране на проектни дейности за решаване на проблема и в резултат на това практическото приложение на придобитите знания (продукт).

E.S. Polat дефинира метода на проектите по този начин. Това е начин за постигане на дидактическа цел чрез подробно разработване на проблема, което завършва с реален, осезаем практически резултат, проектиран по определен начин. Това е набор от действия на децата, решаване на значим за тях проблем, проектиран под формата на определен краен продукт. Основната цел на метода на проекта е да предостави възможност самостоятелно да придобиват знания в процеса на решаване на практически задачи, които изискват интегриране на знания от различни предметни области.[ Полат,2004].

Телманова А. С. вярва, че „разработването на проекти трябва да включва идентифициране и формулиране на проблема, дефиниране на идеята за проект, последователно развитие на концепцията за проектиране и изпълнение на проекта“ [Телманова, 2019].

Методът на проекта може да се използва при работа с деца от предучилищна възраст. Той не позволява да определим целите на обучението, да формираме предпоставките за обучение и изследователски умения в съответствие с основните линии на развитие.

Използването на проектни технологии позволява на детето да развие поведение на търсене, сътрудничество, креативност, диалог, приятелство, толерантност и др. Уместността на проектните дейности се потвърждава в научните статии на съвременни учени. Шкел твърди, че методът на проекта е много ефективен, той дава на детето възможност да експериментира, да развива креативност и комуникативни умения, което му позволява успешно да се адаптира към променена ситуация [ Филонов 1999].

Методът на проекта в гражданското образование е дидактически инструмент, който създава предпоставки за развитието на граждански чувства (любов към родината, уважение към историята, обичаите и традициите на родната страна) на предучилищна възраст за разбиране на новото, готовността на детето да действа положително както по отношение на роднините, така и по отношение на всички наоколо, включително представители на други националности. Благодарение на него, децата развиват чувство на гордост, повишава се самочувствието, има значителен напредък в развитието и формирането на морално и патриотично съзнание, морални качества и социализация на детето. Любовта към родния край, особено когато става дума за деца в предучилищна възраст, започва с местната история. От проучването на околността, родния град, дом. В предучилищна възраст децата попадат в проблемна и игрова ситуация, активират желанието си да търсят начини за разрешаване на проблемната ситуация, формират се първоначалните предпоставки за изследователска дейност.

Участието в проекта помага на детето да почувства своята значимост, да се почувства пълноправен участник в събитията, помага за укрепване на позициите на „Аз самият“, „Аз ще го направя“, „Аз мога да го направя“.

Участието на родителите играе важна роля при изпълнението на проектите. Включвайки родителите в работата по проекта, учителите в детските градини създават допълнителни възможности за разкриване на индивидуалните способности на децата, идентифициране на творческия потенциал на всички участници в проекта и разширяване на възможностите за изпълнение на проекта [Гинецински,2009].

Децата не само развиват положителна представа за своето семейство, но и гордост от родителите си и желание да участват в семейните дела, да следват съществуващите семейни традиции и да създават нови.

Благодарение на участието си в проекти децата развиват чувство на гордост, повишава се самочувствието, а тези деца, чиито родители са по-ангажирани в работата, имат значителен напредък в развитието.

Учителят може да използва проектните дейности, за решаване на различни образователни задачи, например формиране у децата на чувство за принадлежност към своето семейство, своята родина; формиране на основите на собствената сигурност и сигурността на околния свят; овладяване на общоприети норми и правила на поведение в обществото, норми и правила на здравословния начин на живот, развитие на емоционално и ценностно възприемане на произведения на словесното, музикалното и визуалното изкуство.[Жиенбаева,2013] .

Проектът на учителя, е дейност, при която субектът е учител, а децата са организирани от него за участие в различни събития. Детският проект също се организира от учителя, но тук децата са субекти на дейност. Изпълнението на проекти по гражданско образование ни позволява да включим различни видове дейности на децата, допринася за развитието на собствената им познавателна активност, креативност, мислене, въображение, фантазия, комуникативни умения; стимулира развитието на самостоятелност и отговорност.

Образователните проекти се свеждат до основните четири етапа:

- 1.Подготвителен (целепологане). Етапът на поставяне на проблема (цел).
- 2.Разработване на план за действие за постигане на целта. На този етап се определя: какви източници на информация да се използват, към кого да се обърнат за помощ.
- 3.Изпълнението на проекта е практическата част.

4. Окончателен. - Представяне на продукта на проекта и дефиниране на задачи за нови проекти.

Управлението на проекта включва редица последователни действия и процеси:

- процес на вземане на решения в началото на проекта;
- процес на планиране (дефиниране на целите на задачите, начини за постигане на целта, критерии за успех и оценка на проекта);
- изпълнение - (координиране на хора и други ресурси за изпълнение на плана);
- процес на управление и контрол (мониторинг, измерване на напредъка на работата, определяне на необходимите коригиращи действия);
- процес на завършване;
- процес на анализ и оценка на резултата [Волобуева, 2014].

Видове проекти в предучилищното образование.

1. Изследователски и творчески. Децата експериментират и подреждат резултатите под формата на вестници, драматизация, детски дизайн (оформления и макети).
2. Ролева игра . Използват се елементи на творчески игри, децата влизат в образа на приказни герои и решават проблемите по свой начин.
3. Информационен (ориентиран към практиката) . Децата събират информация и я прилагат, като се фокусират върху социалните интереси (дизайна и дизайн на групата).
4. Творчески. Реализация на резултата от работата под формата на детски празник, детски дизайн и други. [Киселева, 2005].

В. Е. Кузьменко разработва теоретичната основа на проектната дейност с деца основа цел на която е обезпечаване на психологическото благополучие и здраве на детето постигнато чрез:

- Развитие на познавателните способности;
- Развитие на творческото въображение;
- Развитие на творческото мислене;
- Развитие на комуникативни умения. [Кузьменко, 2011].

Целта на проекта по гражданско образование е създаване на система за работа по морално и патриотично възпитание на деца в предучилищна възраст.

За постигането на тази цел могат да се поставят следните задачи:

1. Да проучи методическата литература и опита на напреднали учители по тази тема.
2. Създаване на предметно-развиваща среда в групата (създаване на патриотичен кът в групата, избор на дидактически игри).
3. Разработване и прилагане на модел на гражданското образование на децата в предучилищна възраст.
4. Провеждане на мониторинг, за да се определи нивото на морално и гражданско образование на децата в предучилищна възраст. [ [www.prodlenka.org/](http://www.prodlenka.org/), 2017].

Темите и съдържанието на проектите за предучилищна възраст могат да бъдат много разнообразни. В зависимост от доминиращите методи - използвани в работата по проекта - игрови, творчески, познавателни, можем да предложим следната типология и тематика на проектите.

Изследователско- творчески : децата експериментират и след това резултатите се изготвят под формата на вестници, драматизация, детски дизайн.

Ролева игра (с елементи на творчески игри, когато децата влизат в образа на героите от приказка и решават проблема по свой начин).

Информационно-практически ориентирани: децата събират информация и я прилагат, като се фокусират върху социалните интереси (дизайн и дизайн на групата).

Творчески (формулиране на резултата под формата на детски празник, детски дизайн).

Нормативен (проекти за създаване на нови норми, спазване на правила в различни регулаторни ситуации: „Книгата с правилата за поведение на детето в детската градина“).

Смесени типове проекти в предметната област са интердисциплинарни, а творческите - единични проекти. [Гавриленко, 2022].

### 3. РЕЗУЛТАТИ

Очакваният резултат е подобряване на качеството на образователния процес, създаване на методически материали по този въпрос, търсене на нови, ефективни форми и методи за работа на децата, чрез дейности по проекти в детската градина. Придобиват се специални знания, умения, повишава се нивото на развитие на познавателната активност на децата, творческите способности.

#### 4. ИЗВОДИ

Изводите, които можем да направим при анализ на съдържанието на дейностите по изпълнението метода на проекта по гражданско образование е , че децата имат устойчив интерес, когато се засяга лична тема и се разглежда историята- историята на града, историята на семейството и неговото родословие и други. Като препоръки можем да отбележим, задължителното отчитане на възрастовите особености на децата в предучилищна възраст при прилагане на метода на проекта .

#### 5.ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В детската градина, учебното съдържание по гражданско образование е съобразено с педагогическите цели и възрастовите особености на децата и то включва знания, умения, ценности, отношения, които въвеждат и ориентират децата в социалната среда, в която живеят: показват им и обясняват правилата на съвместен живот с другите, както и предоставят възможности за тяхното практикуване. Проектите могат да бъдат инструмент за разрешаване на конкретни задачи или за извършване на определени промени в мислене, нагласи, подходи, дейности. Методът на проекта винаги включва решаване на някакъв проблем, което, от една страна, включва използването на разнообразни методи, учебни пособия, а от друга страна, интегриране на различни знания и умения.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Гавриленко, К -М И. (2022). Старший Воспитатель Муниципальное Дошкольное Образовательное Учреждение "Детский Сад № 15 Общеразвивающего Вида", Республика Коми, Г. Ухта- Использование проектной деятельности в нравственно-патриотическом воспитание детей дошкольного возраста.
- Гинецински, В. И. ( 2009) Съвременни образователни технологии: учебник / В. И. Гинецински.- М Издателство на КноРус,. - 432 с.
- Виноградова, Н. А. (2008). Образовательные проекты в детском саду. -М
- Волобуева, Л.М. (2014). Структура управления дошкольным образовательным учреждением / Л.М. Волобуева // Управление дошкольным образованием. –. –No 1. –С. 8-15.
- Жиенбаева, С.Н. ( 2013). Проектная деятельность -как инновационный феномен в дошкольном образовании/ С.Н. Жиенбаева, А.Д. Сыздыкбаева // Сибирский педагогический журнал. –No 6. –С.34-37
- Киселева, Л.С. (2005). „Проектен метод в дейността на предучилищна институция”.
- Кузьменко, В. Е. (2011) Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения, [www.ds82.ru/doshkolnik](http://www.ds82.ru/doshkolnik).
- Михова, Е.Ц. (2018).- Планиране и проектна дейност в детската градина -ДГ „Братя Грим“, Шумен
- Полат, Е.С., Бухаркина, М.Ю., Моисеева, М.В., & Петрова, А.Е. ( 2004). Нови педагогически и информационни технологии в системата на образованието. - М.,
- Пантелеева, Н.Г. ( 2015). Знакомим детей с малой родиной. – М.: Сфера,– 128 с
- Ситова, Е. В. ( 2021) Метод проектов в современном дошкольном образовании <https://www.art-talant.org/publikacii/45132-metod-proektov-v-sovremennom-doshkolynom-obrazovanii>
- Тельманова, А.С.(2019). Социально-культурные условия реализации междисциплинарных проектов в образовательном процессе организаций высшего образования в сфере культуры. Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств.; Выпуск 46: 194 - 206.
- Филонов, Г. Н. ( 1999 ) Гражданско образование: реалност и тенденция на развитие / Педагогика.- № 8. - С. 45-51.
- <http://du2.kamenec.edu.by/ru/main.aspx?guid=4091>(2022).
- [https://www.predmetnik.ru/conference\\_notes/285](https://www.predmetnik.ru/conference_notes/285) (2022).
- <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/273396-konsultacija-dlja-vospitatelej-nravstvenno-pa> (2017)





---

## CONDUCTING SIMULATIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS FOR THE FORMATION OF KNOWLEDGE AND COMPETENCIES FOR PRIMARY-STAGE STUDENTS

**Rumyana Kodzhailieva**

Trakia University Stara Zagora, Bulgaria, rumiana\_davidova@abv.bg

**Abstract:** In pedagogical education, simulation is used to create conditions promoting the interest and motivation of students in the educational process, as well as for effective interpersonal communication between the class and the teacher. The application of simulation in the learning process is beneficial in cases where the implementation of learning tasks requires conducting the practice to exercise the performance of various activities, as the simulation allows the participants to apply the acquired knowledge directly. Simulations do not replace practical exercises but aim to increase students' learning in a specific area and improve their skills and competencies. Simulation-based pedagogical training involves using a series of simulations in which the leading approach is research-based to allow students to experiment and practically apply the acquired theoretical knowledge. Using simulations among elementary school students promotes active learning and develops socio-pedagogical skills, creative thinking, flexibility, and quick adaptability to any situation. Conducting simulations in the educational process creates prerequisites for the formation of knowledge and competencies; understanding of a specific subject, as well as phenomena and processes; construction of creative thinking based on independent practice activities and solving individual tasks beyond the mandatory educational minimum; fostering creativity; building personal skills - to work in a team, to deal with non-standard situations, etc. Simulation learning is one of the models of interactive learning. When applying simulation in the learning process, students perform various activities in conditions that should be as close as possible to real ones. In the educational process, simulations do not replace practical exercises but aim to increase students' knowledge in a specific area and improve their skills and competencies. Simulations allow an attractive way for students to acquire knowledge through experimentation, which is why they are effective for a better understanding of the learning content and visualization so that the knowledge that is learned is durable over time. The organization of simulation-based learning requires specific planning of the learning process, ensuring flexibility, setting clear goals for the simulation, and distributing the learning tasks during the learning hours. Through simulation-based pedagogical training, the traditional roles of teacher and student are changed, with the teacher becoming the mentor of the activities carried out by the students, which leads to a change in the traditional classroom and the teaching methods used. There are also different ways of assessing students, in simulation-based learning, compared to conventional, namely decision-making skills, teamwork skills, interpersonal communication skills, technical skills, functional skills, achieved training concerning knowledge, skills and competencies, as well as the ability to adapt to a specific situation quickly and effectively.

**Keywords:** changes, management, principles, steps. Simulation, experimentation, creativity, flexibility, adaptability

## ПРОВЕЖДАНЕ НА СИМУЛАЦИИ В УЧЕБНИЯ ПРОЦЕС ЗА ФОРМИРАНЕ НА ЗНАНИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТИ ЗА УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛЕН ЕТАП

**Румяна Коджаилиева**

Тракийски университет – Стара Загора, България, rumiana\_davidova@abv.bg

**Резюме:** В педагогическото обучение, симулацията се използва за създаване на условия, насърчаващи интереса и мотивацията на учениците към образователния процес, както и за ефективна междуличностна комуникация между класа и учителя. Прилагането на симулация в учебния процес е изключително полезно, в случаите когато за изпълнението на учебни задачи се изисква провеждане на практика, за да се упражни изпълнението на различни дейности, като симулацията позволява на участниците да приложат пряко усвоеното знание. Симулациите не заместват провеждането на практически упражнения, а имат за цел да се повишат знанията на учениците в конкретна област и да се подобрят техните умения и компетентности. Симулационно-базираното педагогическо обучение включва използването на поредица от симулации, в които водещият подход е изследователският за предоставяне възможност на учениците да експериментират и практически да прилагат усвоените теоретични знания. Използването на симулации при учениците от начален етап насърчава активното учене, развива социално-педагогически умения, креативно мислене, гъвкавост и бърза адаптивност към всяка ситуация. Провеждането на симулации в учебния процес, създава

предпоставки и за формиране на знания и компетентности; разбиране спецификата на конкретен учебен предмет, както и на конкретни явления и процеси; формиране на креативно мислене на база самостоятелни практически дейности и решаване на специфични задачи, извън задължителния образователен минимум; насърчаване на творческите способности; изграждане на личностни умения – за работа в екип, за справяне с нестандартни ситуации и др. Симулационното обучение е един от моделите на интерактивно обучение. При прилагането на симулация в учебния процес, учениците извършват различни дейности в условия, които следва да бъдат максимално близки до реалните. В образователния процес, симулациите не заместват провеждането на практически упражнения, а имат за цел да се повишат знанията на учениците в конкретна област и да се подобрят техните умения и компетентности. Симулациите позволяват по атрактивен за учениците начин да придобиват знания чрез експериментиране, поради което са ефективни за по-добро разбиране на учебното съдържание и визуализиране, за да може знанията, които се усвояват да са трайни във времето. Организирането на симулационно-базираното обучение изисква специфично планиране на учебния процес, с цел осигуряване на гъвкавост, поставяне на конкретни цели за симулацията и разпределяне на учебните задачи по време на учебните часове. Чрез симулационно-базираното педагогическо обучение се променят традиционните роли на учител и ученик, като учителят се превръща в наставник на осъществяваните дейности от учениците, което води до промяна в традиционната класна стая и използваните методи на преподаване. Различни са и начините за оценяване на учениците, при симулационно-базираното обучение, в сравнение с традиционното, а именно оценяват се уменията за вземане на решение, уменията за работа в екип, уменията за междуличностна комуникация, техническите умения, функционалните умения, постигнатата подготовка по отношение на знания, умения и компетентности, както и способността за бърза и ефективна адаптация към конкретна ситуация.

**Ключови думи:** Симулация, експериментиране, креативност, гъвкавост, адаптивност

## 1. ВЪВЕДЕНИЕ

През последните години в българското образование започва въвеждането на различни иновационни подходи, за промяна качеството на провежданото обучение. Сред основните промени в иновационните образователни стратегии са поставянето на ученика в центъра на образователния процес, промяна традиционната роля на учителя и превръщането му в партньор на ученика, насочващ и контролиращ процеса на овладяване на знания и умения, използване на интерактивни методи в образователния процес и др. Специфичните характеристики на симулационно-базираното педагогическо обучение позволяват поставянето на ученика в активна роля, развиване на социалните умения у подрастващите и практическо прилагане на усвоените знания за решаване на различни проблеми. Симулацията в обучението създава условия, чрез които да се мотивират учениците за активно участие в учебните часове, да се усвояват знания по атрактивен начин и да се визуализира изучаваното учебно съдържание, за да може усвояваните знания да са трайни. В симулационно-базираното педагогическо обучение се използват поредица от симулации, които „позволяват процесуално развиване на първоначалния опит без излагане на риск от грешки“ (Неминска, 2015а, с. 32), чрез използване на изследователския подход като водещ, с който на учениците се предоставя възможност да експериментират и да прилагат знанията си. Симулациите в учебния процес развиват различни умения у учениците, сред които креативно мислене, гъвкавост и бързо адаптиране към различни ситуации.

## 2. ВЪЗРАСТОВИ ОСОБЕНОСТИ, УМЕНИЯ И КОМПЕТЕНЦИИ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛЕН ЕТАП

Обучението в начална училища възраст е с основна насоченост не само към усвояване на нови знания, но и към натрупване на опит и социализация (Стефанова, 2018). Характерно за учениците от начален етап е неустойчивото внимание, като еднообразните учебни дейности са предпоставка за демотивация, нарушаване на дисциплината и липса на концентрация на внимание. Психологическите особености на съвременното поколение ученици, израснали с използване на различни технологии, изискват промяна в традиционното представяне на учебно съдържание и използване на подходящи методики и инструментариум за повишаване на учебната мотивация и активно включване на подрастващите в учебните часове. Съществено значение в използването на различни методи на преподаване има не само повишаването на мотивацията и активното учене, но и постигането на базова грамотност, като предпоставка за формиране на ключови компетентности. Грамотността е от „решаващо значение за способността на човека да се развива като личност, да се учи през целия живот и да участва пълноценно в обществото“ (Стоицов & Стоицова, 2017, с. 60). Основните видове грамотност са базова (определяна като ниво 1 по PISA, свързана с умения за четене и писане, като очаквани компетентности от обучението в начален етап), функционална (ниво 2 по PISA, свързана с пълноценно

използване на четенето и писането за реализиране в обществото, като очаквани компетентности от обучението в основната степен) и мултифункционална (ниво 3 и следващи по PISA, за създаване, критична оценка и разбиране на информация, като очаквани компетентности след средно образование). Базовата грамотност на учениците се формира в обучението в начален етап, а основни инструменти за насърчаването ѝ са мотивиране на учениците, използване на различни ИКТ средства и подходящи софтуерни решения в учебния процес и приобщаване на родителите, за преодоляване на затруднения в обучението.

Според Европейската квалификационна рамка компетентностите са резултат от обучението, като са свързани със степента на поемане на отговорност и постигнатата самостоятелност, чрез използване на дескриптори за определяне нивата на квалификация. Компетентността е личностна характеристика, с многокомпонентен състав, основаващ се на знания, опит, умения и способност за вземане на решения, поемане на отговорност и самостоятелност (Найденова, Семерджијева & Дончева, 2017). Като нормативно поставени изисквания за подготовка, компетентностите показват постигнатите резултати от обучението и са пряко обвързани с правоспособността за извършване на дейности и упражняване на професии. Компетентностите биват специални (необходими за упражняване на различни професии), общопроеесионални/общопредметни (отнасящи се до различни видове професионална дейност и предметни области) и ключови (наричани още универсални, базови), формиращи се на основата на усвоени знания и умения, необходими за изпълнение на дейности в различни области. Усвоената компетентност от учениците се свързва с личностно качество, специфична характеристика, показваща резултата от обучението. Когнитивните компетентности на учениците са свързани с усвояването и развиването на знания, функционалните – с усвояване и развиване на умения, а социалните – с усвоени модели за поведение и социално общуване. Основна цел и тенденция в съвременното образование са ключовите компетентности, от които, според Ангелачева, „подраствашите имат нужда за формиране и развитие на научна грамотност, за социална интеграция и активно гражданско поведение“ (Ангелачева, 2021, с. 79).

Ключовите компетентности са определяни от европейските образователни политики като изключително необходими, както за постигане на личностно развитие, така и за активно гражданство и социално включване (Чавдарова-Костова, 2016). Европейските политики поставят изискване съвременното образование в страната ни да използва компетентностен подход, чрез който учениците не само да усвояват знания, но и опит и умения в самостоятелно извършване на дейности и поемане на лична отговорност, чрез усвоените компетентности (Димитрова, 2020). В обучението предметните компетентности се формират чрез изучаваното учебно съдържание, а ключовите „чрез технологиите на обучение и реализирането на интердисциплинарните връзки“ (Галчева & Хинева, 2016, с. 637). Основна цел на ключовите компетентности е усвояването на знания и умения, които учениците да прилагат в среда, различна от учебната, при съвместяването на използваните дидактически средства в различните учебни предмети (Петрова, 2021).

### **3. СИМУЛАЦИОННО-БАЗИРАНОТО ПЕДАГОГИЧЕСКО ОБУЧЕНИЕ КАТО ПРЕДПОСТАВКА ЗА ФОРМИРАНЕ НА УМЕНИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТИ**

В педагогическата литература, симулационното обучение се дефинира като един от моделите на интерактивно обучение. Като често прилаган метод в процеса на обучение, симулацията е ефективен инструмент за изучаване на процеси и анализиране на различни ситуации (Неминска, 2015а). Симулационните модели позволяват визуализиране на взаимодействията между елементите на дадена система (Петков, 2014), както и анализиране на различни действия и показване на техните резултати (Грудева, 2014). Симулацията в учебния процес, според Радев е „имитационно възпроизвеждане или моделиране на ситуации“ (Радев, 2003, с. 388), а според Неминска „модел на интеракция, с възможност за интегриране на информационни и комуникационни технологии“ (Неминска, 2015а, с. 13). В учебния процес симулациите могат да се използват, както за решаване на теоретични задачи, така и на практически, като учебното съдържание може да бъде представено чрез последователност от събития и дейности. Симулационните елементи имат за цел моделиране на реалността, чрез представяне на обекти и ситуации и възникващите взаимоотношения между тях, като позволяват откриване и експериментиране, което насърчава учениците за трайно усвояване на учебното съдържание (Стефанова, 2009). В учебния процес симулациите възпроизвеждат процеси и ситуации от различни предметни области, като не заместват традиционно провежданите практически упражнения, а имат за цел повишаване знанията на учениците в конкретна област и подобряване на уменията и компетентностите им. Използването на симулации позволява изучаване на процеси и явления по атрактивен за учениците начин, чрез създаване на впечатление за експериментиране и визуализиране, спомагащи за по-добро разбиране на учебното съдържание.

Симуляционно-базираното педагогическо обучение развива у учениците социално-педагогически умения, гъвкавост, креативно мислене и бърза адаптивност към различни ситуации. Организирането на симуляционно-базираното обучение изисква специфично планиране на учебния процес, с цел осигуряване на гъвкавост, поставяне на конкретни цели за симулацията и разпределяне на учебните задачи по време на учебните часове. Чрез симуляционно-базираното педагогическо обучение се променят традиционните роли на учител и ученик, като учителят се превръща в наставник на осъществяваните дейности от учениците, което води до промяна в традиционната класна стая и използваните методи на преподаване. В сравнение с традиционното оценяване знанията на учениците, при симуляционно-базираното обучение, се оценяват уменията за вземане на решения, уменията за работа в екип, уменията за междуличностна комуникация, функционалните и техническите умения, способността за бърза и ефективна адаптация към конкретна ситуация, както и постигнатата подготовка по отношение на знания, умения и компетентности (Неминска, 2015а). Самият процес на оценяване се осъществява чрез предоставяне на обратна връзка от учителя на учениците, като по време на провеждане на симулациите могат да се водят протоколи за отделните изпълнявани симуляционни упражнения. Провеждането на симулация се определя и като практическа форма на обучение, чрез която се създава модел на реална среда, който е опростен, като чрез задаване на конкретни параметри на модела и поставяне на задачи към обучаваните, се проверяват техните знания, по отношение на очакваните резултати.

Практическите форми за организиране на симулации в учебния процес включват изучаване на случаи (симулацията се използва, за да се илюстрира особен случай или проблем), ролево проиграване (при което учениците трябва да си представят, че са в определена ситуация и на практика да пресъздадат своето поведение) и игри (с конкретни цели и ограничения) (Искрев, 2019). Различните форми на симулация позволяват активно включване на учениците в учебния процес, в сравнение с ролевото проиграване на дадени ситуации, като могат да включват или не игрови елемент. Ролевите игри включват създаване на социални взаимоотношения между участниците, които са основани на активна междуличностна комуникация, която да покаже отделните роли на различните персонажи в сюжета на играта. Всеки от участниците в ролевата игра получава роля, която следва да изпълни, за да реши проблем от действителността, който се среща в конкретна ситуация или събитие. За разлика от ролевите игри, симуляционните предполагат пресъздаване на житейски събития, които са по-разгърнати и са свързани с конкретна сфера – научна, политическа, социална, културна и т.н. По този начин при симуляционните игри не се акцентира само на една определена реална ситуация или взаимоотношение, а фокусът е поставен върху различни ситуации (Гарушева, 2011). Използваните учебни материали за провеждане на симуляционно-базираното педагогическо обучение целят създаване на интерактивна среда, за вземане на активно участие от учениците (Искрев, 2019). Чрез дизайн на симуляционно-базираното педагогическо обучение се извършва целенасочено планиране и стимулиране, чрез прилагане на системен подход за използване на различни по трудност симулации, в зависимост от конкретната цел на обучението. Педагогическият дизайн включва два основни компонента – образователна среда, която е конструирана по начин, който позволява симулация и управление на образователния процес чрез симулиране. Като нов процес в обучението, педагогическият дизайн на симуляционно-базираното обучение непрекъснато се развива и усъвършенства, с оглед прилагане на новите информационни и комуникационни технологии (Неминска, 2016). Интерактивните техники за провеждане на симуляционно-базирано педагогическо обучение включват такива за провеждане на интерактивен урок, за активизиране на индивидуалния познавателен процес, за работа по двойки, за груповата работа и за креативно създаване на групи (Неминска, 2015а).

Използването на симуляционно-базирано педагогическо обучение позволява формиране на различни компетентности у учениците, като рефлексивни умения (за осмисляне на поставената задача и използване на знания за нейното решаване), изследователски умения (за самостоятелно достигане до нови знания, критично оценяване на информация и установяване на причинно-следствени връзки), умения за работа в екип (съпричастност, междуличностна комуникация, колективно решаване на задачи и др.), комуникационни и презентационни умения и др. (Неминска, 2015b). Основната цел за формиране на компетентности при използване на симуляционно-базирана педагогическа технология е „постигане на комплексни свойства на личността, включващи взаимосвързани знания, умения и ценности, а също така и готовност за тяхното мобилизиране в необходими ситуации“ (Илчева & Димитрова, 2012, с. 94).

Симуляционно-базираното педагогическо обучение подпомага усвояването на социални и граждански компетенции от учениците. В начална училищна възраст социалната компетентност е свързана с умения за изслушване, сътрудничество, аргументация на собствено мнение, намиране на решение в конфликтна ситуация, ориентиране в заобикалящата среда, толерантност към езиковата, културната и религиозната принадлежност. Като процес, социалната компетентност е насочена към „формирането на интегративен

комплекс от знания, умения, отношения, определящи конкретен стил на поведение, благоприятстващ междуличностните взаимоотношения“ (Томова, 2021, с. 271) и социализация, чрез която се овладява социално поведение и усвояване на социален опит. Социалната компетентност обединява три основни социологически променливи – устойчивост във взаимоотношенията, социални умения и проактивни социални стратегии, като формираната компетентност предполага, че ученикът може успешно да взаимодейства с всички хора от обкръжаващата го социална среда (Конакчиева, 2016).

Гражданската компетентност е свързана с формираното гражданско самосъзнание и поведение у учениците, което е социално ориентирано, при възпитание в патриотизъм, уважение на личността и отстояване на правата и свободите. Гъвкавостта при формирането на гражданската компетентност се обуславя от факта, че гражданското образование се осъществява чрез обучението по различни учебни предмети. Основните цели на гражданското образование са свързани с усвояване на знания за правата на човек и неговите отговорности, при зачитане на обществения интерес, равенството между хората и зачитане на културното многообразие, както и споделяне на ценности и принципи (Миланова & Заркова, 2022). Знанията, уменията и ценностите на учениците от формираната гражданска компетентност им позволяват да бъдат активни граждани, т.е. да „участват в гражданското общество, общността и/или политическия живот, характеризиращо се с взаимно уважение, противопоставяне на насилието и в съответствие с правата на човека и демокрацията“ (Бизова, 2016, с. 124). Включването на учениците в различни симулации им позволява заемане ролята на граждани, при ангажиране и поемане на отговорност за различни социални проблеми, чрез които се предоставя възможност за оценяване отношенията в гражданското общество и вземане на различна гражданска позиция. Симулациите позволяват на учениците да придобият умения от реално общуване с различни хора и институции, да осъзнаят ролята на доброволчеството, неправителствените организации, както и значението на дигиталното гражданство и др. (Чакърова, 2022).

#### 4. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Провеждането на симулации в учебния процес създава предпоставки за формиране на знания и компетентности, насърчаване на творческите способности, формиране на креативно мислене на база самостоятелни практически дейности и решаване на специфични задачи, извън задължителния образователен минимум, насърчаване на творческите способности, както и изграждане на личностно умения за работа в екип, намиране на решения в различни ситуации и др. Симулационно-базираното педагогическо обучение е свързано с използването на иновативни подходи и методи в обучение, чрез които се постига активно учене на учениците и социализирането. Чрез симулационно-базираното педагогическо обучение учениците от начален етап могат да развият умения за активно участие, за решаване на различни казуси и етични дилеми. Симулационно-базираното педагогическо обучение използва технология за целенасочено стимулиране на конкретна реалност, в която учениците да развият и усъвършенстват уменията и компетентностите си. Иновативността на симулационно-базираното педагогическо обучение позволява повишаване качеството на образованието и създава предпоставка за повишаване на учебната мотивация и развиване на социалните умения.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Ангелачева, А. (2021). Възможности на изследователския подход за формиране на ключови компетентности в обучението по химия. *Азбуки, Volume 30, Number 1*, 79
- Бизова, М. (2016). Компетентност, компетентностен подход и разработване на компетентностни модели. *Педагогика, Volume 88, Number 1*, 124
- Галчева, П., & Хинева, А. (2016). Възможности за формиране на ключови компетентности с помощта на рефлексивни дейности – примери от учебната практика. *Азбуки, Volume 24, Number 6*, 637
- Гарушева, П. (2011). Симулационната игра в обучението по Български език. ПУ „Паисий Хилендарски – научни трудове, Том 49, кн. 1, с. 48
- Грудева, А. (2014). Учене във виртуалния свят на сериозните игри. *Списание на Софийския университет за образователни изследвания*, с. 71
- Димитрова, К. (2020). Използване на алтернативни педагогически форми за организация на образователните дейности при реализиране на компетентностен подход. *KNOWLEDGE – International Journal, Vol. 41.2*, 344-345
- Илчева, Ю., & Димитров, Д. (2012). Формиране на ключови компетентности чрез проектно-изследователска дейност. *Годишник на Минно-геоложки университет, Том 55*, 94
- Искрев, Д. (2019). Кариерно образование базирано на работен опит. *KNOWLEDGE – International Journal, Vol.34.2*, 427



- Конакчиева, П. (2016). Пътуване към другите: възпитаване на социална компетентност в детството чрез интерактивни моделни технологии. Педагогически алманах, Великотърновски университет, бр. 2, 193
- Миланова, Е., & Заркова, П. (2022). Ролята на гражданското образование за поддържането на демократичните устои на съвременните общества. Азбуки, Volume 64, Number 5, 94
- Найденова, В., Семерджиева, Е., & Дончева, Д. (2016). Ключови компетентности за успешна професионална реализация. Science & Technologies, Volume VI, Number 8, 8
- Неминска, Р. (2015а). Симуляционно-базирано педагогическо обучение. Стара Загора, Кота, 15-32
- Неминска, Р. (2015а). Теоретико-педагогически подходи на медийното образование в началното училище. Българско списание за образование, Бр. 1, 205-213
- Неминска, Р. (2016). Изследователско обучение в академичната среда (научно-теоретична рефлексия). Годишник на Педагогическия факултет, Тракийски университет, Стара Загора, Том XIII, 83
- Петков, А. (2014). Приложение на бизнес симулациите в е-обучението. Сборник VI международна научна конференция „Е-управление“, Технически университет, София, 148
- Петрова, С. (2021). Припокриване на математическата ключова компетентност с други компетентности. Математика и математическо образование, 309
- Радев, П. (2003). Педагогика. Пловдив, Хермес, с. 388
- Стефанова, Т. (2009). Компютърни симулации в практическото обучение по телекомуникации. Управление и образование, Том V (3), 68-71
- Стефанова, Е. (2018). Здравна компетентност на учениците от начална училищна възраст при възприемане на света. Сборник доклади от годишна научна конференция на Национален военен университет „Васил Левски“, гр. В. Търново, 221
- Стоицов, Г., & Стоицова, Г. (2017). Виртуален инструмент за подпомагане на обучението в началното училище. Сборник доклади от национална научна конференция „Образование и наука – за личностно и обществено развитие“, Смолян, 60
- Томова, Е. (2021). Процесът на социализация като предпоставка за формиране на социална компетентност. Годишник на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, Педагогически факултет, 1, 271
- Чавдарова-Костова, С. (2016). Рефлексивен подход към преосмислянето на концепциите за ключовите компетентности в контекста на съвременното училищно образование. Азбуки, Volume 34, Number 3, 308
- Чакърова, С. (2022). Проектно ориентираното и проектно базираното обучение – характеристики, съпоставка и приложение в обучението по Български език и литература. Азбуки, Volume 64, Number 5, 106

## THE ROLE OF EMPATHY FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL, SOCIAL AND CULTURAL COMPETENCE IN ELEMENTARY SCHOOL AGE

Ави Абнер

University “Prof. d-r. Asen Zlatarov”, Burgas, Bulgaria, [avi.abner707@gmail.com](mailto:avi.abner707@gmail.com)

**Abstract:** Empathy is a complex personality ability that expresses an understanding of the emotions of others without mixing them with one's own emotions. This skill is considered an essential aspect of human relationships and plays a crucial role in defining interpersonal relationships and comprehension. According to modern research, empathy is a complex cognitive-emotional function expressed in the ability to understand, realize and feel with others rather than just the ability to put oneself in another's position. However, empathy is to comprehend the context and perspective of others and to form an emotional bond with them. As a consequence, empathy is crucial in both interpersonal and professional interactions. Empathy is a social skill that may improve teamwork, communication, and conflict resolution. It can also lead to more successful leadership. Emotional, cognitive, and cultural empathy are the three subtypes of empathy. It is commonly believed that empathy is primarily defined by its emotive expression, but the cognitive component is essential in shaping an empathic response. It is commonly believed that empathy is primarily defined by its emotive expression, but the cognitive component is essential in shaping an empathic response. The referred to cultural empathy of contemporary society is an ability to comprehend and tolerate differences. In an increasingly interconnected and multicultural society, this skill is essential for the development of the individual.

This study analyses the significance of empathic development in middle childhood, which corresponds to the elementary school years. Examples of the educational benefits of developing empathy at this age are provided. The significance of each type of empathy for the growth of emotional, social, and cultural competencies has been demonstrated. The article discusses effective models for fostering empathy through elementary school education. Emphasis is placed on design thinking as an educated perspective. The possibilities of this educational approach for developing empathy are examined. The specifics of the application of the approach in primary school with a view to developing different types of empathy are indicated.

**Keywords:** empathy, social competence, emotional competence, cultural competence, design thinking

## РОЛЯТА НА ЕМПАТИЯТА ЗА РАЗВИТИЕ НА ЕМОЦИОНАЛНА, СОЦИАЛНА И КУЛТУРНА КОМПЕТЕНТНОСТ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Ави Абнер

Университет “Проф. д-р Асен Златаров”, Бургас, България, [avi.abner707@gmail.com](mailto:avi.abner707@gmail.com)

**Резюме:** Емпатията е сложна личностна способност, която се изразява в разбиране на емоциите на другите, без те да бъдат смесвани със собствените емоции. Тази способност се счита за определящ аспект на човешките взаимоотношения и играе важна роля в насърчаването на междуличностните връзки и разбирателство. Според съвременните изследвания, емпатията е не само способността да се поставим на мястото на другия, а е комплексна когнитивно-емоционална функция, която се изразява в способността да се разбира, осъзнава и чувства с другите, да се разбира контекстът и перспективата на другите, и да се установява емоционална връзка с тях. Като такава, емпатията играе важна роля не само в личните отношения, но и в деловите. Като качество на междуличностните взаимоотношения, емпатията може да допринесе за по-добра комуникация, решаване на конфликти, ефективно лидерство и усилено участие в екипни дейности. Емпатията има три разновидности – емоционална емпатия, когнитивна емпатия и културна емпатия. Счита се, че емпатията се определя предимно чрез своето емоционално изражение, но когнитивният аспект е неизбежен за оформяне на емпатиен отговор. В съвременността се разглежда и т.нар. културна емпатия, която представлява способността да се разбира и да се приема различието. Тази способност е важна, за да се реализира личността във все по-глобализиращото се мултикултурно общество. В статията е разгледано значението на развитието на емпатията в периода на средното детство, който съвпада с началната училищна възраст. Дадени са примери за образователните ефекти от развиването на емпатия в тази възраст. Обосновано е значението на различните видове емпатия за развитието на емоционални, социални и културни компетентности. Представени са полезни образователни подходи за развитие на емпатия чрез обучението в началното училище. Поставен е акцент върху дизайн мисленето като



образователна перспектива. Разгледани са възможностите на този образователен подход за развиване на емпатия. Посочени са спецификите на приложението на подхода в началното училище с оглед развиване на различни видове емпатия.

**Ключови думи:** емпатия, социална компетентност, емоционална компетентност, културна компетентност, дизайн мислене

## 1. ВЪВЕДЕНИЕ

Емпатията е способност за разбиране на емоциите на другите, без те да бъдат смесвани с нашите собствени емоции (Стаматов, 2019). Според Miller в емпатията аз-ът докрай запазва другия, като се опитва да утвърди дружостта му. Това означава, че индивидът не пренебрегва или променя другия, а го приема в неговата уникалност. Посегателството върху дружостта на другия е посегателство върху самата личност (Miller, 2009). Gentry et al. твърдят, че емпатията е от решаващо значение за създаването на положителни взаимоотношения между индивидите (Gentry et al., 2007). Стаматов допълва, че емпатията е процес на разбиране, при който влизаме в света на другия и го разбираме чрез неговите очи поставяйки се на неговото място. Това ни помага да разберем, какво усеща той, какви са мислите му, убежденията му и ценностите му (Стаматов, 2019)

Gentry et al. считат, че емпатията спомага за усъвършенстване на комуникацията с други хора (Gentry et al., 2007). В допълнение, Atwood разглежда емпатията като способност да бъдат правилно разтълкувани емоциите и преживяванията на другите, което на по-късен етап би подобрило комуникацията и би спомогнало за развитието на други важни качества, например, лидерството (Atwood, 1996). Същата теза защитават други автори, според които емпатията е значима за успешни междуличностни взаимодействия и ефективно лидерство. Например, Ioannidou и Konstantikaki твърдят, че емпатията често се разбира погрешно и се използва недостатъчно като важно комуникационно умение (Ioannidou & Konstantikaki, 2008).

Редица учени като споделят, че едно от най-значимите предимства на емпатията е, че тя насърчава взаимоотношенията с други хора (Colvin et al., 1997; Cloven & Roloff, 1995). Тази връзка може да бъде основата за взаимоотношения, изградени на доверие и разбирателство. Когато се изпитва емпатия към някого, се създава чувство за връзка с него и това улеснява опознаването на личността на даден субект. Това ни помага да разрешим конфликтите по един по-лесен начин, тъй като, когато съчувстваме на някого, ние сме в състояние да видим нещата от неговата гледна точка (McCullough et al., 1997). Вместо да се гледа на човека като на противник, емпатията помага ние да го видим като достоен за нашето разбиране и уважение.

Според Allen & Leary, хората, получаващи емпатия, са склонни и да проявяват такава (Allen & Leary, 2010). Michalec & Hafferty допълва тезата им с обяснението, че емпатията изгражда доверие, уважение и пълноценна комуникация – основа на здравите взаимоотношения между хората (Michalec & Hafferty, 2022). Те твърдят, че емпатията към другите помага на човек да регулира своите собствени емоции, като това по никакъв начин не го натоварва психически. Те изхождат от теорията на Reblin & Uchino, че наличието на социални връзки е важно както за физическото, така и за психическото благосъстояние на личността, тъй като емпатията позволява да се изградят социални връзки между хората (Reblin & Uchino, 2008).

Д. Димитров, който е създал концепцията „самоопределяне и реализация“, акцентира върху важноста на взаимоотношенията между хората за личностното развитие. Той твърди, че „човекът може да се развива само в контекста на взаимоотношенията, където чувствата на сигурност и уважение са основни предпоставки“ (Димитров, 2001). Джуров въвежда понятието „психическа дистанция“, която е свързана с емпатията и разбирането на другите. Той твърди, че „един от най-важните фактори за успешното съжителство на хората е способността да се поставят в положението на другия и да му изразят своите чувства, мисли и нужди“ (Джуров, 2005). Тези теории подкрепят твърдението, че емпатията е важен фактор за изграждането на здрави взаимоотношения между хората.

Съществуват няколко вида емпатия: когнитивна, емоционална, културна. Способността да се разбере гледната точка на друг човек е известна като когнитивна емпатия. Вторият вид емпатия се нарича емоционална и е свързана с идентифицирането с чувствата, които изпитва друг човек. Наличието на емоционална емпатия при индивидите помага за разбирането на тези усещания. Третият вид емпатия се определя като културна, която представлява способността да се разбира и да се приема различието (Shapiro, 1984).

## 2. РАЗВИТИЕ НА ЕМПАТИЯТА В ПЕРИОДА НА СРЕДНОТО ДЕТСТВО (7-11 ГОДИНИ) – ПЕДАГОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ

Множество фактори влияят върху развиването на емпатично поведение, което включва когнитивното и емоционално развитие. Тези фактори, според Alodwani, биват семейна динамика и взаимодействие с

връстници (Alodwani, 2019). Изследванията показват, че когнитивните способности на децата и уменията за емоционална регулация също играят роля в развитието на емпатия. Децата, които имат по-високи когнитивни способности и по-добра емоционална регулация, са склонни да демонстрират по-високи нива на емпатия (Denham, 1998).

Емпатията играе решаваща роля в развитието на емоционална, социална и културна компетентност сред децата в начална училищна възраст. Според Morkel & McLaughlin социалната и емоционалната компетентност са необходими умения, които позволяват на децата да се ориентират успешно в ранна детска среда и в среда на по-късен етап от живота (Morkel & McLaughlin, 2015). Учителите и родителите могат да подкрепят развитието на тези умения на децата чрез осигуряване на подхранващи взаимодействия, стимулираща среда и възможности за учене. Jones et. al категоризират социално-емоционалните умения в три основни групи: когнитивна регулация, емоционални процеси и културни умения (Jones et al., 2017).

Когнитивната регулация включва основни когнитивни умения, които насочват поведението на индивида към постигане на цели. Емоционалните процеси включват разпознаване на емоциите в себе си или в другите, докато индивида ги регулира по подходящ начин, за да постигне положителни резултати. Културните умения включват ефективно управление на взаимоотношенията с другите.

Когато учениците се научат, как да разбират по-добре перспективите на другите хора чрез емпатийни навици за слушане или въображаеми игрови дейности като „да се поставят на мястото на някой друг“, те придобиват по-нюансирано разбиране на сложните човешки преживявания извън ограничения обхват на собствения им живот. Освен това емпатията помага за насърчаване на просоциално поведение като споделяне с други или подпомагане на нуждаещите се. Следователно преподаването на емпатия сред учениците в начална възраст е не само от съществено значение, но и от основно значение за създаването на емоционално интелигентни личности, способни да се справят успешно със сложни междуличностни ситуации, като същевременно култивират културно съзнание както в себе си, така и към различни общности в световен мащаб.

В тази връзка Емпатията често се разбира като водещ конструктор за развитието на емоционална, когнитивна и културна компетентност, особено в периода на средното детство (начална училищна възраст). Когато децата се научат да разпознават и разбират емоциите на другите, те са по-добре подготвени да общуват ефективно и да формират смислени взаимоотношения. Докато децата растат и се развиват, те се изправят пред безброй предизвикателства, които оформят тяхната емоционална, когнитивна и културна компетентност. Според Roy и Giraldo-García началната училищна възраст е решаващ момент за развитието на социални и емоционални умения. В днешното общество, където разнообразието продължава да се увеличава, за децата е все по-важно да имат силна емоционална интелигентност и емпатия (Roy & Giraldo-García, 2018). Емпатията насърчава състраданието и помага на децата да развият по-задълбочено разбиране на различните култури.

През последните години педагозите признаха значението на емпатията за насърчаване на положителното развитие на децата в училищата. Учителите, като подхранват това умение в ранна възраст, могат да подготвят учениците за успех както в академичен, така и в личен план чрез способността им да се справят в по-сложни социални ситуации. Много образователни системи по света се стремят да включат емпатията в учебните предмети от ранна възраст чрез различни програми, насочени към развиване на емоционалната интелигентност на учениците. развитието на емпатия през средното детство има важни последици за социалното и емоционалното развитие при децата. Според Eisenberg et al. децата, които са по-емпатични, са склонни да имат по-добри социални взаимоотношения и е по-вероятно да се ангажират с просоциално поведение (Eisenberg et al., 2006). Decety, допълва, че е важно родителите и учителите също да насърчават развитието на емпатия у децата по време на този критичен период на развитие (Decety, 2010).

Средното детство, е времето за развитието на емоционалния растеж и социализацията на децата. Sheridan подчертава, че децата се учат от наблюдението на реакциите на своите учители и родители, когато те действат смислено и положително в различни контексти, като семейна среда и училище и т.н. (Sheridan, 2010). Техният опит формира възприятията, като по този начин въздейства върху по-късните модели на отношения на привързаност и колко голямо значение придават показване на съпричастност към бъдещи връстници.

В изследванията на Drewes и Schaefer се подчертава, че развитието на способностите на децата за решаване на проблеми стават по-очевидни през средното детство. Това може да бъде наблюдавано преди те да са реагирани импулсивно, преди да са обмислили потенциалните последици и когато са изправени пред различни ежедневни дейности като училищни задачи или конфликти. Тези способности се развиват чрез наблюденията на децата в различни ситуации, като семейна среда и училище (Drewes & Schaefer, 2013). Активното насърчаване на емпатия сред лица на възраст 7-11 години е особено важен компонент за

изграждане на по-силни взаимоотношения, характеризиращи се с взаимно уважение, независимо от расата или националността, като същевременно се намаляват предразсъдъците. Децата, които демонстрират по-голям контрол върху собствените си емоции, могат да разпознават и емоциите, показани от другите. Освен това, насърчаването на емпатията в периода на средното детство може да помогне на децата да развият и други важни умения, като например уменията за сътрудничество и решаването на конфликти (Moreno-Peral et al, 2019).

Няколко автора се обединяват около твърдението, че емпатията включва когнитивни, емоционални и поведенчески компоненти, които могат да бъдат развити по-добре чрез подходящо образование и обучение (Jolliffe & Farrington, 2006; Schonert-Reichl, 2017). Според тях, децата могат да научат да разпознават емоции, да изразяват съчувствие и да имитират желаното поведение в отговор на нуждите на другите. Редица автори подчертават, че емпатията е важна за успеха в училище и е нужно педагозите и психолозите да помогнат при създаването на образователни програми и методи, които да насърчават развитието на емпатията в периода на средното детство (Brackett, 2012). Това може да се постигне чрез различни подходи и стратегии, като игри с други деца или игри за учене (Jolliffe & Farrington, 2006; Decety, 2010; Bhasin & Singh, 2017).

Преподаването на емпатия е ефективна стратегия за насърчаване на развитието на тези важни компетентности при деца в начална училищна възраст, тъй като насърчава способностите за възприемане на перспектива, като същевременно разширява техните разбириания за точно идентифициране на емоциите (Reilly, 2019).

Многобройни проучвания доказват, че децата, които участват в програми за развитие на емпатията, имат по-добри социални умения, по-малко конфликти със своите връстници и са по-самоуверени. Те разбират по-лесно чуждите емоции и изразяват своите, което им помага да се справят по-добре с емоционални ситуации. Няколко автора се обединяват около идеята, че програмите за развитие на емпатията не само имат положителни ефекти върху социалните умения на децата, но също така могат да допринесат за намаляване на агресивното поведение (Devine, 2007; Feshbach, 2009; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010).

### **3. ДИЗАЙН МИСЛЕНЕТО КАТО ОБРАЗОВАТЕЛЕН ПОДХОД ЗА РАЗВИВАНЕ НА ЕМПАТИЯ**

Емпатията е отправна точка в процеса на дизайн мислене. Тя присъства във всички модели на дизайн мислене и е ключов аспект в разбирането на дизайн-процеса. В класическите модели на дизайн мислене емпатията е описана като фаза на процеса, наречена емпатизиране. Тази фаза присъства в моделите на Kelly, Brown и др. (Brown, 2008; IDEO, 2020).

С развитието на идеята за дизайн мисленето като образователен модел, емпатията се утвърждава още повече в два взаимосвързани аспекта – като фаза и като ключово умение, което учениците следва да развият по време на обучението.

Според Н. Калоянова, в дизайн мисленето емпатията се разбира „като елемент на емоционалната и новата социална интелигентност в съчетание със самосъзнанието, уменията за самоконтрол, мотивацията и социалните умения“ и „се изразява едновременно като умение и нагласа за вникване в чувствата на другите, за заемане тяхната позиция и уважение към различната гледна точка и изява на алтруистично поведение, произтичащо от когнитивния опит на личността“. По този начин „в процеса на дизайн мислене, емпатията е психологически конструкт, който се изгражда и/или развива от всички участници като част от комуникацията, която е основна характеристика на процеса“ (Калоянова, 2022).

В модела, разработен от Н. Калоянова, емпатията се разглежда предимно като под-фаза на процеса на проучване, която следва „да се прояви в реално поведение чрез разкриване на емоции, свързани с проблема, и споделяне на лични истории“ (Калоянова, 2022b).

По същия начин Scott & Lock подчертават, че емпатията е в основата на всеки проект, базиран на дизайн мислене. Това прави дизайн мисленето процес, силно концентриран върху човека – не върху ограниченията на конкретни обстоятелства или технологии, а върху истинските нужди на субекта (Scott & Lock, 2021).

Някои автори, като Costa, наблягат на важността на емпатията по време на процеса на решаване на проблеми в процеса на дизайн мислене, тъй като това дава възможност на учителите да развият не само интелектуалния капацитет, но и емоционална интелигентност на своите ученици в дългосрочна перспектива (Costa, 1991).

Димитров подчертава, че дизайн мисленето може да помогне за развитието на социално-емоционалните умения, като емпатията, сътрудничеството и комуникацията. Тези умения са от решаващо значение за успешното учене и социална адаптация на децата в бъдеще (Димитров, 2016).

#### 4. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Емпатията играе решаваща роля в развитието на емоционална, когнитивна и културна компетентност сред децата в начална училищна възраст. Емпатията е способността да разпознавате и разбирате емоциите на друг човек, като същевременно поддържате чувство на откъснатост от тези емоции. Когато учениците се учат на емпатия, те развиват важни умения за емоционална интелигентност, които могат да им помогнат да се справят с трудни ситуации като разрешаване на конфликти или решаване на проблеми. В тази статия изследвахме как емпатията влияе положително на различни аспекти от живота на детето, като академични постижения, здрави взаимоотношения с връстници и учители и цялостно усещане за благополучие. Освен това обсъдихме как емпатията може да насърчи културната компетентност, като позволи на децата да разбират по-добре хората от различен произход и етнос. От съществено значение е преподавателите да прилагат подходи, които учат учениците на емпатия, така че те да могат да развият тези важни умения в началото на живота си. Дизайн мисленето е подходяща и утвърдена алтернатива в това отношение. В заключение, насърчаването на култура на съпричастност в училищата и домовете може да доведе до емоционално интелигентни хора, които са по-добре подготвени да се справят с предизвикателствата както в личен, така и в социален план, докато живеят в различни общности. В крайна сметка това води до изграждане на мирни общества, където всеки се чувства приет, независимо от своя произход или вярвания.

#### REFERENCES

- Allen, A., & Leary, M. (2010). Self-Compassion, Stress, and Coping. *Journal of Social and Personality Psychology*. Vol.4, Issue2 February 2010, p. 107-118 <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00246.x>
- Alodwani, A. A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *International Education Studies*, 12(12), p. 141.
- Atwood, G. (1996). The psychoanalytic Perspective. *The psychoanalytic Review*, 184-186.
- Bhasin, K., & Singh, K. (2017). Empathy as a Determinant of Social Competence of Middle School Students. *Journal of Psychosocial Research*, 12(2), 257-270.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*. *American Psychological Association*, 22(2), 218-224.
- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, June, pp. 1-9.
- Cloven, D. H., & Roloff, M. E. (1995). Cognitive tuning effects of anticipating communication on thought about an interpersonal conflict. *Communication Reports*, 8, 1-9.
- Colvin, C., Vogt, D., & Ickes, W. (1997). *Why do friends understand each other better than strangers do. Empatic accuracy*, New York
- Costa, A. L. (1991). *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Revised Edition, Volume 1, Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria: Va. ISBN-87120-180-1.
- Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental Neuroscience*, 32(4), 257-267.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. Guilford Press.
- Devine, D. J. (2007). *Making a difference in the classroom: Strategies that connect with students*. John Wiley & Sons. John Wiley & Sons.
- Drewes, A. A., & Schaefer, C. E. . (2013). *The Therapeutic Powers of Play: 20 Core Agents of Change*, 2nd Edition. Wiley.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 646-718). John Wiley & Sons
- Feshbach, N. D. (2009). Empathy and education. *Handbook of moral and character education*, 433-453. *Handbook of moral and character education*, 433-453.
- Gentry, W. A., et al. (2007). *Empathy in the Workplace: A Tool for Effective Leadership*. White Paper, New York: Centre For Effective Leadership
- IDEO, 2020 <https://designthinking.ideo.com/#design-thinking-in-context>
- Ioannidou, F., & Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about. *International Journal of Caring Sciences*, 118-123.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611.
- Jones, S., Barnes, P., Bailey, et al . (2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School, The Future of Children. *Journal of Semantic Scholar* , 49-72.
- McCullough, M., Worthington, E., & Rachel, K. (1997). Interpersonal forgiving in close relationship (Empathy) . *Journal of Personality and Social Psychology* , 321-336.

- Michalec, B., & Hafferty, F.W. (2022). Challenging the clinically-situated emotion-deficient version of empathy within medicine and medical education research. *Soc Theory Health* 20, 306–324  
<https://doi.org/10.1057/s41285-021-00174-05>.
- Miller, C. B. (2009). Empathy, social psychology, and global helping traits. *Philos Stud. Journal of Research Gate*, 247–275.
- Moreno-Peral P., Conejo-Cerón S., Fernández A., Berenguera A., Martínez-Andrés M., Pons-Vigués M., et al. (2019). Effectiveness of an empathic communication training program on patients' satisfaction and health outcomes in primary care: a randomized controlled trial. **Journal of General Internal Medicine**, 34(7), 1196-1203.
- Morkel, V., & McLaughlin, T. (2015). Promoting Social and Emotional Competencies in Early Childhood: Strategies for Teachers. *Research Gate Journal*, p. 45-51.
- Reblin, M., & Uchino, B.N. (2008). Social and emotional support, and its implication for health. *Curr Opin Psychiatry*. 2008 Mar;21(2): p. 201-205. doi: 10.1097/YCO.0b013e3282f3ad89. PMID: 18332671; PMCID: PMC2729718.
- Reilly, P. (2019). Anger Management for Substance Use Disorder and Mental Health Clients: A Cognitive-Behavioral Therapy Manual. Morrisville, North Carolina, United States: Lulu Press.
- Roy, M., & Giraldo-García, R. (2018). Roy, M., & Giraldo-García, R. (2018). The role of parental involvement and social/emotional skills in academic achievement: Global perspectives. *American Psychological Association-The School Community Journal*, 28(2), 29–46.
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.
- Scott, D., & Lock, J. (2021). *Teacher as Designer, Design Thinking for Educational Change*. Berlin, Germany: Springer. DOI: [10.1007/978-981-15-9789-3](https://doi.org/10.1007/978-981-15-9789-3), ISBN: 978-981-15-9788-6
- Shapiro, T. (1984). *Empathy*. NY: Hillsdale, Analitic Press.
- Sheridan, S. (2010). *Conjoint Behavioral Consultation: Promoting Family-School Connections and Interventions*. Second Edition, Springer. ISBN-13: 978-0-387-71248-2
- Stanford d.school. 2019. Steps in a Design Thinking Process. <https://dschool.stanford.edu/group/s/k12/wiki/17cff>
- Джуров, Е. (2005). *Психотерапевтични измерения на емпатията: Избрани трудове*. От Психологията в България. София: Наука и Изкуство.
- Димитров, Д. (2001). *Самоопределяне и реализация: социалнопсихологически и психотерапевтични измерения*. София: Български Научен Институт.
- Димитров, И. (2016). Дизайн мисленето - нов подход в образованието. *Образование и бизнес*, 3, 48-50.
- Калоянова, Н. (2022а). Дизайн мисленето като образователна перспектива. *Академично списание „Управление и образование“*, т.18(3), стр. 137-145
- Калоянова, Н. (2022б). Стимулиране на нестандартността в образованието чрез дизайн мислене. *Академично списание „Управление и образование“*, т.18(3), стр. 146-153
- Стаматов, Р. (2019). Емпатия. София: Кръгзор, стр. 21- 34



## TRADITIONAL GAME: INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE

**Snježana Nevia Močinić**

Juraj Dobrila University in Pula, Faculty of Educational Sciences, Graduate study of Early and Preschool Education in the Italian language, [nmocinic@gmail.com](mailto:nmocinic@gmail.com)

**Tamara Brussich**

Juraj Dobrila University in Pula, Faculty of Educational Sciences, Graduate study of Early and Preschool Education in the Italian language, Croatia, [tbrussich@unipu.hr](mailto:tbrussich@unipu.hr)

**Abstract:** Traditional games have deep roots in the culture of the people and become the subject of interest in this paper, which aims to emphasize the importance of introducing them to a modern child. They transmit human values that need to be encouraged from an early age. Traditional games foster positive values such as loyalty, cooperation, togetherness, responsibility, discipline, and sportsmanship.

The traditional game in this paper is not seen as archaic, or outdated, but as a transferable legacy from generation to generation. The connection with the homeland and its cultural identity is emphasized, but at the same time, the highlight is on finding the same or very similar games around the world. By nurturing traditional play, we come to the recognition of the habits of the modern child and the need to systematically involve children in the so-called free, and self-organizing play, that nowadays appears less and less during childhood. They convey humane values that need to be encouraged from an early age. Traditional games as an intangible cultural asset must be protected because today they are no longer passed down from generation to generation. Consequently, the measures taken by the European Union, the Council of Europe must be expanded and included in the documents of the member states. Thus, traditional play is defined in the National Curriculum for Early Preschool Education of the Republic of Croatia as an important part of national culture. Therefore, it is necessary to nurture traditional games by systematically involving children in so-called free and self-organizing games, which are used less and less nowadays. All educators should work to promote traditional play by including specific goals for its preservation in the curricula of kindergartens.

The paper describes the traditional game in Istria through research carried out in the Istrian town of Bale - Valle, and emphasizes the importance of nurturing intangible and material cultural heritage through the project of nativeness, which has been carried out for a decade in kindergartens, primary and secondary schools of the Istrian County. Many kindergartens involved in the project carry out numerous activities related to traditional games, including grandfathers, grandmothers and other elderly people. They cooperate with institutions that deal with the preservation of cultural heritage, such as museums, libraries, associations and other guardians of cultural heritage. The paper concludes that the diversity of personal, social, and cultural identities is important in traditional play. It is an expression of the identity of the community.

**Keywords:** traditional game, culture, identity

## TRADICIJSKA IGRA: NEMATERIJALNA KULTURNA BAŠTINA

**Snježana Nevia Močinić**

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Diplomski studij Ranog i predškolskog odgoja na talijanskom jeziku, Hrvatska, [nmocinic@gmail.com](mailto:nmocinic@gmail.com)

**Tamara Brussich, studentica**

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Diplomski studij Ranog i predškolskog odgoja na talijanskom jeziku, Hrvatska, [tbrussich@unipu.hr](mailto:tbrussich@unipu.hr)

**Sažetak:** Tradicijske igre imaju duboke korijene u kulturi svakog naroda. Igre, posebice one spontane, temeljni su izraz čovjeka i predstavljaju vježbu za život shvaćen kao istraživanje, stvaranje iskustva, i bogatstva znanja i vještina. Predmetom su interesa ovog rada kojim se želi istaknuti važnost upoznavanja djeteta suvremenog doba s istima. Tradicionalnu igru se u ovom radu ne shvaća arhaičnom, zastarjelom već se ista promatra kao prenosivo naslijeđe iz generacije u generaciju. Ističe se povezanost sa zavičajem i njegovim kulturnim identitetom, no istovremeno se naglašava uspoređivanje s istim ili vrlo sličnim igrama diljem svijeta. To je izraz ljudi rođenih u specifičnom povijesnom i kulturnom kontekstu. Igranjem te prenošenjem igara s koljena na koljeno ove su se igre očuvale do danas i zadržale posebna i jedinstvena obilježja identiteta naroda koji ih je stvorio. Tradicijske igre ohrabruju pozitivne vrijednosti poput lojalnosti, suradnje, zajedništva, odgovornosti, discipline i sportskog duha.

One prenose humane vrijednosti koje je potrebno poticati već od najranije dobi. Tradicijske igre kao nematerijalno kulturno dobro moraju biti zaštićene jer se danas više ne prenose s generacije na generaciju. Slijedom toga, mjere koje je poduzela Europska unija, Vijeće Europe moraju biti proširene i uključene u dokumente država članica. Tako je tradicijska igra definirana u Nacionalnom kurikulumu za rani predškolski odgoj i naobrazbu Republike Hrvatske kao važan dio narodne kulture. Dakle, potrebno je njegovati tradicijske igre sustavnim uključivanjem djece u takozvanu slobodnu i samoorganizirajuću igru, koja se u današnje vrijeme koristi sve manje i manje. Svi odgovaratelji bi se trebali zauzeti za promicanje tradicijske igre uvrštavanjem specifičnih ciljeva koji se zalažu za njezino očuvanje u nastavne planove i programe dječjih vrtića.

U radu se opisuje tradicijska igra u Istri kroz istraživanje provedeno u istarskom mjestu Bale - Valle te se naglašava važnost njegovanja nematerijalnog i materijalnog kulturnog naslijeđa kroz projekt zavjajnosti koji se već jedno desetljeće provodi u dječjim vrtićima, osnovnim i srednjim školama Istarske županije. Mnogi dječji vrtići uključeni u projekt provode brojne aktivnosti vezane za tradicijske igre uključujući pritom djedove, bake i druge starije osobe. Suraduju s institucijama koje se bave očuvanjem kulturne baštine poput muzeja, knjižnica, udruga i ostalih čuvara kulturnog naslijeđa. U radu se zaključuje da raznolikost društvenih i kulturoloških identiteta prisutna u tradicijskoj igri mora biti očuvana prenošenjem na mlade generacije.

**Ključne riječi:** tradicijska igra, kultura, identitet

## 1. UVOD

Očuvanje nematerijalne kulturne baštine podrazumijeva svijest i brigu o ostavštini predaka, ali i uvjerenje o njezinoj vrijednosti. Nematerijalnu kulturnu baštinu možemo održati na životu i njegovati identificiranjem, dokumentiranjem, istraživanjem i zaštitom svega što se u nju uključuje. U nematerijalnu kulturnu baštinu ubrajaju se i tradicijske igre jer čine dio kulture naroda naseljenog na određenom području te izražavaju njegov način življenja i djelovanja, odnos s prirodom i komunikacije s drugima. Izraz su povijesnog doba i društvene situacije u kojoj su nastale jer norme i vrijednosti istih utječu na ponašanje sudionika igre (Margetić, 2009, Lelli in Cambi, Staccioli, 2013, Ferretti, 2016, Staccioli, 2021). Tradicijske su igre često popraćene govorom, brojalicama, zagonetkama i pjesmom, najčešće na dijalektu, te svjedoče o narječju određenog kraja i pridonose očuvanju tradicijskog jezičnog izričaja (Mirković, 2005, Visković, 2020). Nekad su se tradicijske igre spontano prenosila iz generacije u generaciju, a danas treba naći način kako bi se očuvale kao opće dobro i važan dio kulturnog naslijeđa.

U zaključcima Vijeća Europske unije o kulturnoj baštini (2013) ističe se da se ona shvaća kao izraz kulturne raznolikosti naslijeđene od prethodnih naraštaja i strateški resurs za održivu Europu. Obuhvaća materijalnu i nematerijalnu baštinu u svim oblicima i aspektima, uključujući spomenike, krajolike, mjesta, vještine i izraze ljudske kreativnosti te onu koja se čuva u muzejima, knjižnicama, arhivima i udrugama. Sve članice Europske unije aktivno su se zauzele za poduzimanju mjera u području očuvanja kulturne baštine (Europski akcijski okvir za kulturnu baštinu, 2019). Nematerijalna kulturna baština definirana je člankom 2. UNESCO-ove Konvencije o zaštiti nematerijalne kulturne baštine (NN, 5/2005). UNESCO definira nematerijalno kulturno dobro baštinom koja uključuje usmenu tradiciju, umjetničke izvedbe, društvene običaje, rituale, festivale, znanja i običaje vezane za okruženje te znanja i umijeća tradicionalnih obrta. „Ono što je posebno relevantno nije sama pojedinačna kulturna manifestacija, već učenje i znanje koji se prenose s generacije na generaciju i ponovno stvaraju zajednice i grupe kao odgovor na svoje okruženje, interakciju s prirodom i njihovu povijest. Nematerijalna baština jamči osjećaj identiteta i kontinuiteta te potiče poštovanje kulturne raznolikosti, ljudske kreativnosti, održivog razvoja, kao i međusobno poštovanje između samih zajednica i uključenih subjekata.” (Konvencija UNESCO-a, 2020:5). U Hrvatskoj je Konvencija potvrđena Zakonom o zaštiti i očuvanju kulturnih dobara, (2023), a člankom 9 su određena nematerijalna kulturna dobra među kojima i igra. Jedna od mogućih mjera za očuvanje tradicijskih igara je uključivanje istih u kurikulume formalnih obrazovnih procesa počevši od rane predškolske dobi kako bi se igre upoznale, koristile i njegovale kao dio specifične nematerijalne kulturne baštine. Ideja je primijenjena u Hrvatskom nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NKRPOO, 2015, Marušić, Jukić, 2022) u kojem se naglašava važnost valorizacije i očuvanja kulturno-povijesne baštine. Slijedom toga svi dječji vrtići u Hrvatskoj bi trebali njegovati lokalnu i nacionalnu baštinu kao temeljnu vrijednost zajednice i društva.

## 2. IGRA KAO KULTURNA I ODGOJNA VRIJEDNOST

Jedan od najutjecajnijih proučavatelja igre, Huizinga (1970), smatra igru temeljem svih kulturnih tvorevina čovječanstva. Bio je fasciniran ovom ljudskom aktivnošću za koju je vjerovao da nije samo dio života pojedinca, već i vrlo važan aspekt ljudske kulture, isto kao umjetnost, književnost, znanost. U djelu „Homo ludens” tvrdi da je: „...igra dobrovoljna radnja ili aktivnost koja se provodi unutar prostornih ili vremenskih ograničenja u skladu s dobrovoljno prihvaćenim pravilima čiji je cilj zadovoljstvo, radost, „napetost” i svijest da je igra „nešto drugo”, a ne „normalan” život (Huizinga, 1970:44). Huizinga (1938, 1992) smatra da je igra primarna potreba ne samo djeteta



već i odrasle osobe te uvjet za neformalno obogaćivanje duha i osnova za stvaranje kulture. Ovaj autor definirao je specifična obilježja igre po kojima se ona razlikuje od ostalih ljudskih aktivnosti, a to su: odvija se u određenim vremenskim intervalima i prostorima iz kojih je moguće dobrovoljno ulaziti i izlaziti, ostvaruje se spontano, zabavna je i ugodna te ima pravila koja mogu biti prilagodljiva, ali ih moraju svi prihvatiti na temelju zajedničkog dogovora. Tijekom dogovora sudionici se često ne slažu, pokušavaju nametnuti vlastita pravila ili vizije, izazivajući i rješavajući sukobe. Najčešće prisustvo odrasle osobe, nije dobrodošlo jer otežava slobodu igre (Huizinga, 1992). Mnogi su autori (Caillois, 2000, Baumgartner, 2006, Rubin, Fein e Vandenberg, 1983) proučavali temeljne karakteristike igre zaključujući da se radi o slobodno izabranoj i intrinzično motiviranoj aktivnosti koja se odvija u imaginarnom svijetu, bez konkretnog cilja osim uživanja i zadovoljstva u sudjelovanju s mogućnošću definiranja i prihvaćanja pravila. Svi temeljni elementi igre, koje su Huizinga i ostali znanstvenici definirali, nalaze se u tradicijskim igrama. Tradicijske igre su potkraj 80-ih godina XX. stoljeća definirane kao nematerijalno kulturno dobro, a njihovo proučavanje kao elementa narodne kulture, započelo je u devetnaestom stoljeću (Lelli, u Cambi, Staccioli, 2013, Ferretti, 2016). Dakle, osnova svake igre je sloboda, dobrovoljno uključivanje te slobodno sudjelovanje. Slobodna i samoorganizirajuća igra pretpostavlja djecu koja viču, trče, smiju se, glasno se dogovaraju u obližnjem dvorištu zgrade, na igralištu u blizini neke škole ili u parku. To su djeca koja imaju slobodan prostor u kojem se mogu igrati u potpunoj autonomiji sa svojim vršnjacima, kontrolirajući vlastitu dinamiku igre, rješavajući probleme i potencijalne sukobe. Realnost današnjega doba jest da se ovakvu sliku slobodne dječje igre viđa sve manje. Vrijeme za slobodnu igru, momenti samostalnog eksperimentiranja bez prisutnosti i kontrole odrasle osobe, svedeni su na minimum, gotovo su nestali (Gray, 2015, Farné, 2015, Digennaro, 2019). Organizacija vremena, bolje rečeno planiranje vremena za dječje aktivnosti, danas na žalost ne uključuju slobodnu i samoorganizirajuću igru. Djetetov prostor za igru se smanjuje, ne samo fizički, u precizno definirana i ograničena područja, koja su odrasli dizajnirali kako bi osigurali maksimalnu sigurnost djece. Većinom se radi o sportskim ili kulturnim aktivnostima poštuju predodređena pravila (Gray, 2015, Digennaro, 2019). Više igrom ne upravljaju djeca prepuštajući se vlastitim interesima i sklonostima, već odrasle osobe (roditelji, učitelji) koji koriste dječju potrebu za igrom kako bi ju usmjerili nekom korisnom obrazovnom cilju. U tom slučaju igra gubi sva obilježja prirodnosti, spontanosti, neproduktivnosti, neodređenosti i nepredvidivosti, odnosno bitne karakteristike za aktivaciju njezine odgojne i društvene moći (Borgogni, Digennaro, 2016, Digennaro, 2019). Gray (2015) i Digennaro (2019, 2020) tvrde da putem slobodne igre dijete razvija neophodne vještine donošenja odluka, preuzimanja odgovornosti, rješavanja problema, razumijevanja i upravljanja emocijama koje su povezane s uspostavljanjem uspješnih društvenih odnosa s vršnjacima i odraslima u sadašnjem i budućem životu. Upravo je iz tih razloga važno očuvanje tradicijske igre kao oblika nematerijalne kulturne baštine, ali i njezina primjena u odgojnoj praksi u svrhu razvoja dječjih socijalnih kompetencija.

### 3. TRADICIJSKE IGRE U SUVREMENO DOBA

Prema Visković (2020) tradicijska igra je jedan od izraza kulturnog identiteta i načina prijenosa vrijednosti, normi, jezika, ponašanja i artefakata kao elemenata kulture jednog naroda ili etničke skupine. Tradicijske igre su razigrane, slobodne i spontane aktivnosti koje se prenose s jedne generacije na drugu. Nisu dobno odvojene, dobrovoljne su, uglavnom se odvijaju na otvorenom. Tradicijske igre razlikuju se ovisno o kulturi područja. Prilagodljive su, nalazimo ih u raznim verzijama na različitim mjestima u svijetu. Tradicijske igre spadaju u zabavu koja se proteklih stoljeća prakticirala za vrijeme seoskih svetkovina, na trgovima, na ulicama, u prirodi. (Visković, 2020). Tradicijske igre stimuliraju i potiču pozitivne ljudske vrijednosti kao što su lojalnost, suradnja, timski duh, sportski duh, podrška, odgovornost i disciplina (Kovačević, Opić, 2014). Igre, posebice one spontane, predstavljaju vježbu za život shvaćen kao istraživanje, prikupljanje iskustava, stvaranje bogatstva znanja i razvoja društvenih vještina. Zaštita kulturne i prirodne baštine važan je čimbenik u procesu globalizacije kako bi se očuvali identitet, tradicijske vrijednosti i kulturno bogatstvo pojedinog naroda u tom procesu (Kostović-Vranješ, 2015). Uključivanjem djece u aktivno traganje za elementima materijalne i nematerijalne kulturne baštine potiče se njihova znatiželja, kreativnost, samopoštovanje, gradi njihov identitet, osobnost, stil ponašanja i komunikacije (Kostović-Vranješ, 2015).

Ferretti (2016) tvrdi kako se tradicionalna igra se ne smije smatrati arhaičnom, zastarjelom, već je treba promatrati kao baštinu koju treba proučavati, prenositi i štititi te uspoređivati s današnjim sportovima u koje su se neke igre pretvorile. Kretanje i tjelesnost sastavni su dio tradicionalne igre koju definiramo kao spontanu, samoorganizirajuću, dok sportske aktivnosti iziskuju poštivanje strogih predodređenih pravila. Tjelesni pokret u tradicijskoj igri određuje kulturu kao i jezik te tjelesne i verbalne tehnike zaslužuju jednaku pozornost (Ferretti, 2016: 29).

Igra na otvorenom koju djeca organiziraju sama, u punoj slobodi bez prisutnosti odrasle osobe, sve je manje prisutna. Danas su takve igre slabo zastupljene zbog užurbanosti suvremenog stila života, opasnosti koje vrebaju zbog preopterećenosti prometnica, manjka sigurnih površina za igru, širenja novih tehnologija i multimedijских igračaka (Visković, 2020, Visković, Topić, 2020). Suvremena su djeca igru u prirodi zamijenila igrom u virtualnom,

digitalnom svijetu (Marušić, Jukić, 2022). Tu činjenicu možemo objasniti sve tehnološkim društvom koje udaljava djecu od igre i vodi ih u sve veću izolaciju i otuđenost. To se događa ne samo među djecom nego i među odraslima (Ferretti, 2016). Zamjena prostora za igru dogodila se kada je medij (u prošlom stoljeću televizija, zatim video igrice a naposljetku računalo, Ipad, tablet) zamijenio dvorišta, livade, parkove, udaljavajući tako djecu od vršnjačke igre na otvorenom. Djeca su sve češće osamljena i provode vrijeme ispred televizora ili igrajući videoigrice. Umjesto procesa spontane socijalizacije i razvoja socijalnih vještina pomoću igre na otvorenom, današnje dijete živi, raste i razvija se samo, bez vršnjaka (Romeo, 2022:153). U suvremenom životu tradicijske su igre izgubile na značaju te se sve manje prakticiraju.

U svom istraživanju autorice Visković i Topić (2020) ispituju stavove roditelja o tradicijskoj igri i njezinom uvođenju u odgojno-obrazovni proces djece rane i predškolske dobi. Prema dobivenim rezultatima svi ispitanici roditelji svjesni su važnosti tradicijske igre, njezinog pozitivnog utjecaja na razvoj djece. Roditelji smatraju da se tradicijskom igrom promiču humane vrijednosti i da ona potiče korištenje prirodnih materijala. Ispitanici zaključuju da razlozi nemogućnosti prakticiranja tradicijske igre leže u medijima i pretjerano brzom razvoju digitalnih tehnologija, društvenih mreža i aplikacija.

#### 4. AKTIVNOSTI ZA OČUVANJE TRADICIJSKIH IGARA

UNESCO je 2003. godine u međunarodnoj karti igara definirao i svrstao tradicijsku igru u kategoriju usmene kulturne baštine. U tom duhu nastala je A.G.A. udruga za promicanje drevnih igara koja organizira događanja koje promiču kulturu igre - nematerijalnog kulturnog dobra koje treba čuvati i prenositi sljedećim naraštajima. A.G.A. (Udruga antičkih igara) organizira Međunarodni festival uličnih igara "Tocati" u povijesnoj jezgri grada Verone. Tocati na veronskom dijalektu, vrlo bliskom istrovenskom dijalektu (govore ga pripadnici talijanske nacionalne manjine u Istri) znači "ti si na redu!". Cilj festivala je vratiti slobodnu, tradicijsku igru na ulice i trgove. Naime, tijekom Festivala ulice i trgovci Verone pretvaraju se u slobodne, otvorene prostore na kojima se prezentiraju igre iz brojnih regija i država. Hrvatska sudjeluje na ovom festivalu s tradicionalnom pučkom igrom Pljočkanje, koja je upisana u Registar kulturnih dobara Republike Hrvatske kao zaštićeno nematerijalno kulturno dobro.

Istraživanje i dokumentiranje o prisutnosti tradicijskih igara na određenom području također je način da se one opišu i očuvaju. Jednu od značajnijih publikacija o tradicijskim igrama u Istri objavio je Centar za istraživanje povijesti – Centro di ricerche storiche Rovinj - Rovigno 2005. godine. Radi se o istraživanju dr. Antonija Mirkovića „Igre sakupljene u Balama u Istri“ (Zbornik radova, Atti XXXV, 2005, 637 – 795). Autor je prikupio svjedočanstva autohtonih Baljana o igrama koja su djeca u Balama najčešće igrala u prošlosti. "Mjesto je udaljeno od mora, ostalo je stoljećima, na određeni način izolirano, udaljeno od najvažnijih komunikacijskih pravaca sa stagnirajućim gospodarstvom, uglavnom ovisnim o poljoprivredno-pastoralnim djelatnostima i sa arhaičnim istriotskim dijalektom koji je odolijevao, upravo zahvaljujući toj izolaciji, vanjskim kulturnim utjecajima. Tako se u igrama uspjelo sačuvati posebnosti i specifične izraze različite od onih u susjednim selima" (Mirković, 2005:638). U abecednom popisu tradicijskih igara u Balama prisutno je oko stotinu igara. U njihovim nazivima, navedenim na istrovenetskom i istriotskom dijalektu, mogu se prepoznati mnogi karakteristični i za druge istarske lokalitete, među kojima: "Trià" (Trija, Školica), "Stèla in mèso" (Bela stela u mezo, u Puli), "S'cinche" (Le scinke u Puli, igra klikera), "Rubabandièra" (Ukradi zastavu), "Mosca cieca" (Slijepi miš), "Madama Dore", "Girotondo", "Corda", "Fionda", "Cucu", "Bèle statuine" (Mirković, 2005: 641). U publikaciji su sve igre detaljno objašnjene uz brojalice ili pjesme koje su ih pratile. Opisana su pravila igara koja su promjenjiva ali u dogovoru sa svim igračima. Zanimljiva je i razlika između muških i ženskih igara ili igara koje su rado igrali i dječaci i djevojčice. Ne opisuju se samo igre, već i sredstva koja su bila potrebna za igru te okruženje (kontrada - ulica, škola, dom...) u kojem se određena igra odvijala. Publikacija je, nažalost, jedno od rijetkih svjedočanstava o tradicijskim igrama talijanske nacionalne autohtone zajednice u Istri te je stoga još dragocjenija.

U nedavnom istraživanju o interkulturalnom odgoju provedenom u dječjim vrtićima na hrvatskom i talijanskom jeziku u Istarskoj županiji autorice Drandić, Lazarić i Vivoda (2022:415) navode da odgojiteljice od ponuđenih aktivnosti najvišom ocjenom procjenjuju uživanje djece u tradicijskim igrama. U zaključku autorice navode da se u Istarskoj županiji posebna pažnja pridaje upravo njegovanju nematerijalne kulturne baštine te na taj način odgojitelji osvještavaju važnost kulturnog i zavičajnog identiteta kod djece rane i predškolske dobi. Istovremeno odgojiteljice potiču interes djece prema kulturnim vrijednostima tradicijske igre. U ovom radu se ističe potreba za dodatnim istraživanjima tradicijske igre, katalogizacija istih, stvaranje digitalne arhive, dokumentiranje slobodnoorganizirajuće tradicijske igre, kako bi se senzibiliziralo i potaklo djecu na igru a time i na prenošenje iste kao nematerijalnog kulturnog dobra (Drandić, Lazarić, Vivoda, 2022).

Projekt Implementacije zavičajnosti u Istarskoj županiji jedan je od svjetlih primjera kojim se već cijelo desetljeće provode projektne aktivnosti s ciljem očuvanja identiteta i tradicijske kulture u istarskim predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama. Moto festivala zavičajnosti dječjih vrtića u 2023. godini jest: "Istra u očima djece –

djeca čuvari nematerijalne kulturne baštine”. Očekuje se pregršt projekata i prikaza nematerijalne kulturne baštine i naravno tradicijskih igara u očima djece. Osim prezentacije projekata djeca će moći sudjelovati u radionicama kao što su igre boćama, pljočkanje, igre s tradicijskim igračkama ili pak izrada tradicijskih igračaka (švikutići – zviždaljke od jasena). Izuzetno velika uključenost dječjih vrtića Istarske županije u projekt rezultira velikim brojem projekata, raznolikim i šarolikim tematskim cjelinama vezanim za očuvanje kulturne baštine i posebnosti po kojima je Istra poznata. Završne aktivnosti kulminiraju na Festivalu zavičajnosti kad svi vrtići predstavljaju svoje projekte. U mnoštvu projekata tradicijska igra uvijek pronalazi svoje mjesto uz uspavanke, priče, prikazivanje prirodnih ljepota i zaštićenih područja.

Važna terenska istraživanja dječjih tradicijskih igara u Istri izvršila je Margetić (2009). Ista autorica (2015) opisuje igru pljočkanja kao staru pastirsku igru koja se s vremenom pretvorila u sportsku igru izbijanja i gađanja pločica (pljočke). Radi se o plosnatom kamenu veličine dlana kojim se gađa “grota” (okrugli veći kamen koji može imati i naziv “balin”, “bulin”). Igra se na otvorenom prostoru, po mogućnosti livadi. Za igru su potrebne bar dvije osobe. Svaka ima svoju pljočku i s udaljenosti od pet metara pokušava pogoditi “grotu”. Igra je očuvana kao dio tradicijskog naslijeđa zahvaljujući entuzijastima koji su početkom devedesetih godina XX. stoljeća započeli s organizacijom natjecanja. 2016 je pljočkanje upisano u Registar nematerijalnih kulturnih dobara. Djeca predškolske dobi u vrtićima prakticiraju igru, uče pravila i ono što je najvažnije, u dvorištima se samoorganizirano igraju pljočkama koje su često i slučajno pronađeno kamenje. Neovisno o važnim projektnim aktivnostima i naporima jedinice regionalne samouprave, lokalne samouprave, udruga civilnog društva, predškolskih ustanova i akademske zajednice, nužno je i potrebno daljnje istraživanje, sakupljanje kao i provođenje tradicijskih igara s djecom.

## 5. ZAKLJUČAK

Tradicijske igre jedan su od izraza kulture zajednice koji svjedoči o različitosti osobnih i društvenih identiteta. One prenose norme ponašanja, običaje, vjerovanja naroda i narodnosti, nastalih u određenom povijesnom i kulturnom kontekstu. Tretiraju se kao nematerijalno kulturno dobro te moraju biti zaštićene, valorizirane i promicane. Slijedom toga, Europska unija poduzela je mjere o zaštiti i očuvanju tradicijskih igara i ostalih oblika materijalne i nematerijalne kulturne baštine koje moraju biti uključene u dokumente svih država članica. U Republici Hrvatskoj tradicijska igra smatra se vrijednim kulturnim dobrom u brojnim nacionalnim dokumentima među kojima je i Nacionalni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje. Slijedom toga, u nastavnim planovima i programima dječjih vrtića prisutni su projekti, istraživanja, aktivnosti koje preuzimaju ulogu okoline u prenošenju tradicijskih igara s koljena na koljeno. Osim promicanja tradicijskih igara u obrazovnim institucijama i znanstvena istraživanja mogu uvelike pomoći u očuvanju tradicionalnih igara. Dokumentiranjem, bilježenjem i promoviranjem tradicijskih igara može se motivirati suvremenu djecu da ponovo uživaju u samoorganizirajućoj slobodnoj igri. Nužno je omogućiti djeci samostalno korištenje slobodnog vremena bez vršenja pritiska ili prenošenja anksioznih stanja odraslih. Načini na koje se mogu promovirati tradicijske igre mogu biti radionice za odgojitelje koji će ih upoznati i ponuditi djeci. Druga mogućnost su radionice za djecu kako bi naučila prakticirati tradicijske igre. Izrazito zanimljivo može biti i organiziranje druženja u parku, šumici ili drugom otvorenom prostoru u poslijepodnevnim satima.

Smatramo da je igra najvažnije odgojno sredstvo, posebno slobodna, samoorganizirajuća igra, koja je u današnje vrijeme prilično zapostavljena. Tradicijska igra treba pomoć, ne smije odumrijeti jer će, ako se to dogodi, djeca izgubiti vrijednu priliku za učenje socijalnih i emocionalnih vještina kao i važnu poveznicu s kulturnim vrijednostima svojih predaka. Suvremene digitalne igre nepodno je uravnotežiti s djetetovom potrebom za kretanjem, zadovoljavanjem znatiželje, socijalizacijom, nadmetanjem, uspostavljanjem pozitivnih društvenih odnosa. Njegovanjem tradicijske igre putem osmišljavanja projekata, udruživanja u istraživanjima i odgojnom radu s djecom, ona će i dalje ostati prisutna u provođenju slobodnog vremena budućih generacija.

## LITERATURA

- Baumgartner, E. (2006). *Il gioco e i bambini*. Roma: Carocci.
- Borgogni A., & Digennaro S. (2016). Ripensare le priorità: il ruolo del gioco libero nella società contemporanea. *Infanzia*, 1, 36-39.
- Caillois, R. (2000), *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani.
- Digennaro, S. (2019). Fine dei giochi. La scomparsa del gioco libero e le sue ricadute sul benessere dei bambini e delle bambine. *Formazione & Insegnamento*, XVII, 97-107.
- Digennaro, S. (2020). La riduzione del tempo di gioco libero come forma di povertà educativa. In Cappuccio, G., Compagno, G., Polenghi, S. 30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori? Lecce: Pensa MultiMedia editore.

- Drandić, D., Lazarić, L., & Vivoda, L. (2022). Interkulturalni odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi. U Cindrić, Maja; Ivon, Katarina; Šimić Šašić, Slavica (ur.) Nova promišljanja o djetinjstvu / Rethinking Childhood: zbornik radova s međunarodne znanstveno-umjetničke konferencije. Zadar: Sveučilište u Zadru, str. 409-422
- Farné, R. (2015). Play literacy. *Studium Educationis*, 3, 88-100.
- Ferretti, E. (2016). Obrazovanje u igri. Tradicionalne igre, sportske i obrazovne vrijednosti analizirane u svjetlu nove znanosti: motoričke prakseologije. Bellinzona: Ed. Casagrande
- Gray P. (2015). *Lasciateli giocare*. Milano: Einaudi.
- Huizinga, J. (2002). "Homo ludens" Torino: Ed. Einaudi
- Huizinga J. (1970). *Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture*. Londra: Maurice Temple Smith Ltd.
- Huizinga, J. (1938). "La crisi della civiltà" Torino: Ed. Einaudi
- Kostović-Vranješ, V. (2015). Baština – polazište za promicanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. *Školski vjesnik*, 64(3), 439-452.
- Kovačević, T., & Opić, S. (2014). Contribution of Traditional Games to the Quality of Students' Relations and Frequency of Students' Socialization in Primary Education. *Croatian Journal of Education*, 16(Sp.Ed.1), 95-112.
- Lelli, S. (2013). Il gioco nella cultura popolare: dal folklore alla costruzione sociale. In Cambi, F. Staccioli, G. Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche. Roma: Armando editore, str. 82-99.
- Margetić, M. (2009). Dječje igre na otvorenom i blagdansko darivanje djece u Istri. *Etnološka istraživanja*, 14 (2009), 133-144.
- Margetić, M. (2015). Pljočkanje: od pastirske igre do sporta. *Vjesnik Istarskog arhiva*, 22 (2015), 171-180.
- Marušić, A., Jukić, T. (2022). Tradicijska igra u odgojno obrazovnom procesu predškolske ustanove s ciljem očuvanja nematerijalne kulturne baštine. *Napredak*, sv.163 (1-2)115-132.
- Mirković, A. (2005). Igre prikupljene u Balama u Istri. Zbornik radova XXXV, str.637 – 795. Centar za povijesna istraživanja, Rovinj – Rovigno <https://crsrv.org/editoria/atti/atti-xxxv/antonio-mirkovic-giochi-raccolti-a-valle-d-istria> (svezak preuzet 30. siječnja 2023.)
- Romeo, A. (2020). Nuove espressioni di socialità dell'infanzia contemporanea: i bambini dai giochi di cortile allo smartphone, Morlacchi Editore.
- Rubin, K. H., Fein, G.G., & Vandenberg, B. (1983). Play, in P. H. Mussen (ed.), *Handbook of child psychology*, vol. 4: Socialization, personality, social development. New York: Wiley.
- Staccioli, G. (2021). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*. Roma: Carocci editore.
- Visković, I. (2020). Tradicijska igra i institucionalni rani i predškolski odgoj i obrazovanje. U: A. Višnjic-Jevtić, B. Filipan-Žignić, G. Lapat i K. Mikulan (ur.), *Jezik, književnost i obrazovanje – suvremeni koncepti*. Zbornik radova s međunarodnog znanstvenog skupa 4. Međimurski filološki i pedagoški dani (str. 315–323). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Visković, I., & Topić, J. (2020). Tradicijska igra i suvremeni kurikulum—mišljenje roditelja i odgajatelja. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 69(1), 49-68.
- Mrežne stranice:**
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj <https://www.azoo.hr/app/uploads/2020/12/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> (pregledano i preuzeto 10. svibnja 2023.)
- Popis nematerijalne kulturne baštine Republike Hrvatske, Ministarstvo kulture RH <https://min-kulture.gov.hr/izdvojeno/kulturna-bastina/kulturna-bastina-na-unesco-ovim-popisima/nematerijalna-kulturna-bastina-upisana-na-unesco-ove-popise-21192/21192> (pristupljeno i preuzeto 10. svibnja 2023.)
- Istarska županija, mrežna stranica projekta Implementacije zavičajnosti u dječje vrtiće, osnovne i srednje škole u Istri <https://www.za-nas.hr/novosti/detaljnije/najava-festivala-zavicajnosti-2023-godine-za-predskolske-ustanove> (pristupljeno i preuzeto 12. svibnja 2023.)
- Službena web stranica Internacionalnog Festivala u Veroni <https://tocati.it/> (pristupljeno 10. svibnja 2023.)
- Zakon o potvrđivanju Konvencije o zaštiti nematerijalne kulturne baštine [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2005\\_06\\_5\\_47.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2005_06_5_47.html)
- Zakon o zaštiti kulturnih dobara, (2023). <https://www.zakon.hr/z/340/Zakon-o-za%C5%A1titi-i-o%C4%8Duvanju-kulturnih-dobara> (pristupljeno i preuzeto 12. svibnja 2023.)
- Europski akcijski okvir za kulturnu baštinu, 2019 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018XG1221\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018XG1221(01)&from=EN) (pristupljeno 12. svibnja 2023.)



## THE STEM APPROACH IN MAN AND NATURE EDUCATION IN 4TH GRADE THROUGH THE PRISM OF DIFFERENTIATED TRAINING IMPLEMENTED THROUGH STATION WORK

**Svilena Stoyanova Dimitrova**

St. Cyril and Methodius University of Veliko Tarnovo, Bulgaria, [svili.dimitrova@abv.bg](mailto:svili.dimitrova@abv.bg)

**Abstract:** In a world where traditional education is failing to meet the needs of today's learners, the STEM approach is emerging as a beacon of hope. By integrating science, technology, engineering, and mathematics into a cohesive and interdisciplinary curriculum, STEM offers a more hands-on and relevant approach to learning. This approach is particularly effective when combined with "open" forms of learning, such as station work, which allows students to become active participants in their education. By involving them in hands-on activities and encouraging interaction with their environment, STEM empowers children to become discoverers and explorers of the world around them. This not only makes learning more enjoyable but also facilitates a deeper understanding of the material.

STEM is not just a didactic approach; it is a philosophy of education that is aligned with the needs of 21<sup>st</sup>-century learners. STEM-based learning teaches children to think critically, work collaboratively, and communicate effectively. By integrating the arts and design into the curriculum, STEM also nurtures creative thinking, a key component of innovation. With STEM, students learn how different disciplines integrate and work together, preparing them for real-world jobs that require a wide range of skills.

One of the most promising aspects of the STEM approach is the variety of forms and methods of work it allows. The open learning concept, which includes station work, provides a flexible and dynamic environment that engages students in project work, workshop learning, and more. This approach is a critical step toward a more student-centered model of education that promotes lifelong learning.

The STEM approach in education and "open" forms of learning, such as working at stations, benefit the understanding and assimilation of information by primary school students. STEM is one of the approaches that help to achieve the integration of theory into practice. Involving students in "active" learning and interaction in their acquaintance with the environment puts them in the role of discoverers and researchers of the world, which is essential for easier acquisition and understanding of the learning content.

In conclusion, the STEM approach and station work has the potential to revolutionize education by providing learners with the tools and skills they need to succeed in the 21<sup>st</sup> century. By encouraging active learning, interdisciplinary thinking, and collaboration, STEM can help students be better prepared for the challenges and opportunities of the future.

**Keywords:** STEM, learning in stations, open form of learning, interaction

### 1. INTRODUCTION

A significant part of the problem with modern education is that it aims to teach 21<sup>st</sup>-century students by combining a 20<sup>th</sup>-century curriculum with a 19<sup>th</sup>-century structure. The result is an equation that doesn't work and an education system long out of date. Our current modes of teaching and assessing today's learners are outdated. Schools are still largely based on an industrial model where students are forced to struggle with a one-size-fits-all education. Educator Sir Ken Robinson describes the traditional school approach as a production model based on linearity and conformity, like a mass production line where attendance is imperative and learning is optional. Bells, whistles, and chimes are repeatedly rung to the students, telling them when it is appropriate to start and stop certain activities. Similarly, educational revolutionary David Lowder argues that students in the traditional model are also limited by the division of students into classes, subject knowledge, and schedules. These approaches to schooling are impractical and do not provide learners with real-life knowledge [1].

Rejecting education oriented only to the "material" or only to the "method" or only to the "teacher", the concepts of reform pedagogy put at the center of education "life", "the child himself" with his experiences, accessible and pleasant forms of training [2].

STEM is one of the approaches that help to achieve the integration of theory into practice, to create an environment in which the child will be his teacher, researcher, and traveler in the field of science.

### 2. MATERIALS AND METHODS

Elementary-aged children are naturally interested in science and how the world works. But they also live in a world full of environmental challenges and a technological revolution that relies on problem-solving whose solution is rooted in interdisciplinary and transdisciplinary thinking. The big ideas of science are both transdisciplinary and

interdisciplinary, and this provides a conceptual basis for STEM initiatives in education and beyond. By choosing 'real-life' contexts and challenges, the STEM approach is an exciting way to spark children's natural curiosity about science and its relevance to their future [3].

STEM is not a new approach. It has been known since the 1990s, but in recent years it has gained wider popularity and applicability. STEM (Science, Technology, Engineering, Math) generally means Science, Technology, Engineering, and Mathematics. However, the STEM approach is more than "gluing" concepts together. It is a philosophy of education that covers teaching skills and subjects in a way that resembles real life. As a curriculum, STEM is based on the idea of focused learning in the four disciplines – science, technology, engineering, and mathematics – in an interdisciplinary and applied approach. Rather than teaching the four disciplines as separate and discrete subjects, it integrates them into a coherent learning paradigm based on real-world application.

1. STEM is a didactic approach that removes the traditional barriers between the four disciplines and integrates them into real, serious, and relevant learning activities.

2. What sets STEM apart from traditional education and science is the blended learning environment that demonstrates to students how the scientific method can be applied to everyday life. A variety of STEM is STEAM, which includes A /Arts/ - arts, and design. Artistic design and the arts are an important part of STEM-based learning, as creative thinking is relevant to the development of innovation. A large part of STEM lessons involves building models and simulating situations. In this way, they reflect real life. This is precisely the answer to the question: Why choose STEM-based training?

Jobs in the real world are interdisciplinary. Rarely does a job require only one set of knowledge and skills. For example, the profession of an architect requires knowledge of mathematics, engineering, technology, and art daily. Hence the need for children to be taught how different disciplines integrate and work together. Memorizing facts today gives way to the need to think critically and evaluate information. STEM обхваща четирите принципа, идентифицирани като ключови в образованието на 21-ви век: творчество, сътрудничество, критично мислене и комуникация [4].

The STEM approach enables the choice of various forms and methods of work. Particularly suitable are educational solutions from the so-called "open type of learning". "Open learning" is a key concept associated with internal school reform and includes educational offerings other than those dominant in traditional education. It is the intersection of a network of concepts such as "free work", "weekly plan", "daily plan", "project work", "workshop training", "station work/learning", etc. Open learning approaches the notion of a "school for life" open to experience and action [5].

Station learning is an innovative form of learning. It occupies an intermediate place between classical and open learning. The idea of the stations is borrowed from the field of sports. The station combination is a training program created in 1952 by R. Morgan and G. Adamson and offers athletes different training stations (exercise stations) through which they pass sequentially or on a free-choice basis. The training phase of one station lasts 2-5 minutes and is followed by a short break to unload before proceeding to the next station. This structure from sports is carried over and adapted to education in primary school.

Stations are designated work areas in the classroom where students complete specific tasks. Each of the stations is assigned a name or number, the tasks to be performed, as well as the materials required for the purpose. Station learning is tied to a unifying theme, within which children complete a variety of learning tasks within a set time, in designated locations. Through this form of organization of the learning process, an opportunity is provided, on the one hand, for the independent discovery of new knowledge through the active participation of students, and on the other hand, for its consolidation and enrichment.

Learning by stations provides an opportunity to achieve different goals:

- an in-depth examination of a given thematic area, as children can work on the content independently, according to their capabilities and pace;
  - independent processing of thematic areas, in which students, through various methodological proposals, research, search for information, learn facts and shape them;
- stimulation of children's independence, enrichment of children's experience.

**The organization of work in station learning is specific and includes:**

1. Choosing a learning topic and differentiating the tasks on it - the tasks can be both for group work and for individual or partner work.
2. Setting up stations - the number of stations depends on the topic and the number of students in the class. It should be noted that the number of stations is recommended to be greater than the number of formed groups. This is because some of the groups can finish their work faster. At each station, a specific task is performed. Work tasks are framed as specific instructions, sketches, worksheets, and guidelines for



working with other work materials, for discovering information on the pages of books or experimental settings.

3. Students work in groups - it is appropriate for the groups to be composed so that students with different cognitive abilities and interests work together. In the group, everyone has their role and contribution to solving the common task. Each group has a person in charge who changes periodically.
4. Sequentially, each group passes through all mandatory stations. Through the created additional stations, only the groups that have coped with the set tasks pass faster [6].

Work at stations goes through the **following stages**:

- The teacher introduces the students to the topic, explains the different types of tasks that are proposed at the stations, divides the class into groups, and gives instructions for passing through the stations. Each group receives a plan (sheet) in which the sequence of passing through the individual stations is recorded.
- Task performance stage in the framework, at which the obtained results and solutions of each task are noted on worksheets provided by the teacher; providing an opportunity for self-control and verification of performance. It is important that students can check the answers/solutions to the problems. For this purpose, a worksheet with ready-made answers is prepared for each station.
- Final conversation, during which the students of each group report on the performance of the tasks in the individual stations. All information is then summarized. This phase of reflection is of great importance, as students share not only the results of the work done but also the difficulties they have gone through. An in-depth discussion becomes possible, which allows the topic to be brought to a new cognitive level [7].

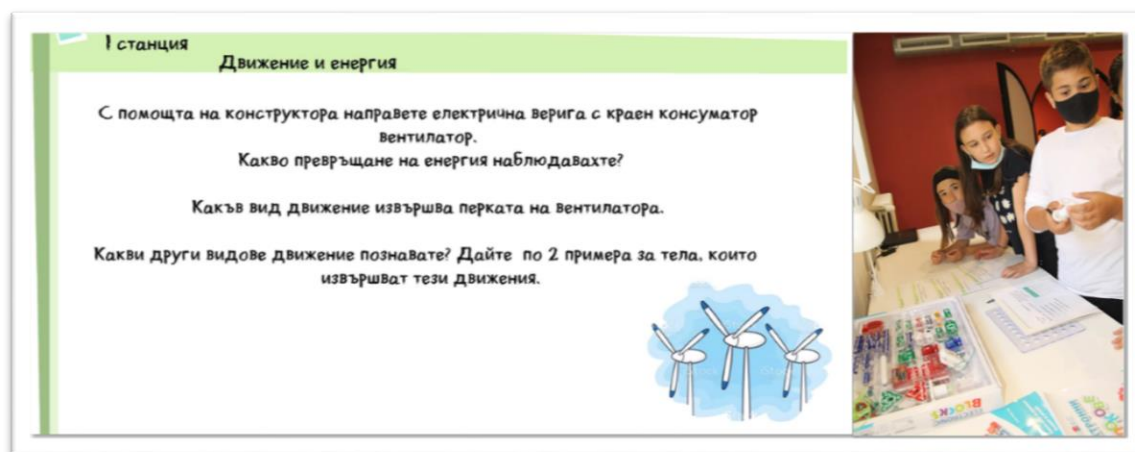
### 3. RESULTS

The presented practical realization of work on stations was carried out in an innovative class - 4th grade of "Ioan Exarch Bulgarian" Secondary School, Shumen City. The lesson took place in the school's STEM center and was chosen for the annual summary.

#### I. Motion and Energy Station

The students are assigned the task of connecting, with the help of a special constructor, an electrical circuit with an end consumer, a fan. To describe what kind of motion the fan blade makes, to state what other kinds of motion they know. (fig. 1)

Figure 1 Motion and Energy Station



#### I. Solar System Station

Students are provided with tablets to scan a QR code linking to an online application. The in-app game consists of questions whose answers unlock puzzle pieces. The same station has an encyclopedia discovery question. (fig. 2)

Figure 2 Solar System Station

II станция  
Слънчева система  
СЪНЪТ ИЛИ ЗЕМЯТА

Сканирайте QR кода и отговорете на въпросите. Ако работите правилно, ще отключите парчета от пъзел. Наредете го.

Прочетете от енциклопедията - на стр.100 информация за животните в Космоса.  
Как се казват двата паяка, които са изпратени с мисия "Скайлаб"?

Inset photo: Two students in a classroom setting, one pointing at a laptop screen while the other looks on.

### I. Life Processes Station

In this station, a diagram of the development of a bee is illustrated, to which questions are posed. It has a QR with embedded text content for reading comprehension and questions to it. (fig. 3)

Figure 3 Life Processes Station

III станция  
Живни процеси

Отговорете на въпросите към схемата с цикъла на пчелата

- За колко дни от яйцето се развива пчелата?
- На кой ден от развитието на пчелата от яйцето се излюбва ларвата?
- Кога ларвата се покрива с папук и в какво се превръща тя?
- Която етапа включва жизненият цикъл на пчелата и кои са те?
- По какво жизненият цикъл на пчелата прилича на този на пеперудата?
- По какво прилича на този на жабата?

Отворете QR кода и прочетете текста.  
Защо са важни пчелите за хората?  
Посочете две причини.

Inset photo: Two students looking at a laptop screen in a classroom.

### II. Environment Station

In the station, a diagram of a mind map is presented for the students to complete. (fig. 4)

Figure 4 Environment Station

IV станция  
Среда на живот  
Допълнете мисловната карта

Среда на живот

Diagram: A mind map with a central box labeled 'Среда на живот' (Environment) and two main branches leading to empty ovals. Each of these branches further divides into three smaller empty ovals, creating a tree-like structure for students to complete.

### III. Healthy Eating Station

A table is a set of the main nutrients, what they are for, and in which foods they are most abundant. For the last column, illustrations of different food items are provided to be cut out and pasted in the corresponding places.

An additional station is planned - a short text from a popular science article with missing numerical data, which is discovered after solving mathematical examples.

### 5. DISCUSSIONS

STEM-based learning teaches children to think critically, work collaboratively, and communicate effectively. By integrating the arts and design into the curriculum, STEM also nurtures creative thinking, a key component of innovation. With STEM, students learn how different disciplines integrate and work together, preparing them for real-world jobs that require a wide range of skills. One of the most promising aspects of the STEM approach is the variety of forms and methods of work it allows. The open learning concept, which includes station work, provides a flexible and dynamic environment that engages students in project work, workshop learning, and more. This approach is a critical step toward a more student-centered model of education that promotes lifelong learning.

### 6. CONCLUSIONS

The communication channels of today's children are different from those of generations before them. That is why the approaches in education must be aimed at the needs of the new learners. The STEM approach to education and "open" forms of learning, such as station work, facilitate understanding and assimilation of information. Engaging students in "active" learning and interacting with their environment puts them in the role of discoverers and explorers of the world. Which is a prerequisite for easier learning and understanding of the learning content.

### REFERENCES:

- Bybee, R. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30–5.
- Forbes, A., Chandra, V., Pfeiffer, L., & Sheffield, R. (2021). STEM Education in the Primary School.
- Haeusler, C., & Donovan, J. (2017). Challenging the science curriculum paradigm: Teaching primary children atomic-molecular theory. *Research in Science Education*, 50(1), 23–52. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9679-2>
- Harlen, W., & Qualter, A. (2014). The teaching of science in primary schools. David Fulton.
- Lazarova, S., & Zafirova, L. (2016). Learning in Stations Effective Form for Organization of The Education in Man and Society. *KNOWLEDGE, International Journal Scientific Papers*, Vol 14.2, 7-9 October 2016, Agia Triada, Greece, GRAFOPROM – Bitola, ISSN 1857-92.
- Lederman, N. G., Zeidler, D. L., & Lederman, J. S. (2023). *Handbook of Research on Science Education*. Taylor & Francis.
- McCrinkle, M., Wolfinger, E., Salt, B., & Duffin, B. (2014). The ABC of XYZ.
- Mircheva, I. (2013). Отворено обучение. Диференциация в обучението в началното училище, изд. „ВЕДА СЛОВЕНА - ЖГ”, С., , с. 33.
- Reter, H. (1990). Значението на реформаторската педагогика в съвременната педагогическа дискусия в Германия и Европа.
- Rosenberg, B. (2004). Lernen an Stationen – „Wasser in der Umwelt”. In: *Grundschulunterricht*, 5, S. 22-24.
- What Is STEM Education? | Science (sciencemag.org) (last opened on 17.10.2021 год.)



---

## EDUCATIONAL POSSIBILITIES OF THE PEDAGOGICAL SITUATION IN PHYSICAL CULTURE AND THE CLASSES IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

**Gergana Minkovska**

Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Faculty of educational studies and the arts, Sofia, Bulgaria,  
g\_minkovska@abv.bg

**Abstract:** In the dynamic world where we live, and in Bulgaria in particular, perhaps less and less attention is paid to education. A glance at the news on Bulgarian media is sufficient to notice numerous examples. It is very difficult for specialists with pedagogical competence to search for solutions due to the fact that the modern Bulgarian parent is more inclined to focus his or her attention on their child's hairstyle and brand of clothing than on their behavior. The purpose of the material is to emphasize the role of education as a factor in the development of generations and the creation of worthy individuals. In order to achieve the goal, the following tasks are set: Definitional clarification of the term education; Conducting a survey among students, future teachers in educational institutions, about the opportunities for education in the pedagogical situation of Physical Culture in kindergarten and the lesson in Physical Education and Sports at school; Analysing the results of the questionnaire survey; Highlighting causal links between parental disengagement with education in universal human virtues and the manifestation of moral deficiency in the mature individual; Drawing conclusions related to the function and importance of education. The survey was conducted in September of the 2022/2023 academic year. Those who shared their opinion are part-time students, specialty "Preschool and Primary School Pedagogy", second year, at the Faculty of Educational Studies and the Arts., Sofia University "St. Kliment Ohridski".

As a result of the survey, it could be summarized that the future Bulgarian kindergarten and school teachers have a clear position towards the implementation of the considered forms of interaction, as well as a positive attitude towards work in the direction of educational orientation and partnership between teachers and parents. The conclusions drawn are related to the author's findings on educational issues.

**Keywords:** education, kindergarten, pedagogical situation in physical culture, classes in physical education and sports

## ВЪЗПИТАТЕЛНИ ВЪЗМОЖНОСТИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА СИТУАЦИЯ ПО ФИЗИЧЕСКА КУЛТУРА И УРОКА ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ

**Гергана Минковска**

СУ „Св. Климент Охридски”, Факултет по науки за образованието и изкуствата, София, България,  
g\_minkovska@abv.bg

**Резюме:** В динамичния свят, в който живеем, в България може би все по-рядко се обръща специално внимание на възпитанието. Достатъчен е бегъл поглед към новинарските емисии на българските медии, за да бъдат забелязани многобройни примери. Търсенето на решения от страна на специалистите с педагогическа компетентност е силно затруднено поради това, че в голяма степен съвременният български родител е по-склонен да фокусира вниманието си върху прическата и бранда на облеклото на детето си, отколкото на поведението му. Целта на материала е да бъде подчертана ролята на възпитанието, като фактор в развитието на поколенията и създаването на достойни личности. С оглед осъществяването на целта са поставени следните задачи: Дефинитивно изясняване на термина възпитание; Провеждане на анкетно проучване сред студенти, бъдещи учители в образователни институции за възможностите за възпитание в педагогическата ситуация по Физическа култура в детската градина и урока по Физическо възпитание и спорт в училище; Анализирание на резултатите от анкетното проучване; Открояване на причинно-следствени връзки между родителската неангажираност с възпитанието в общочовешки добродетели и проявата на морален дефицит в зрялата възраст на индивида; Извеждане на изводи свързани с функцията и значението на възпитанието. Анкетното проучване беше реализирано през месец септември на учебната 2022/2023 година. Споделите мненията си са студенти обучавани в задочна форма, специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика”, втори курс, Факултет по науки за образованието и изкуствата, СУ „Св. Климент Охридски”. В резултат на проведеното анкетно проучване обобщено би могло да се твърди, че бъдещите български учители в образователните институции детска градина и училище имат

ясно изразена позиция към провеждането на разглежданите форми на взаимодействие, както и положително отношение към работа в посока възпитателна насоченост и партньорство между учители и родители. Изведените изводи са свързани със заключения на автора по въпросите на възпитанието.

**Ключови думи:** възпитание, детска градина, училище, педагогическа ситуация по физическа култура, урок по физическо възпитание и спорт

## 1. ВЪВЕДЕНИЕ

В съвременния динамичен свят, в който живеем, в забързаното ежедневие, изпълнено с множество ангажменти, в непрестанната грижа за осигуряване материалното благополучие на поколенията, в ежедневните и непрестанни битови проблеми и административни неуредици, може би все по-рядко се обръща специално внимание на възпитанието. Примерите са многобройни. Достатъчен е бегъл поглед към емисиите на българските медии, които изобилстват с новини за ограбени и пребити до смърт самотно живеещи възрастни, обладани от страх и доведени до отчаяние хора, погубени животи на знаещи и можещи хора вследствие на безскрупулни индивиди (<https://woman.bg/novini/>), корупционни практики, незабелязвани с години непочтени постъпки и опити за прикриването им, невинни жертви на пътя вследствие агресивно шофиране. Хора без морал, съвест и култура на поведение са често срещани. Изграждането на силни, мислещи, устойчиви на изкушения, мотивирани, знаещи, можещи, волеви и отговорни хора би следвало да съпътства образователния процес, със задължителното условие за родителско партньорство и ангажираност, защото както отбелязва Пенев, Р. „моделите на родителско поведение (възпитателните стилове) оказват съществено влияние в процеса на формиране на личността на детето” (Пенев, П., 2013, с. 14). Задача изглеждаща трудна и не лесно постижима, поради забелязващата се тенденция не малко родители да пренебрегват и negliжират мястото на възпитанието в семейна среда, което прави ролята на учителя още по-сложна. Свидетели сме на агресивно поведение от вилнеещи хора с пороци, които налагат стил на отношение и начин на мислене, чувство на безнаказаност, незачитане на общочовешки ценности. Търсенето на решения от страна на специалистите с педагогическа компетентност е силно затруднено поради това, че в голяма степен съвременният български родител е по-склонен да фокусира вниманието си върху прическата и бранда на облеклото на детето си, отколкото на поведението му. И ако до определен момент това е търпимо, фактът, че порасналото дете, превърнало се в зрял човек е научено да се грижи единствено за гореспоменатото е тревожен и стряскащ. Целта на настоящия материал е да бъде подчертана ролята на възпитанието, като фактор в развитието на поколенията и създаването на достойни личности. С оглед осъществяването на целта бяха поставени следните задачи:

1. Дефинитивно изясняване на термина възпитание.
2. Провеждане на анкетно проучване сред студенти, бъдещи учители в образователни институции за възможностите за възпитание в педагогическата ситуация по Физическа култура в детската градина и урока по Физическо възпитание и спорт в училище.
3. Анализирание на резултатите от анкетното проучване.
4. Открояване на причинно-следствени връзки между родителската неангажираност с възпитанието в общочовешки добродетели и проявата на морален дефицит в зрялата възраст на индивида.
5. Извеждане на изводи свързани с функцията и значението на възпитанието.

На интернет адрес <http://talkoven.onlinerechnik.com/> като значение на думата „възпитание” е посочено: „1. Системно въздействие върху някого (обикн. дете) с цел да се формира характерът му. 2. Навици за добро поведение.” В Български тълковен речник (Андрейчин, Л. и др., 1994, с. 119) пише: „възпитавам *нсв.*, възпитавам *св. прх.* 1. Грижа се за някого и системно въздействам за развиване, оформяне у него на определени нравствени качества. 2. Развивам, оформям у някого определени нравствени, духовни и физически качества. 3. разг. Поучавам наставлявам някого.” В електронното издание на адрес <https://ibl.bas.bg/> едно от обозначенията на думата възпитание е следното: „1. Системно и целенасочено въздействие върху подрастващите поколения, за да се формират определени нравствени качества, черти на характера и поведението”. Василев, Д. (1992) определя възпитанието като „целенасочено, многостранно взаимодействие на възпитавания с факторите за социално влияние с цел формиране на възпитателен облик, съответстващ на общочовешките обществени ценности” (Василев, Д., 1992, с.18). В контекста на понятието „свободно време” Димитрова, Л. (2019) споделя, че „педагогиката се занимава с проблемите на свободното време в областта на възпитанието на подрастващото поколение в училище, извън него, в семейството” (Димитрова, Л., 2019, с. 8). Попов, Л. посочва, че „като наука педагогиката е систематизирано теоретично познание за учебно-възпитателната реалност” (Попов, Л., 2006, с.9).



## 2. МЕТОДИКА

С цел проучване мнението на бъдещите педагози относно възпитателните възможности на педагогическата ситуация по Физическа култура и урока по Физическо възпитание и спорт, през месец септември на учебната 2022/2023 година беше проведено анонимно анкетно проучване. Споделите мнението си са студенти от СУ „Св. Климент Охридски“, Факултет по науки за образованието и изкуствата. Анкетираните лица са обучавани в задочна форма, специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“, втори курс. На бъдещите учители в образователни институции бяха зададени пет въпроса. Участващите 24 студенти са във възрастовата категория от 20 до 48 годишна възраст (таблица 1).

*Таблица 1. Разпределение по възрастова група на изследваните лица*

<i>Възрастов диапазон</i>	<i>Брой студенти</i>
20 – 25 г.	6
26 – 30 г.	2
31 – 35 г.	4
36 – 40 г.	5
40 – 45 г.	5
46 + г.	2

От данните е видно, че възрастовата група над 25 г. е преобладаваща – 75%, т.е. полученото мнение е на хора достигнали зряла възраст, още повече, че броят на запитаните над 35 г. възраст е 12 или 50%, което означава, че са преминали „етапите на детството, юношеството и пълната младост“ (<https://bg.ninanelsonbooks.com/significado-de-adultez>), както и спецификите в мисленето и поведението, характерни за тази възрастова група.

## 3. РЕЗУЛТАТИ

Данните от проведеното анкетно проучване показват следното: На въпрос № 1 „Считате ли, че в образователните институции би следвало да се работи с оглед постигане на възпитателен ефект?“ 24 (двадесет и четири) души посочват „Да“. Отговор „Не“ и „Нямам мнение“ не е даден от нито един от запитаните. В споделените мнения ясно се забелязва отношението на бъдещите учители към възпитанието. Видно е, че 100% отговарят положително, което доказва нагласата им за работа в посока възпитание на поколенията. Както отбелязва Ангелов, Б. (2019) бъдещият професионализъм на студентите педагози се свързва с възприемането им „не просто като учители по определен предмет или предмети, а като „учители на децата“ (Ангелов, Б., 2019, с. 12).

Положителен отговор на въпрос № 2 „Считате ли за необходимо редовното провеждане на педагогически ситуации по Физическа култура в детската градина и уроци по Физическо възпитание и спорт в училище?“ е даден от всички запитани или 100% отговарят с „Да“. „Не“ и „нямам мнение“ няма посочили. Въпросът беше зададен, за да бъде установено мисленето на бъдещите педагози в посока разглеждането на основната форма по физическо възпитание като значима в изграждането и развитието на подрастващите. Известно и доказано във времето от редица специалисти е значението за здравето на практикуването на двигателна дейност. Вижда се, че бъдещите педагози единодушно изразяват позицията си в посока редовно и регулирано провеждане на педагогически ситуации по физическа култура и уроци по физическо възпитание и спорт.

На въпрос №3 „Считате ли, че сред задачите на педагогическата ситуация по Физическа култура и урока по Физическо възпитание и спорт трябва да бъдат застъпени и възпитателни задачи?“ отговор „Да“ е посочен от 21 души или 87,5%. 3 души или 12,5% са отговорили с „Не“. „Нямам мнение“ не е посочил нито един от участниците. Трябва да бъде отбелязано, че отрицателно отговорилите трима души са във възрастовия диапазон 20 – 25 години (22 г. – 1 човек, 24 г. – 2 души). Авторът не се наема да анализира причините за посочването на отговор „не“, но се надява до края на обучението си в специалността „Предучилищна и начална училищна педагогика“ да бъде осъзната важността на работата в посока възпитателен аспект и при провеждането на педагогическата ситуация по физическа култура в детската градина, и урока по физическо възпитание и спорт в училище, защото както пише Василев, Д. (1992 с.18) „педагогическата дейност е вид социална дейност и включва в себе си възпитателната, учебната, преподавателската, образователната.“

От отговорите на въпрос №4 „Считате ли, че дейностите осъществявани в педагогическата ситуация по Физическа култура и урока по Физическо възпитание и спорт позволяват работа с възпитателна насоченост?“ става ясно, че 24 души или 100% са отговорили „Да“. Данните показват, че участващите не са посочили отговори „Не“ и „Нямам мнение“. Студентите са единодушни в положителното си мнение относно възпитателните възможности на педагогическата ситуация по Физическа култура и урока по Физическо възпитание и спорт.

Единодушни са и в становищата си на въпрос №5 „Считате ли, че родителите трябва да партнират на учителите в осъществяването на възпитателна дейност?“. 24 души – 100% са посочили „Да“. Отбелязаните отговори доказват, че бъдещите педагози оценяват важноста на партньорството в отношенията между учители и родители и нагласа за работа в тази посока.

На база проведеното анкетно проучване обобщено би могло да се твърди, че бъдещите български учители в образователните институции детска градина и училище имат ясно изразена позиция към провеждането на разглежданите форми на взаимодействие, както и положително отношение към работа в посока възпитателна насоченост и партньорство между учители и родители.

#### 4. ДИСКУСИЯ

Сред основните теми в навечерието на всяка нова учебна година са тези за обучението, образованието и възпитанието на подрастващите. Анализирани са както от ангажирани с образователния процес специалисти, така и от напълно некомпетентни, ниско осведомени и видимо слабо грамотни хора, които дават оценки, мнения, наставления. Коментари, в които педагозите биват нападани за осъществяване на неприемлив възпитателен семеен модел са често срещани в социалните медии. Чуват се и мнения на част от педагозите, ангажирани с образователния процес за въвеждането отново на съществуващата в миналото словесна оценка за поведение. Наблюдението на млади хора, неотдавна завършили средното си образование, ангажирани с различни по вид дейности свързани с обществения сектор показва наличие на култ към материалното, пошлото, вулгарното. Проблемите могат да бъдат търсени в различни сфери, а причините са комплексни. Подменените ценности в част от българските семейства, липсата на знания, нежеланието за учене и разбиране са сред факторите, допринасящи за гореспоменатото. Свидетели сме на постъпки и мислене на млади хора отгледани в семейства, за които спазването на правила е непознато, а четенето на книги и/или приказки за „дека нощ“ е чуждо. Съществуват и автори, на които настъпилите тенденции правят впечатление (<https://www.gnezdoto.net/izkustvoto-da-si-roditel/2301-deteto-ti-e-prekrasen-chovek-ti-ne-si>). Вероятно не случайно Теодосий Теодосиев - български учител, даряващ знанията и труда си и вдъхновил редица ученици, спечелили медали от олимпиади и международни състезания по физика, смята че „трябва да се инвестира във възпитание“ (<https://skafeto.com>).

Наблюденията показват, че има родители, които не откриват нередност в това да подарят наргиле или електронна цигара за рождения ден на тийнейджъра си или силиконов бюст за абитуриентския бал на дъщеря си, да се погрижат за идеалния маникюр на ученичката си в гимназиален етап, независимо от отказа ѝ впоследствие да участва в урока по физическо възпитание и спорт, в който ще изучава волейболни елементи под претекст, че родителите ѝ не позволяват да разваля маникюра, за който са отделили сериозна сума. Има не малко семейства, за които даването на ключове от скъпо струващ автомобил е по-важно от даването на добър пример и възпитание в общочовешки добродетели. Поставени са свръхизисквания към учителите свързани с очаквания не само за даването на знания, но и със справяне с последствията от неосъществяване на нормален и приемлив семеен възпитателен модел или криворазбран такъв. Възлагането на редица несвойствени административни дейности са сред факторите за така наречения бърнаут сред педагозите или напускането на професията. Така например в новинарска емисия на рейтингова българска телевизия беше отбелязано, че при българските учители се наблюдава 60% професионално прегаряне, което е почти двойно повече (35%) от това на европейските им колеги (<https://btvplus.bg/produkt/novini/43631/btv-povinite-centralna-emisija-12-11-2022>). Посочената информация на медията е по цитирани данни на синдикат „Образование“.

Причините за липса на мотивация и желание за участие в урока по физическо възпитание и спорт могат да бъдат търсени на различни нива, както от страна на родителите, така и от организиращите и участващи в учебно-възпитателния процес. Когато се говори за ниво организиране на учебно-възпитателния процес се има предвид забелязани странни управленски решения. Практиката показва, че се случва в седмичната учебна програма на ученици от гимназиален етап (девети клас) да бъдат вписани два учебни часа по физическо възпитание и спорт в един и същи ден (напр. първи и четвърти час). Това предполага два пъти за деня смяна на игралното облекло или обличане отново на вече носения спортен екип. Забелязват се и одобрени седмични разписания, в които в начален етап уроците по физическо възпитание и спорт са

провеждани в два последователни часа или така наречените блок часове. Дори и атмосферните условия да позволяват провеждане на часовете навън (на спортната площадка в двора на училището) и темата на уроците да е „Спорт по избор” в края на часовете се забелязва ниска активност. Тази продължителност води до преумора у учениците в тази възрастова категория и нежелание за участие в спортни дейности. Като част от негативните последствия от такъв тип практики могат да бъдат отбелязани и следните:

- Липсата или намалената двигателна дейност е предпоставка за редица здравословни проблеми. Данни изнесени в медиите категорично показват наличие на наднормено тегло и затлъстяване при подрастващите в България (<https://bnr.bg/starazagora/post/101469916/dsd>).

- Онлайн обучението допълнително допринесе за застояването пред компютри, таблети, телефони.

- Известно е значението на физическата активност за нормалното развитие на децата. Специалистите в областта на физическото образование и спорта са призвани да работят с цел здравословен ефект, а на практика провеждането на часовете по посочения по-горе начин показва, че отделният ден за занимания с физическо възпитание е само един.

- Съществуват и образователни институции, в които провеждането на ситуации по физическа култура не се осъществява по редица причини, на които няма да бъде акцентирано в настоящия материал.

- Ангажираните специалисти в областта на физическото възпитание в образователните институции срещат немалко проблеми в дейността си, свързани и с липсата на материална база, уреди и пособия. В студентите месеци от годината често срещана практика е в един физкультурен салон едновременно да провеждат уроците си два, а понякога и три класа. Коментарът за игралното пространство, което могат да използват е излишен.

- Отношението, което педагозите срещат към професионалната им дейност от немалка част от обществото също е демотивиращ фактор.

На ниво семейство може да бъде споменато неотчитането и/или незнанието за важността от двигателна дейност в детството за правилното израстване и развитие. Забелязват се немалко родители, които са склонни да заставят детето си да седи на пейката пред смарт устройство, независимо, че пейката се намира в непосредствена близост до игралната площадка, защото по този начин могат и те спокойно да прекарват време с телефона си. На по-късен етап обвиненията им са насочени към всеки друг, но не и към тях самите.

## 5. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Фактите от действителността достатъчно красноречиво показват, че на възпитанието на поколенията е наложително да бъде обърнато специално внимание. С оглед изложеното в настоящия материал могат да бъдат изведени следните препоръки:

- √ Вслушване и обръщане сериозно внимание на становищата на практикуващите специалисти от образователните институции, относно актуалните въпроси на възпитателния процес.

- √ Проучване мнението на действащи педагози и своевременна реакция и пряка ангажираност при настъпващи, възникващи и задълбочаващи се проблеми от образователния спектър и тясно сътрудничество между управляващите учебно-възпитателните инстанции в страната и упражняващите професията „учител”.

- √ Обсъждане и оказване на помощ и съдействие от доказани специалисти с компетентност на нуждаещите се лица, ангажирани с организацията, ръководенето и управлението на учебно-възпитателния процес в образователните институции.

- √ Работа в посока взаимодействие и партньорство „родители-учители” и превръщане възпитанието в общочовешки добродетели във фактор и в семейна среда. Както посочва Събева, Е. „решаването на всеки социален проблем изисква подход на сътрудничество” (Събева, Е., 2003, с. 13).

- √ Оказване на адекватна подкрепа на семейства със забелязани възпитателни дефицити и наложени неприемливи възпитателни модели и приемане на работещи решения свързани с възпитанието на поколенията.

## ЛИТЕРАТУРА

Ангелов, Б. (2019). Предучилищното образование – ретроспекция, състояние, тенденции, предизвикателства и промени. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски”, с.12. ISBN 978-954-07-4713-2

Андрейчин, Л. и др. (1994) Български тълковен речник. 4. доп. и прераб. изд. Димитър Попов. Наука и изкуство, София, с. 119. ISBN 954-02-0156-х

Василев, Д. (1992). Педагогика. Университетско издателство „Св. Климент Охридски”, София, с. 18.

Димитрова, Л. (2019). Ролята на чуждоезиковото обучение в индустрията на спорта и туризма в свободното време. НСА ППЕС, София, с. 8. ISBN 978-954-718-578-4

- Пенев, П. (2013). Теория и технология на семейното възпитание. Втора част. Издателство „Веда Словена – ЖГ,” с. 14. ISBN 978-954-8846-219
- Попов, Л. (2006). Отражения на педагогическата реалност. Част II. Издателство Даниела Убенова, с. 9. ISBN 10: 954-791-123-6
- Събева, Е. (2003). За диалог между семейното и общественото предучилищно възпитание. – В: Предучилищно възпитание, бр. 1. с. 13.  
<https://bnr.bg/starazagora/post/101469916/dsd>  
<https://btvplus.bg/produkt/novini/43631/btv-novinite-centralna-emisija-12-11-2022>  
<https://www.gnezdoto.net/izkustvoto-da-si-roditel/2301-deteto-ti-e-prekrasen-chovek-ti-ne-si>  
<https://bg.ninanelsonbooks.com/significado-de-adultez>  
<https://skafeto.com/любопитно/учителя-на-шампиони-теодосий-теодоси/126826/> 2023  
<http://talkoven.onlinerechnik.com/> 2023  
<https://ibl.bas.bg/> 2023  
<https://woman.bg/novini/prorokuvash-smurta-si-v-efir-no-kakvo-ot-tova-ivan-vladimirov-kojto-mozheshe-da-zhivee-no-nyamashe-koj-da-chue.84333.html>, 2023

## ATTITUDES OF PARENTS OF 6-YEAR-OLD CHILDREN ON SCHOOL READINESS

**Blaga Dimova**

University “Prof. d-r Asen Zlatarov”, Burgas, Bulgaria, [blagadimova21@gmail.com](mailto:blagadimova21@gmail.com)

**Abstract:** The purpose of the article is, through a survey conducted among parents of 6-year-old children, to derive, analyze and summarize some of their attitudes about school readiness at this age. Referring to the adopted in 2012 UNICEF's conceptual framework indicating the three pillars of school readiness – ready children, ready families, ready schools and communities, we focus on family readiness as part of school readiness. In the modern context of lifelong learning, parents are the first and most important educators of the child, directly involved and responsible for preparing the child for entering first grade. The present study was conducted at the end of the 2021/2022 school year, in which children finish their studies in the third age group. It involved 147 parents of children of this age group studying in three municipal kindergartens in the city of Burgas, Bulgaria. In order to realize the set goal of the present study of some attitudes of parents of 6-year-old children about school readiness, we used the survey method. Through a short anonymous survey conducted at the end of the school year and consisting of two closed and one open-ended question, results were obtained – analyzed and summarized – that outlined interesting highlights of the attitudes of parents of 6-year-old children in the context of school readiness. Almost categorically, the surveyed parents of 6-year-old children are not inclined to use the possibility of enrolling their children in first grade at that age. The interpretation of the answers to the open question, in which parents freely have the opportunity to define the essence of school readiness, clearly demonstrates insufficient knowledge of the issues of the question and indicates the need for additional clarification or training related to the parameters of school readiness. The largest share of parents indicating school readiness as the ability to read, write and calculate shows the in-depth study of the issue from various aspects - from a psychological, pedagogical and social point of view. It is important for parents to realize the role of the family environment as the most important factor for the socialization of the future student. In the family, the foundations for lifelong learning are laid, and parents should understand that learning does not begin and end with school, but is only part of it. The three components of school readiness – ready children, ready families, ready schools and communities – are equally important in achieving a smooth and seamless transition to schooling. They must be achieved in sync, with the sole purpose of benefiting the children. Achieving symbiosis between the individual components of school readiness is evidence of a well-functioning system.

**Keywords:** school readiness, ready families, parents

## НАГЛАСИ НА РОДИТЕЛИТЕ НА 6-ГОДИШНИТЕ ДЕЦА ЗА УЧИЛИЩНА ГОТОВНОСТ

**Блага Димова**

Университет „Проф. д-р Асен Златаров“, Бургас, България, [blagadimova21@gmail.com](mailto:blagadimova21@gmail.com)

**Резюме:** Целта на статията е, чрез проведено анкетно проучване сред родители на 6-годишни деца да се изведат, анализират и обобщят някои техни нагласи за училищна готовност в тази възраст. Визирайки приетата през 2012г. концептуалната рамка на УНИЦЕФ, посочваща трите стълба на училищна готовност – готови деца, готови семейства, готови училища и общности, ние се спираме на готовността на семейството като част от училищната готовност. В съвременния контекст на учене през целия живот, родителите са първите и най-важни обучители за детето, пряко ангажирани и носещи отговорност за подготовката на детето за постъпване в първи клас. Настоящото проучване е проведено в края на учебната година 2021/2022г., в която децата приключват обучението си в трета възрастова група. В него участват 147 родители на деца от тази възрастова група, обучаващи се в три общински детски градини в град Бургас, България. За да бъде реализирана поставената цел на настоящето изследване на някои нагласи на родители на 6-годишни деца за училищна готовност, използвахме метода *анкета*. Чрез кратка анонимна анкета, проведена в края на учебната година и състояща се от два затворени и един отворен въпрос, бяха получени резултати – анализирани и обобщени, които очертаха интересни акценти на нагласите на родителите на 6-годишни деца в контекста на училищната готовност. Почти категорично анкетиранияте родители на 6-годишни деца не са склонни да използват възможността за постъпване на техните деца в първи клас на тази възраст. Интерпретацията на отговорите на отворения въпрос, в който родителите свободно имат възможност да дефинират същността на училищната готовност, ясно демонстрира недостатъчно познаване на

проблематиката по поставения въпрос и показва нужда от допълнително разясняване или обучение, свързано с параметрите на училищната готовност. Най-голям е дялът на родителите, посочващи училищната готовност като умение за четене, писане и смятане, показва незадълбоченото изучаване на въпроса от различни аспекти – от психологическа, от педагогическа и от социална гледна точка. Важно е родителите да осъзнаят ролята на семейната среда като най-важния фактор за социализация на бъдещия ученик. В семейството се полагат основите за учене през целия живот и родителите следва да разбират, че ученето не започва и завършва с училището, а то е само част от него. Трите компонента на училищна готовност – готови деца, готови семейства, готови училища и общности – са еднакви по важност за постигане на плавен и безпроблемен преход към училищно образование. Те трябва да бъдат постигнати в синхрон, с единствената цел – за добруване на децата. Постигането на симбиоза между отделните компоненти на училищната готовност е доказателство за добре функционираща система.

**Ключови думи:** училищна готовност, готови семейства, родители

Целта на настоящата статия е, чрез проведено анкетно проучване сред родители на 6-годишни деца, да се изведат, анализират и обобщат някои техни нагласи относно училищната готовност в тази възраст. Проучването е реализирано в края на учебната година, в която децата приключват обучението си в трета възрастова група. В него участват 147 родители на деца от трета възрастова група, обучаващи се в три общински детски градини в град Бургас, България. За да бъде реализирана поставената цел използвахме метода *анкетно проучване*. Чрез кратка анонимна анкета, проведена в края на учебната година и състояща се от два затворени и един отворен въпрос, бяха получени резултати – анализирани и обобщени, които очертаха интересни акценти на нагласите на родителите на 6-годишни деца в контекста на училищната готовност.

В съвременния контекст на учене през целия живот, именно родителите са първите и най-важни обучители за детето, пряко ангажирани и носещи отговорност за подготовката му за постъпване в първи клас. Това е и причината да се спрем на готовността на семейството като част от училищната готовност.

В Република България основният национален нормативен документ, уреждащ правото на образование е Законът за предучилищното и училищно образование (ЗПУО). В него ясно са регламентирани обществените отношения, свързани с това право. Дефинирана е системата на предучилищно и училищно образование, включваща всички участници и институции в образователния процес, както и връзките и отношенията между тях за осигуряване на образование.

ЗПУО определя като задължително предучилищното образование от “учебната година, която е с начало в годината на навършване на 4-годишна възраст на детето”, а училищното образование като задължително “до навършване на 16-годишна възраст и започващо от учебната година, която е с начало в годината на навършване на 7-годишна възраст на детето” (ЗПУО, 2015). В Закона е предвидена възможност за започване на училищно образование и в годината с начало на годината на навършване на 6-годишна възраст по усмотрение на родителите и при наличие на училищна готовност, ясно дефинирана в държавния образователен стандарт (ДОС) за предучилищно образование.

Подзаконовият нормативен акт, конкретизиращ целите и определящ ДОС на предучилищното образование, визиран в ЗПУО, е Наредба № 5 за предучилищното образование. Съгласно нея предучилищното образование се осъществява в:

- Първа възрастова група (3 – 4-годишни);
- Втора възрастова група (4 – 5-годишни);
- Трета възрастова група (5 – 6-годишни);
- Четвърта възрастова група (6 – 7-годишни).

В настоящия момент втора, трета и четвърта възрастова група подлежат на задължителното предучилищно образование. Съгласно Наредба № 5, 14 дни преди края на учебното време на съответната възрастова група, педагогът установява готовността на детето за училище, която “отчита физическото, познавателното, езиковото, социалното и емоционалното му развитие” (Наредба № 5, 2016). Отчитането на готовността за училище се осъществява посредством стандартизирани тестове, обвързващи усвоените знания, умения и отношения по отделните образователни направления спрямо изискванията по ДОС.

Теоретичното проучване на *училищната готовност* ни води до извода, че точно определени на понятието би било трудно, тъй като при различните автори съществува богато разнообразие от дефиниции по поставения проблем. Най-често определенията включват следните области: “физическо развитие; емоционално благополучие; социална компетентност; умения за учене; комуникативни умения” (Чернева, 2020: 716).



Б. Ангелов и Л. Ангелова (2020) обединяват твърденията на редица изследователи, определяйки училищната готовност като “определен фиксиран стандарт на физическо, интелектуално, социално и емоционално развитие, който детето трябва да притежава преди постъпване в училище” (Ангелов, Ангелова, 2020: 61).

Приема се, че понятието *училищна готовност* се възприема и използва в научните среди от периода 1935-1940 г. (Бижков, Стоянова, 2004).

Д. Батоева (1999), Г. Бижков и Ф. Стоянова (2004) разкриват измеренията на *училищната готовност* като я сравняват с понятието *училищна зрялост*.

Приемайки училищната готовност като предпоставка за училищна зрялост, Д. Батоева определя готовността като “равнището на развитие на детето”, сравнявайки го с феномен (Батоева, 1999: 6).

Г. Бижков и Ф. Стоянова (2004) обобщават училищната зрялост като “функционална характеристика на готовността на децата за обучение”. Те допускат, че училищната готовност не би могла да се разглежда единично или едностранно, тъй като е “сложен комплекс”, съвкупност от различни знания, умения и компетентности, правейки “възможно успешното обучение” на децата в първи клас (Бижков, Стоянова, 2004: 29-30).

Общовалидна за всички страни – членки на ООН е приетата през 2012г. от УНИЦЕФ концептуална рамка за училищна готовност, с която задължителната подготовка за училище придобива нови измерения. Концепцията на УНИЦЕФ за училищна готовност, според Г. Иванова (2013), се: “основава на три стълба:

- Готовност на децата за училище;
- Готовност на семейството;
- Готовност на училището и общността“.

И трите компонента на училищната готовност са с еднаква важност и тежест при формирането на знания, умения и отношения, осигуряващи на бъдещия ученик безпроблемно преминаване от детската градина в първи клас.

Важността и ролята на семейството в контекста на училищната готовност още веднъж се потвърждава от Р. Пенев. За да бъде емпирично доказана тази зависимост, той анализира “ориентацията и очакванията на детето и неговите родители“ и проучва “представите на децата за училището, ученето, мотивацията за обучение и ролята на семейството“ (Пенев, 2013: 25).

В свои разработки Р. Пенев и Л. Пенева (2018) дефинират семейството като “институцията, която е призвана да формира положително отношение у децата към ценността на образованието в контекста на разбиране на необходимостта, задължителността и отговорността на учебната дейност като семейна солидарност и личностно усъвършенстване“ (Пенев, Пенева, 2018: 94).

Според Р. Пенев “детето акумулира устойчив социален опит, който продължава да развива, както самостоятелно, така и за дълъг период от време”, общувайки в семейството. Именно то е социалната микросреда, която оказва най-съществено влияние върху развитието на човешката личност (Пенев, 2021: 56).

Ролята на родителите за придобиване на определени демонстрирани умения и предпоставки за училищна готовност се потвърждава и от факта, че “социалното научаване протича в контекста на спецификата на семейните отношения, демонстрираните от родителите модели на поведение и използваните методи на възпитание” (Валентинова-Методиева, 2022: 309).

За нуждите на изследването бе представена кратка анонимна анкета при пристигането на родителите в детската градина. В удобно за тях време тя бе попълнена и предадена обратно.

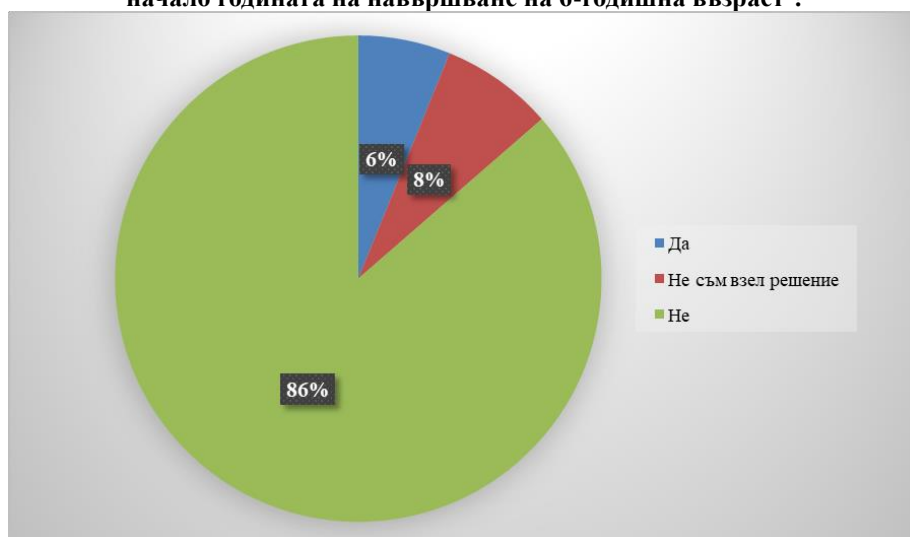
В първата част на анкетата бяха събрани демографски данни за респондентите, които показаха следните резултати:

**Таблица 1: Данни за респондентите**

ПОЛ	МЪЖКИ	ЖЕНСКИ
	39%	61%
СРЕДНА ВЪЗРАСТ	31,5г.	29,3г.

В таблица 1 се вижда, че преобладаващият дял на анкетираните лица е от женски пол – 83 души, докато лицата от мъжки пол са 64. Относно възрастта на респондентите резултатите сочат следните данни: лицата от мъжки пол са средно с около две години по-възрастни от анкетираните лица от женски пол.

**Фиг. 1. Бихте ли използвали правото на училищно образование на Вашето дете от учебната година с начало годината на навършване на 6-годишна възраст ?**



Анализът на резултатите на първия въпрос в анкетата показва категоричното мнение на 86% или 127 души, които не виждат вариант детето им да постъпи на училище след трета възрастова група. 11 от анкетираните или 8% нямат категорично мнение по въпроса. Ние приемаме техния отговор по-скоро за отрицателен, предвид времето, в което се провежда анкетата, а именно края на учебната година. Само 6% от родителите или 9 души биха се възползвали от правото на училищно образование на 6-годишното си дете.

**Фиг. 2. В какво се изразява според Вас „училищната готовност“ на 6-годишното дете?**



Най-голям интерес за нас представлява интерпретацията на отговорите на отворения въпрос, изобразен графично във фиг. 2. Най-висок е дялът на родителите, които приравняват училищната готовност с уменията на децата да четат, да пишат печатни букви и да смятат до 100 – 86 души (58%) общо. Това, според нас, показва крайно неразбиране на понятието. Притежаването на критично мислене, според 9 (6%) от анкетираните, е еквивалентно на готовността на детето от трета възрастова група за училище. 14 (10%) от всички родители определят проявата на любопитство от детето към различни научни области като училищна готовност. Сравнително немалък дял от анкетираните – 38 души (26%) – смятат, че готовото за училище дете трябва да може да се самообслужва, да се храни само, да притежава самоконтрол. Никой от анкетираните лица не определя училищната готовност като интегративно понятие, включващо много и различни развити знания, умения и отношения, представляващи придобити академични знания и

система от изградени когнитивни и интелектуални умения, необходими на детето като бъдещ демократичен гражданин, обучаващ се през целия си живот.

В заключение бихме могли да обобщим, че „готовността на детето за училище показва степента на такова развитие, което осигурява стабилна основа за учене през целия живот и успешно социално функциониране. Тя може да се разглежда още и като способ за измерване на качеството на предучилищното образование“ (Димова, 2022: 23).

Покриването на държавния образователен стандарт за предучилищно образование, представляващо постигнати очаквани резултати, изисква придобиването на система от овладяване на компетентности, необходими за постъпването в първи клас. От изключителна важност е да се постигне осъзнаване и осмисляне на параметрите на училищната готовност от страна на родителите. Те трябва да бъдат „въвлечени“ във процеса на формиране на умения, необходими за постъпване на детето в първи клас. Трябва у тях да се изгради чувството за лична отговорност, като по този начин те първи ще поставят основите за учене през целия живот. Как може да бъде постигнато това – чрез различни тренинги, обучения, семинари, на които всички участници в предучилищното образование (учители, педагози, родители, деца и др.) взаимодействат помежду си с една цел – за добруването на детето.

### ЛИТЕРАТУРА

- Ангелов, Б., & Ангелова, Л. (2020). Диагностиката на готовността за училище – истини, митове и реалности. Образование и изкуства: Традиции и перспективи. Сборник доклади от научно-практическа конференция, Посветена на 80-годишнината от рождението на проф. д-р Георги Бишков. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. 57 – 65
- Батоева, Д. (1999). Комплексна методика за училищна зрелост на 6 – 7-годишните деца и методически указания за приложението ѝ. София: Фондация „Програма Стъпка по Стъпка.“
- Бишков, Г., & Стоянова, Ф. (2004). Тест за диагностика на готовността на децата за училище. Книга на учителя. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски.“
- Валентинова-Методиева, Г. (2022). Представи и нагласи на родителите към образованието и обучението в училище. Образование и изкуства: Традиции и перспективи. Трета научно-практическа конференция. ISSN 2738-8999. 308 – 316.
- Димова, Б. (2022). Компетентностно ориентиран модел на педагогическо взаимодействие по образователно направление „околен свят“ при 6 – 7-годишните деца в предучилищното образование.
- Иванова, Г. (2013). Проблемът за предучилищното образование и училищната готовност в светлината на актуалните международни програми психолого-педагогически теории. Обучение на детски учители за работа в групите за задължителна предучилищна подготовка. Наръчник за детски учители. София, МОН
- Пенев, Р. (2013). Параметри на училищната готовност и подготовка за училище в детската градина и семейство. Обучение на детски учители за работа в групите за задължителна предучилищна подготовка. Наръчник за детски учители. София: МОН
- Пенев, Р., & Пенева, Л. (2018). Нагласи на родителите към образованието в училище. Образование и технологии. Том 9. 91 – 94
- Пенев, Р. (2021). Житейско-възпитателни ориентации на съвременното семейство. Годишник на Софийския Университет „Св. Климент Охридски“. ФНОИ. Книга Педагогически науки. Том 114. 54 – 81
- Чернева, Е. (2020). Диагностика на готовността за ограмотяване. Образование и изкуства: Традиции и перспективи. Сборник доклади от научно-практическа конференция, Посветена на 80-годишнината от рождението на проф. д-р Георги Бишков. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. 715 – 722
- Закон за предучилищното и училищното образование – Обн. ДВ. бр.79 от 13 Октомври 2015г, изм. и доп. ДВ. бр.11 от 2 Февруари 2023г.
- Наредба № 5 от 3.06.2016 г. за предучилищното образование, обн., ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., изм. и доп. ДВ. бр.12 от 11 Февруари 2022г.



---

## AUTHOR PROJECT METHOD FOR DIAGNOSTIC ENVIRONMENTAL COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL AGE

**Viktoriya Hristova**

University "Prof. Asen Zlatarov", Burgas, Bulgaria, [viktoaliq@abv.bg](mailto:viktoaliq@abv.bg)

**Abstract:** Urbanization, the irresponsible consumer attitude of man towards the surrounding reality, the depletion of non-renewable natural resources, the reduction of biodiversity, determine the formation and upgrading of environmental competence from primary school age. This, in turn, poses another challenge for modern teachers: how to diagnose the level of environmental competence at an initial stage? Based on theoretical and empirical research in the field of pedagogy and psychology, the following trend stands out: in the modern educational discourse, there is a lack of variability in the methods for researching environmental competence at primary school age. It is necessary for specialists in the field of elementary pedagogy to take into account this alarming statistic and direct the research marker to the creation and testing of methodologies for diagnosing the acquired knowledge, skills and attitudes mastered in the educational subjects closely related to the formation and upgrading of environmental competence ("Native knowledge", "Environmental world", "Man and nature").

In the specifics of the problem under consideration, the article interprets projective methods as a reliable component of pedagogical diagnostics, helping to obtain individual results. Namely, the application of projective methods allows shortening of the distance between the researcher and the researched person, freedom and combinability in the answers, manifestation of individuality to the researched problem.

The article proposes a standardized version of a projective methodology for researching the environmental competence of elementary school students. Scientific - the research goal of the proposed methodology is to examine the students' skills for ecological forecasting of the results of their own activity and of the activity of others (people, natural objects, processes and phenomena). The proposed diagnostic procedure is a modification of S. Rosenzweig's methodology for researching frustrations, children's version. The projective methodology is composed of 16 situations in two modifications - for boys and for girls. In the first modification, the main characters are girls, in the second – boys. The situations are grouped into two modules (in the first, the child is required to respond to a direct accusation, and in the second, a response to an insurmountable obstacle). In order to provoke sincere and spontaneous responses from the studied students, each individual situation is shaped like a playing card.

The results obtained from the proposed methodology can effectively help to diagnose environmental competence in primary school age, as well as serve as a starting point for future scientific research in the field of environmental education.

**Keywords:** environmental competence, primary school age

## АВТОРСКА ПРОЕКТИВНА МЕТОДИКА ЗА ДИАГНОСТИКА НА ЕКОЛОГИЧНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

**Виктория Христова**

Университет „Проф. д-р Асен Златаров“, гр. Бургас, [viktoaliq@abv.bg](mailto:viktoaliq@abv.bg)

**Резюме:** Урбанизацията, безотговорното консуматорско отношение на човека към заобикалящата го действителност, изчерпването на невъзобновими природни ресурси, намаляването на биоразнообразието, детерминират формиране и надграждане на екологичната компетентност още от начална училищна възраст. Това, от своя страна, поставя поредното предизвикателство пред съвременните учители: как да се диагностицира нивото на екологичната компетентност в начален етап? Базирайки се на теоретични и емпирични изследвания в областта на педагогиката и психологията, се откроява следната тенденция: в съвременния образователен дискурс липсва вариативност при методиките за изследване екологичната компетентност в начална училищна възраст. Необходимо е специалистите в областта на началната педагогика да отчетат тази тревожна статистика и да насочат изследователския маркер към създаване и апробиране на методики за диагностициране на придобитите знания, умения и отношения, усвоени по учебните предмети, тясно обвързани с формиране и надграждане на екологичната компетентност („Родинознание“, „Околен свят“, „Човекът и природата“).

В конкретиката на разглежданата проблематика, статията интерпретира проективните методики като сигурен компонент от педагогическата диагностика, спомагащ за получаването на индивидуални резултати. Имено приложението на проективните методики позволява скъсяване на дистанцията между изследователя и изследваното лице, свобода и комбинативност при отговорите, проява на индивидуалност към изследвания проблем.

В статията е предложен стандартизиран вариант на проективна методика за изследване екологическата компетентност на учениците от начален етап. Научно – изследователската цел на предложената методика е да се изследват уменията на учениците за екологическо прогнозиране на резултатите от собствената си дейност и от дейността на другите (хора, природни обекти, процеси и явления). Предложената диагностичната процедура е модификация на методиката на С. Розенцвайг за изследване на фрустрациите, детска версия. Проективната методика е съставена от 16 ситуации в две модификации – за момчета и за момичета. В първата модификация главните персонажи са момичета, във втората – момчета. Ситуациите са групирани в два модула (в първият от детето се изисква отговор на пряко обвинение, а във втория – отговор на непреодолимо препятствие). С цел провокиране на искрени и спонтанни отговори от страна на изследваните ученици, всяка отделна ситуация е оформена като карта за игра.

Получените резултати от предложената методика ефективно могат да спомогнат за диагностициране на екологичната компетентност в начална училищна възраст, както и да послужат като отправна точка за бъдещи научни изследвания в областта на екологичното възпитание.

**Ключови думи:** екологическа компетентност, начална училищна възраст

## 1. ЕКОЛОГИЧЕСКАТА КОМПЕТЕНТНОСТ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Понятието „компетентност“ заема ключово място в съвременния образователен дискурс. Това се детерминира от приоритетната цел за загърбване на академизма в обучението и акцентирание не върху обема от знания, придобити от обучавания, а върху формиране на способности за достигане на поставени задачи, върху създаване на вътрешни стимули на личността, които му позволяват да се представи по-добре в дадена задача, роля или ситуация.

В начален етап компетентността най-често се свързва с уменията на ученика да достигне до желан резултат (както с практическа, така и с научна насоченост), да интегрира придобитите знания на практика. Ето защо самата компетентност често се валидира със конкретни способности на учениците, разглеждани не като вродени, а като „такива, които са развити чрез качествено учене, в подходяща педагогическа среда и чрез придобиване на сериозен практически опит“ (Zwell, M. Creating a Competence. New York, 2000) .

В настоящата статия компетентността в начален етап се разбира като единна система от придобити знания, които непрекъснато се надграждат и обогатяват, прераствайки в умения, благодарение на които личността (ученикът) проявява умения да взема адекватни решения при разнородни проблемни ситуации, както и да изпълнява конкретни задачи. Така тълкувана, компетентността обхваща не само когнитивните, но и мотивационните, етичните, социалните и поведенчески компоненти от отношението на ученика при решаването на определен кръг от въпроси или проблеми, засягащи изпълнението на конкретна дейност. Респективно, самото тълкуване на компетентността в начална училищна възраст следва да се постулира като очакван образователен резултат, желан изход, начин за достигане на предварително зададена цел, задача, решението на проблемна ситуация.

Извършеният теоретичен и методически анализ (без да има претенции за изчерпателност) позволява да се достигне до обезпокояващ извод, че в начална училищна възраст екологическата компетентност не се тълкува еднозначно.

Най-често, екологичната компетентност в начален етап се обвързва с приоритетните цели на природонаучното образование:

- придобиване на екологични знания;
- формиране на екологосъобразни отношения към заобикалящата действителност (разбирана не само като природна, но и като жилищна, и като социална);
- усвояване на практически умения за приложение екологосъобразен подход в разнородни ситуации (както научни, така и житейски);
- разбиране ролята на антропогенния фактор при взаимоотношенията „човек-заобикаляща среда“;
- създаване на детерминанти за овладяване и резултатно приложение на екологосъобразни модели на поведение, базирани на аргументиран избор, екологическо прогнозиране, овладяване на правила, изискващи субектно екологосъобразно отношение не само към заобикалящия свят на ученика (природен, жилищен, социален), но и към неговото вътрешно пространство (телесно и духовно);



- формиране и надграждане на умения за екологическо прогнозиране на резултатите от собствената им дейност и от дейността на другите (хора, природни обекти, процеси и явления).

## 2. НЕОБХОДИМОСТ ОТ ДИАГНОСТИЦИРАНЕ ЕКОЛОГИЧЕСКАТА КОМПЕТЕНТНОСТ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Въпреки че въпросите, свързани с екологичната компетентност в начален етап, са приоритетни в съвременната образователна система, липсва достатъчно богат инструментариум за отчитане на надграждането и задълбочаването ѝ. Ето защо стремежът на настоящата статия е да предложи конкретна диагностична процедура, благодарение на която да се отчете нивото придобитата екологична компетентност в начална училищна възраст.

Предложената проективна методика е модификация на методиката на С. Розенцвайг за изследване на фрустрациите, детска версия. Първоизточникът на създадената диагностична процедура се детерминира от потребността в педагогическата наука да се създават модификации на утвърдени вече методики, разглеждани като резултатен и достоверен път за изследване особеностите на учениците в начален етап.

Важно уточнение е, че при създадената и стандартизирана проективна методика за диагностика на екологическата компетентност на учениците в начална училищна възраст, екологическата компетентност се валидира с екологосъобразното отношение от страна на учениците, разбирано като съзнателно, субектно отношение към заобикалящата ги действителност.

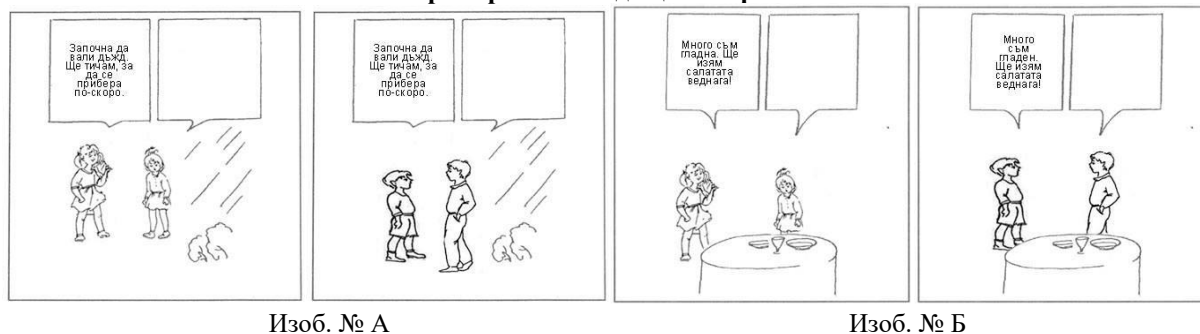
## 3. СТАНДАРТИЗИРАНА ПРОЕКТИВНА МЕТОДИКА ЗА ДИАНОСТИКА УМЕНИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА ЕКОЛОГИЧЕСКО ПРОГНОЗИРАНЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ СОБСТВЕНАТА СИ ДЕЙНОСТ И ОТ ДЕЙНОСТТА НА ДРУГИТЕ (ХОРА, ПРИРОДНИ ОБЕКТИ, ПРОЦЕСИ И ЯВЛЕНИЯ)

Диагностичната процедура е модификация на методиката на С. Розенцвайг за изследване на фрустрациите, детска версия.

*Научно – изследователска цел:* да се диагностицират уменията на учениците за екологическо прогнозиране на резултатите от собствената си дейност и от дейността на другите (хора, природни обекти, процеси и явления)

*Материали:* Методиката е съставена от 16 катринни ситуации в две модификации – за момчета и за момичета. В първата модификация главните персонажи са момичета, във втората – момчета. Ситуациите са групирани в два модула (в първия от ученика се изисква отговор на пряко обвинение, а във втория – отговор на непреодолимо препятствие). Всяка отделна ситуация е оформена като карта за игра.

### Примерни/въвеждащи изображения



Материали за същинско изследване към методика „Какво каза детето?“  
Ситуация № 1

Ситуация № 2



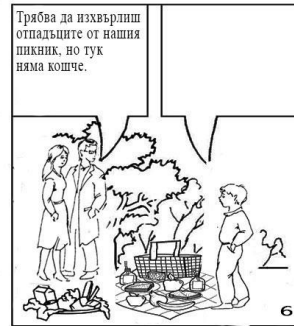
Ситуация № 3

Ситуация № 4



Ситуация № 5

Ситуация № 6



Ситуация № 7

Ситуация № 8



Ситуация № 9

Ситуация № 10



Ситуация № 11



Ситуация № 12



Ситуация № 13



Ситуация № 12



Ситуация № 15



Ситуация № 16



*Начин на провеждане:* Изследването протича като се работи самостоятелно с всеки ученик индивидуално. Първоначално на ученика се показват две пробни изображения, нямащи отношение със ситуацията в теста. Когато той разбере същността на задачата, се започва работа по методиката. Работи се като изображенията се представят на ученика една след друга в следната последователност: отговор на пряко обвинение, отговор на непреодолимо препятствие. Отговорите се нанасят дословно в протокол. Насърчават се спонтанните, неподправени и бързи отговори от страна на изследваните лица. Експериментаторът поставя ученика в ситуация на избор чрез следната въвеждаща инструкция: „Ще играем игра. Ще ти показвам картинки, на които има герои – Лили и Ваня/ Тошко и Боби. Аз ще съм Лили/Тошко,

ти ще си Ваня/Боби. Аз ще ти казвам нещо, а ти ще ми отговаряш с първото, което ти дойде на ум. Нека опитаме. На някои от картинките Лили/Тошко я/го няма, но тук е Петя/Митко. Ти ще отговаряш за Петя/Митко.”

*Начин на отчитане и обработка на резултатите:*

Получените отговори на изследваните ученици се нанасят в индивидуални протоколи.

*Протокол за отчитане на индивидуалните резултати от методика „Какво каза детето?“*

Име на ученика. . . . . Възраст/Клас. . . . . Дата на провеждане на изследването. . . . .

Ситуация № ....

Дословен отговор на ученика

**Показател 1:** умения за екологично прогнозиране на резултати от собствената дейност и от дейността на другите (хора, природни обекти, процеси и явления)

**Индикатори 1:**

- Има елементарна представа за последствията от собствената си дейност и от дейността на другите върху заобикалящия свят (природен, жилищен, социален)
- Има обобщени представи за сложните взаимовръзки в заобикалящата действителност;
- Осъзнава необходимостта от опазване и защита на заобикалящата среда;
- Разбира нуждата от прогнозиране на екологическите последствия от собствена си дейност и от дейността на другите (хора и природни процеси и явления)
- адекватно умее да прави екологическа прогноза за резултатите от собствена си дейност и от дейността на другите (хора, природни обекти, процеси и явления) при проблемна ситуация, в която към него се отправя пряко обвинение.
- адекватно умее да прави екологическа прогноза за резултатите от собствена си дейност и от дейността на другите (хора, природни обекти, процеси и явления) при проблемна ситуация, в която пред него е поставено непреодолимо препятствие.

*Максималният брой точки от оценъчната скала е 12 и определя **три интервала:***

*Високо равнище* на умения за екологично прогнозиране на резултати от собствената си дейност и от дейността на другите (хора, природни обекти, процеси и явления) – резултат от 12 до 9 точки

*Средно равнище* на умения за екологично прогнозиране на резултати от собствената си дейност и от дейността на другите (хора, природни обекти, процеси и явления) – резултат от 8 до 5 точки

*Ниско равнище* на умения за екологично прогнозиране на резултати от собствената си дейност и от дейността на другите (хора, природни обекти, процеси и явления) – резултат под 5 точки

#### 4. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предложеният вариант на авторска проективна методика „Какво каза детето?“ цели да диагностицира екологичната компетентност на учениците от начален етап на ниво умения за екологическо прогнозиране на резултатите от собствената им дейност и от дейността на другите (хора, природни обекти, процеси и явления). Изборът на проективен метод при изследването се обуславя от психолого-педагогическите особености на учениците в начален етап. Именно проективните методики спомагат изследването да протече в добронамерена среда, където дистанцията между експериментатор и изследвано лице е сведена до минимум. Приложението на авторската методика би довело не само до надеждни резултати при определяне нивото на екологична компетентност в началното училище, но и до осветяване на въпроса за създаване на ефективни методики за диагностицирането ѝ.

#### ЛИТЕРАТУРА

Бижков, Г., & Краевски, В. (2007). Методология и методи на педагогическите изследвания, София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски”

Ключови компетентности. (2007). Европейска референтна рамка. Комуникационна стратегия за присъединяване на България към Европейския съюз. София

НАРЕДБА №13 от 21.09.2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование [https://www.shu.bg/wp-content/uploads/filemanager-advanced/users/normativnidokumenti/naredbi/12\\_ndbr13\\_2016\\_GZEIObrazovanie\\_280918.pdf](https://www.shu.bg/wp-content/uploads/filemanager-advanced/users/normativnidokumenti/naredbi/12_ndbr13_2016_GZEIObrazovanie_280918.pdf), 2023

Balinska, A., Jaska, E., & Werenowska, A. (2021). The Role of Eco-Apps in Encouraging Pro-Environmental Behavior of Young People Studying in Poland. *Energies*, 14, 4946. [CrossRef]

Fien, J. F. (1993). *Education For The Environment - Critical Curriculum Theorising and Environmental Education*, Geelong, Australia, Deakin University Press.

- Malysheva, L.S. (2018). Formation of health-saving competence of future primary school teachers in the educational environment of a pedagogical college : author's abstract of dissertation for the candidate of pedagogical sciences degree, 13.00.04 "Theory and methodology of vocational education", Odesa. 24 p
- Minelgaitė, A., & Liobikienė, G. (2021). Changes in pro-environmental behaviour and its determinants during long-term period in a transition country as Lithuania. *Environment, Development and Sustainability*, 1–17
- Qo'chqarova, M. A. (2021). Solving Text Problems In Simple And Convenient Ways. *Theoretical & Applied Science*, (4), 234-236.
- Rosenzweig, S. (1944) An outline of frustration theory. In Hunt, J. McV. (Ed.) *Personality and the behavior disorders*. New York: Ronald Press
- Rosenzweig, S. (1978) *Aggressive Behavior and the Rosenzweig Picture-Frustration Study*. New York: Praeger
- Rosenzweig, S., Fleming, E. & ROSENZWEIG, L. (1948). The children's form of the Rosenzweig Picture-Frustration Study. *J. Psychol.* , 26, 141-191
- Salazar, G., Rainer, K.C., Watkins, L.A., Monroe, M.C., & Hundemer, S. (2022). 2020 to 2040: Visions for the future of environmental education. *Appl. Environ. Educ. Commun.* 2022, 21, 182–203. [CrossRef]
- Schools Council (1974) *Project Environment*, Harlow, Longman.
- Thornberg, R. (2022). Abduction as a Guiding Principle in Qualitative Research Design. In *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design*; SAGE Publications: New York, NY, USA, p. 243
- UNESCO-UNEP International Environmental Education Programme, International Centre for Conservation Education, 2010.
- William, S., & Vare, P. (2020). *Environmentally educated teachers*
- Zwell, M. (2000). *Creating a Competence*. New York







## ACADEMIC ETHICS – A FACTOR FOR EDUCATIONAL QUALITY

**Sevdalina Dimitrova**

Vasil Levski National Military University, Bulgaria, sevdalinaid\_bg@mail.bg

**Abstract:** The socio-economic changes in our country over the past 33 years have put our educational system in front of a number of trials and challenges. Against the background of the proclaimed quality of training and education, the results of the metamorphoses that Bulgarian education is going through, diverge from the expectations of high quality and literacy. Rather, the percentage of illiteracy, lack of permanent knowledge and skills, lack of interest and reluctance to implement is increasing. The reasons are multidirectional in this direction, primarily of a subjective nature. The impression is that for the period from the changes after 1989 until now, the results of the experiments in the education system have diverged from the quality requirement. It went through numerous legislative and by-law amendments with a number of defects, through new curricula and programs at each educational level, through a number of unfounded administrative regulations, through the selection of textbooks, often difficult to understand by the students, through a study load incompatible with the age of the various educational groups and levels, insufficient relationship between individual educational levels, especially between secondary and higher education, etc. But in the public space, the discussions seem to be focused primarily on the consequence - the deteriorating quality of education, without emphasizing the causes. The statements of a number of apologists are accompanied by normative changes, far from the requirements for the quality of the educational product, with a large amount of retroactivity and political overtones. And quite reasonably, the main question is who is interested in all this? It is logical that the answers are ambiguous, multifactorial and require a thorough, detailed analysis of the entire educational system. Of course, within the scope of the present publication, such could hardly be imagined. Our research is limited to the study of one of the factors for the quality of higher education, which is academic ethics. From here, the aim of this publication is to answer the question of the role and place of academicism and academic ethics for a quality educational process in higher schools. The author's scientific research is based on his personal observations as a teacher and direct participant in accreditation procedures, without imposing a definite opinion with his judgments. Of course, there will certainly be disagreement, but the problems in this direction are not one and two, which determines the need for a public debate. Moreover, the unity among the academic community will contribute to their solution.

**Keywords:** education, higher education, quality of education, academicism, academic ethics

### 1. INTRODUCTION

After a "cult" statement by a politician at the end of the first decade of the 21st century regarding the system for the awarding and acquisition of scientific degrees and titles by the Higher Attestation Commission (HAC) under the Council of Ministers of the Republic of Bulgaria and as a result of the inclusion of our country in Euro-Atlantic structures, serious changes are taking place in the legislative framework of higher education, which determine the appearance of academicism and academic ethics in our country. With the adoption of the Law on the Development of the Academic Staff in the Republic of Bulgaria (2010) and the Rules for its Implementation (2010), a fundamentally different system was introduced in this regard. Amendments and additions to the overall legislation regulating higher education and academic development are being made in stages. The criteria system for accreditation is also being changed in accordance with the standards and guidelines for quality assurance in the European area of higher education/ESG/ - part 1 (2016). And yet, criticism of the quality of higher education in our country does not stop. Undoubtedly, when talking about quality education, we should take into account the multi-layered factors that determine its appearance. In a number of publications, incl. and the author, various aspects of one or another of these factors have been explored, but that of academicism and academic ethics seems to be left aside. This provokes our scientific research in this direction. From here, the aim of this publication is to explore the role and place of academicism and academic ethics for the quality of the educational process in higher education.

### 2. MATERIALS AND METHODS

The starting point of our scientific research is the understanding of academicism and academic ethics. According to the Dictionary of foreign words in the Bulgarian language, the etymology of the concept is the French word "academisme" from the Latin "academia" from the Greek ακαδημία" (Sofia, 1982) Literary interpretation is "adherence to certain established traditions and currents in science and art...purely theoretical, detached from practice direction in scientific and educational pursuits..." (Sofia, 1982). From the positions of art, it is treated as "a trend in the visual arts that arose in the 16th century, which dogmatized the external aspects of ancient and

Renaissance art and held back the development of progressive and innovative currents." (Institute of the Bulgarian Language, <https://ibl.bas.bg/>). We are interested in the literary interpretation of the concept of academicism, which in the modern dynamic social development, although it has lost its meaning, we believe that academicism should be treated in a broader sense than the one indicated. In other words, academicism expresses certain traditional norms of behavior of the academic community, compatible with academic ethics, scientificity, creativity, innovation, erudition. In confirmation, a number of scientists associate the concept with "a measure of certain behavior in the higher education community, which is based on traditions, professionalism, scientific correctness and permanently established moral categories" (M. Bachvarova, 2017; V. Daskalov, 2016) Makes an impression, that the very concept of academicism in its sense overlaps with academic ethics. Moreover, according to experts, "academicism is rather a shorter synonym, which practically has the same content - it refers to the moral values and rules of behavior on which the overall activity in a higher education institution is built and developed." (V. Daskalov, 2016.)

Speaking of academic ethics from a substantive point of view, it should be understood as a system of rules of conduct in the field of higher education and science. The basis for this is given by the very genesis of the concept "ethics", whose origin is "from the Greek "ἠθική"(ethos)" - Russian. "ethics", German "Ethik, from Latin "ethica"...1. Philos. Teaching about morality as one of the forms of social consciousness, about its essence, class content and role in public life. 2. The moral principles that determine the behavior of the members of some social group; morality. 3. The moral principles of a person (Sofia, 1982)... Teaching about morality, about its development, principles and norms. 4. A set of norms and rules of conduct; morality' [<https://rechnik.chitanka.info/>]. Hence the thesis of certain scientists that "ethics, also called moral philosophy, includes the systematization, defense and determination of what behavior is right and what is wrong." (D. Popova, 2010) On this basis, in confirmation of the judgment about academicism as the shorter synonym of ethics, academic ethics is a set of principles and norms for moral behavior of the academic community in higher schools and scientific organizations. In other words, academic ethics is "a system of interrelated unwritten rules of conduct, which find the basis of their content in permanently established moral values and traditions, on which the overall activity in a higher education institution is built and developed." (V. Daskalov, 2016)

The brief retrospective of the main conceptual apparatus, object of the present study, suggests its importance for the quality of higher education. And although the regulations governing higher education and the development of the academic staff are not specific in their definition, in the amendments and additions to the Law on the Development of the Academic Staff in the Republic of Bulgaria from 2018, the requirement to form an Academic Ethics Committee was introduced (V. Angelova, 2022), as a manifestation of the forms of control. And since the regulatory framework itself, with its defects, ambiguity in the interpretation of certain norms, as well as the admission of unconstitutional ones (in previous editions of the above-mentioned laws and regulations, rejected as such by the Constitutional Court and re-imposed by legislation) allowed the admission of retroactivity of the legislative framework. In recent years, there has been a change in the understanding of "academicism", "academic ethics" in academic circles. The basis for this statement is the observations and examples of behavior of some members of the academic community, "fighters against pseudoscience" with a desire to "clear the inconvenient and hunt witches" for the sake of their ego, claiming to be world-class scientists, but refusing to conduct lecture courses. And this is undoubtedly a good enough reason to answer the question of which behavior is compatible with the norms of academic ethics in the name of academicism, the answers to which are defined by the generally applicable methods and tools of scientific knowledge.

### 3. RESULTS

The changes in the normative framework of academic development in our country since 2010 have created quite a few prerequisites for the rapid growth of the academic staff in higher schools and the scientific criteria without clear rules and criteria for scientificity. All of a sudden, there were a lot of qualified persons and persons with an educational and scientific degree "doctor" in the universities, and it is difficult to prove the existence of scientometricity for the works of some of them. In parallel with this, the so-called "quick start" in academic development from one academic position to another was observed, which led to a violation of the ratio between non-habilitated and habilitated academic staff in favor of the habilitated. At the same time, there was no regulation of any forms of control and minimum state requirements for scientificity and scientometrics in the legal framework, which led to a state of mass plagiarism, misuse of the works of trainees and doctoral students by qualified persons, some of them managers positions, repetition of dissertation topics, "flying" from university to university and acquisition of scientific degrees and academic positions. It got to the point where pseudoscience began to spread and become accepted as the norm. As a consequence of this, the norms of academic ethics, figuratively speaking, changed almost in favor of the carriers of false science and plagiarism. It is logical that under such circumstances, accompanied by the low incomes of the majority of the academic staff and the increase in the number of higher schools, the priority

private ones in parallel with the strengthening demographic crisis and the openness of the educational market abroad, growing unemployment in the country, there was also a deterioration in the quality of education in higher schools. A paradox has been reached in which higher education institutions, in order to have students and receive state subsidies under the still operating system of subsidizing state higher education institutions, apply lower admission and admission criteria based on grades from the state matriculation exams (a in some universities, admission was also observed based on documents, just to fill the inflated state quota due to student subsidies). As a result of all this, the public attitude towards "professors" as a byword and an unflattering concept became established. Moreover, a number of speeches and discussions in the public space of politicians and "public figures" tolerated the graduates of higher education abroad with a disdainful attitude towards the graduates of higher education in Bulgarian higher schools with an emphasis on the low quality of higher education in the country. This is how a negative public opinion is formed about the Bulgarian higher schools and the numerous "experts" from higher education. And at the same time, no one spoke about the costs of education, in particular higher education, laid down in the budgets for the last 30 years, no one discussed with a significant part of the academic staff of the higher schools the price they pay for the sleepless nights, for personal investments in scientific production, for working conditions and deprivations for their relatives.

Against the background of the brief retrospective of the results, after not one or two high-profile cases of gross violation of academic norms and academicism in general, in 2018, with subsequent amendments and additions, more drastic changes were undertaken in the legislative framework of higher education and academic development. Minimum state requirements (MDI) were introduced in areas of higher education and professional fields, and on this basis the registration in the National Center for Information and Documentation (NACID) for compliance with these requirements. The requirement that higher schools and scientific organizations apply anti-plagiarism systems to prevent and combat the increasing plagiarism practices in opposition to academicism and science was also introduced, as well as the creation of university commissions on academic ethics. And here the question is, to what extent did the actions and legislative changes contribute to overcoming the problem areas in academicism, observing the norms of academic ethics and increasing the quality of higher education? The answers are as contradictory as they are open to discussion.

#### 4. DISCUSSIONS

In the context of the above, the discussions are about the effects of legislative amendments and additions, directly involved in academicism and academic ethics as factors for a quality educational process and regarding possible solutions to overcome problem areas. And they, the decisions, should be aimed at:

✓ Changing the model through education and self-education in the sense of continuity, respect for Bulgarian cultural and historical traditions, worshipping the memory of our heroes, who gave their lives for Bulgaria and our holy places, protection of the Bulgarian language and pride that we have given of dozens of peoples, our "self, books, Vedas, verbs...", studying the works of the "patriarchs" of Bulgarian literature, of eminent personalities who glorified our country. And all this in symbiosis with the creativity and potential of our contemporaries and young artists, scientists, inventors. Undoubtedly, this is possible precisely through continuity, teamwork and defending the positions protecting the interests and identity of our country. This means that with the lessons of the past, taking into account the reality and the challenges facing education, we can have faith in the preservation of the Bulgarian spirit and the viability of Bulgarian education;

✓ Suspension of the frequent amendments and additions to the normative educational acts and by-laws based on subjective circumstances and with administrative decisions. Any change should be justified after a preliminary analysis with a broad discussion by the academic community. This means that decisions should be made by the persons directly involved in the educational process. It is also expedient to change the classifier for the remuneration of the work of the academic staff depending on the scientific degrees and scientific positions, so that the difficult work of the academic staff is evaluated according to certain criteria within the specified limits. Thus, opportunities will be created to attract young academic staff with opportunities for an academic career and with the necessary stay and growth in an academic position;

✓ Discontinuation of the practice of retroactivity of the normative base and persons who have defended dissertations and acquired scientific degrees and scientific titles under the VAK system to be automatically recognized without the need to request additional registrations;

✓ Encouraging young people towards an academic career, but not at the cost of age discrimination. The solution in this direction is to evaluate the professionalism, competences, combining the wisdom, knowledge and contribution of each member of the academic staff for the development of the higher school with the ambitions and creative abilities of the young teachers.;

- ✓ Putting in place adequate forms of control to prevent pseudoscience and plagiarism at the entrance, and not subsequently by resorting to "witch hunts", with the aim of "clearing accounts". This would prevent the "domino effect" and opposition of academic staff both within a given university and between universities. Moreover, scientific degrees and academic positions, acquired under certain conditions, after a change in the legislative framework, are subject to reassessments, as a form of retroactivity;
- ✓ Availability of the strategic vision and a working strategy based on the principles of academicism through a wide discussion by the people directly involved in the quality of training and higher education;
- ✓ Termination of legalization of the so-called priority professional fields, protected specialties, etc., which led certain professional fields (3.7. Administration and management and 3.8. Economy) to be reduced to a state of unreliability, and universities and academies, training in these areas as a priority, to look for ways to survive;
- ✓ The relation primary - secondary - higher education is the basis for a quality educational product. This means that when in the primary and secondary courses the education is of high quality, in the higher schools the upgrade in this regard cannot but be of high quality;
- ✓ Change in the model for subsidizing higher schools according to the quantitative dimension, i.e. according to the number of students. The solution is that the funding of the universities and their management should be according to the results achieved and the realization of their graduates. In general, the effectiveness, return and profitability of higher schools should be brought to the fore.
- ✓ The internationalization of higher education and inclusion in international educational and scientific networks should be on a broader basis, and not the administrative imposition of only the two scientific databases - WEB OF SCIENCE and SCOPUS, which is in the interest of open science. Moreover, there are professional areas and fields that, due to their specificity and the need to comply with the law on the protection of classified information, do not imply publication in the specified scientific databases;
- ✓ Education and its dependence on the demographic picture in our country are directly dependent, and with the established trend of a decreasing number of matriculates and a projected increase in the number of state-subsidized higher education institutions, inconsistent with the potential candidates, the need to a serious analysis in the long-term, medium-term and short-term aspect of the graduate-candidate ratio and on this basis to determine the state-subsidized professional fields, specialties and universities. The openness of the educational market and the associated outflow of candidate students to foreign universities should also be taken into consideration. The solution is to find an approach to motivate these same candidate-students after years, when they graduate in the country and to pour their skills and competences into the public life of the country and for the good of Bulgaria;
- ✓ The connection between the labor market in our country, guaranteed jobs and the national educational product is undeniable. It is the labor market that determines the demand and supply of an educational product and, in compliance with the rules for the competitive and competitive beginning, the good selection is made. On this basis, the concepts of protected or priority professional areas and specialties should be dropped. As long as there is a labor market, there is also selection. The solution is that the "funnel" of admission to higher education institutions is wide-open, but at the exit, as a result of the quality educational process, it is narrowed, the labor market itself sifts what it needs and what it doesn't. And all of this accompanied by long-term analysis and what-if scenarios, which is the basis of management by results.

## 5. CONCLUSIONS

In summary of our research, focused on academicism and academic ethics in the interest of the "knowledge-science-business" trinity, without imposing a definite opinion, we believe that it is time to restore confidence in Bulgarian universities, which have their worthy and indisputable place in the European area of higher education. Let's not forget that in order to have a quality higher education, we must have a working legislation and strategy, with thought and responsibility for future generations through the development of a knowledge economy, which is directly dependent on a quality academic composition, which in unity, with dignity and with public debate to contribute to it. In other words, with self-respect and respect for the academic community with its knowledge and contributions to observe, preserve and build on the traditions of academicism and academic ethics as a factor for quality education and training.

## ACKNOWLEDGEMENTS

I express my gratitude to the National Military University "Vasil Levski" for the opportunity provided to me and the conditions for my academic growth over the years and my confirmation as an academic teacher and scientist!

## REFERENCES

- Angelova, V. (2022). Is the Academic Ethics Committee ethical? <https://www.helios-as.com/2022/06/12/%D0%B5%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0-%D0%BB%D0%B8-%D0%B5-%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B8%D1%81%D0%B8%D1%8F%D1%82%D0%B0-%D0%BF%D0%BE-%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0-%D0%B5%D1%82/>
- Bachvarova, M. (2017). Round Table - Discussion on "Science and Ethics". <https://ue-varna.bg/uploads/filemanager/303/ethics/Kragla-masa-etika-20170320.pdf>
- Daskalov, V. (2016). Academic ethics and legal education. *Judicial Law*, June 1, 2016. <https://www.sadebnopravo.bg/biblioteka/2016/6/1/>
- Dictionary of foreign words in the Bulgarian language. (1982). Publishing House of the Bulgarian Academy of Sciences. Institute of Bulgarian Language, 44,311. Institute of Bulgarian Language.
- Dictionary of the Bulgarian language. <https://ibl.bas.bg/rbe/lang/bg/%D0%90%D0%9A%D0%90%D0%94%D0%95%D0%9C%D0%98%D0%97%D0%AA%D0%9C/>, 2023
- Law on the development of the academic staff in the Republic of Bulgaria. (2022). Pron. DV. No. 38 of May 21, 2010, amended DV. No. 81 of October 15, 2010, amended DV. No. 101 of December 28, 2010, amended. DV. No. 68 of August 2, 2013, amended and add. DV. No. 30 of April 3, 2018, amended DV. No. 17 of February 26, 2019, amended DV. No. 17 of February 25, 2020, add. DV. No. 21 of March 12, 2021, amended and add. DV. No. 56 of July 19, 2022, amended DV. No. 102 of December 23, 2022
- Criteria system for assessment and accreditation in accordance with the standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2016). Council of Ministers National Assessment and Accreditation Agency.
- Popova, D. (2010). Ethics and Public Relations. BSU. Center for Humanities. p. 12 [http://research.bfu.bg:8080/jspui/bitstream/123456789/70/3/BFU\\_2010\\_01\\_popova.pdf](http://research.bfu.bg:8080/jspui/bitstream/123456789/70/3/BFU_2010_01_popova.pdf). 2023
- Regulations for the implementation of the Law on the Development of the Academic Staff in the Republic of Bulgaria. (2019). Pron. DV. No. 75 of September 24, 2010, amended. DV. No. 19 of March 8, 2011, amended DV. No. 9 of January 31, 2012, amended. DV. No. 62 of July 12, 2013, add. DV. No. 60 of July 22, 2014, amended DV. No. 57 of July 28, 2015, amended and add. DV. No. 56 of July 6, 2018, amended and add. DV. No. 15 of February 19, 2019. <https://rechnik.chitanka.info/w/%D0%B5%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0>, 2023





---

## PERCEPTION OF THE QUALITY OF ENTREPRENEURSHIP EDUCATION AMONG ENTREPRENEURS

**Ivona Milić Beran**

University of Dubrovnik, Croatia, [ivona.milic-beran@unidu.hr](mailto:ivona.milic-beran@unidu.hr)

**Zorica Krželj-Čolović**

University of Dubrovnik, Croatia, [zkrzelj@unidu.hr](mailto:zkrzelj@unidu.hr)

**Ivona Vrdoljak Raguž**

University of Dubrovnik, Croatia, [ivrdolja@unidu.hr](mailto:ivrdolja@unidu.hr)

**Abstract:** The purpose of this article is to investigate the perception of the quality of entrepreneurship education among entrepreneurs in Lika-Senj County and to determine whether there is a significant difference in the perception of entrepreneurship education depending on selected distinguishing characteristics of entrepreneurs: Gender, age, and professional education.

**Methodology -** This study used a questionnaire to investigate how entrepreneurs of small and medium enterprises in Lika-Senj County perceive entrepreneurship education in primary and secondary schools and universities. In order to investigate the perceptions of entrepreneurs, a measurement instrument was developed and its reliability was tested using Cronbach's alpha value. A one-way ANOVA test was used to test the hypothesis.

**Results -** The study concluded that entrepreneurship education was rated low at all three levels of education, as did all five observed variables: Education promotes creativity, self-reliance, and initiative; Education provides adequate instruction in free market principles; Education provides adequate attention to entrepreneurship and new venture creation; Education provides good and adequate preparation for start-up and growth; and Systems of vocational, technical, and continuing education provide adequate preparation for the creation and growth of new enterprises were rated unsatisfactory. In addition, the results show that there is no statistically significant difference in the perception of entrepreneurial education in terms of gender, age, and professional training of the entrepreneur, but also that entrepreneurs believe that formal and informal education and training of employees is important for the successful operation of the business.

**Research limitations -** The research included entrepreneurs of small and medium enterprises in Lika-Senj County, so in a next step the difference with the attitudes of entrepreneurs in other counties of the Republic of Croatia and in relation to the countries of the European Union could be studied.

**Keywords:** Lika-Senj County, small and medium enterprises, entrepreneurial education

## PERCEPCIJA KVALITETE PODUZETNIČKOG OBRAZOVANJA MEĐU PODUZETNICIMA

**Ivona Milić Beran**

University of Dubrovnik, Croatia, [ivona.milic-beran@unidu.hr](mailto:ivona.milic-beran@unidu.hr)

**Zorica Krželj-Čolović**

University of Dubrovnik, Croatia, [zkrzelj@unidu.hr](mailto:zkrzelj@unidu.hr)

**Ivona Vrdoljak Raguž**

University of Dubrovnik, Croatia, [ivrdolja@unidu.hr](mailto:ivrdolja@unidu.hr)

**Sažetak:** Svrha– Svrha ovog rada je ispitati percepciju kvalitete poduzetničkog obrazovanja među poduzetnicima Ličko-senjske županije i utvrditi postoji li značajna razlika u percepciji poduzetničkog obrazovanja prema odabranim razlikovnim karakteristikama poduzetnika: spolu, dobi i stručnoj spremi.

**Metodologija –** U ovom je radu pomoću upitnika istražena percepcija poduzetničkog obrazovanja u osnovnim i srednjim školama te fakultetima, među poduzetnicima malih i srednjih poduzeća Ličko-senjske županije. Kako bi se ispitala percepcija poduzetnika, razvijen je mjerni instrument čija je pouzdanost ispitana uz pomoć vrijednosti Cronbach alfe, a za verificiranje hipoteza korišten je one-way ANOVA test.

**Zaključci –** U radu je zaključeno da je poduzetničko obrazovanje u sva tri stupnja obrazovanja ocijenjeno niskom ocjenom kao i svih pet promatranih varijabli: obrazovanje potiče kreativnost, samodostatnost i osobnu inicijativu, obrazovanje pruža odgovarajuću poduku o tržišnim ekonomskim načelima, obrazovanje pruža adekvatnu pažnju poduzetništvu i osnivanju novih poduzeća, obrazovanje pruža dobru i adekvatnu pripremu za pokretanje i rast novih

poduzeća te sustavi stručno, profesionalnog i kontinuiranog obrazovanja pružaju odgovarajuću pripremu za pokretanje i rast novih poduzeća ocijenjeni su nezadovoljavajućom ocjenom. Dalje, rezultati otkrivaju da ne postoji statistički značajna razlika u percepciji poduzetničkog obrazovanja s obzirom na spol, dob i stručnu spremu poduzetnika, ali i da poduzetnici smatraju da je formalno i neformalno obrazovanje i usavršavanje zaposlenika važno za uspješno poslovanje poduzeća.

Ograničenja istraživanja – Istraživanje je obuhvatilo poduzetnike malih i srednjih poduzeća Ličko-senjske županije, da bi se u sljedećim koracima mogla istražiti razlika u odnosu na stavove poduzetnika ostalih županija u Republici Hrvatskoj i u odnosu na države Europske Unije.

**Ključne riječi:** Ličko-senjska županija, mala i srednja poduzeća, poduzetničko obrazovanje

## 1. UVOD

Mala i srednja poduzeća ključna su za konkurentnost i prosperitet hrvatskog gospodarstva. Sektor malih i srednjih poduzeća u Hrvatskoj ima značajno najveći udio u ukupnom broju poduzeća (99,7%). Uloga malog i srednjeg poduzetništva u hrvatskom gospodarstvu ogleda se i u udjelu zaposlenosti koji je u 2020. godini iznosio 72,1%, udio u ukupnim prihodima je iznosio 58% i u izvoznim aktivnostima 53%. U razdoblju od 2016. do 2020. godine broj malih i srednjih poduzeća u Hrvatskoj porastao je za 21%, a u 2020. godini u Hrvatskoj je poslovalo gotovo 140.000 poduzeća. (CEPOR, 2021).

Poduzetništvo je vrlo važno, ne samo za same poduzetnike, već i za gospodarstvo jedne zemlje općenito. Poduzetništvo pomaže u jačanju inovativnosti i konkurentnosti u svakoj zemlji te olakšava stvaranje novih radnih mjesta i novih prilika, posebno za mlade ljude.

Pokretanje poslovnog pothvata se ostvaruje nakon prepoznavanja prilike i oblikovanje namjere da se neka osoba poduzetnički aktivira. Niska razina poduzetničke aktivnosti u Lici i Banovini praćena je i najnižom razinom prepoznavanja prilika u toj regiji 8,4%. (GEM istraživanje, 2021). Europska komisija u Akcijskom planu za poduzetništvo do 2020. godine, je istaknula da “Europa treba više poduzetnika”, a poduzetničko obrazovanje definirala kao jedno od tri područja u kojima je potrebno hitno djelovanje, nadalje pozivaju se države članice Europske unije da poduzetničko obrazovanje učine obaveznim dijelom školskog obrazovanja kako bi se promijenila kultura i stavovi prema poduzetništvu.

Primarni cilj ovog rada je ispitati percepciju kvalitete poduzetničkog obrazovanja među poduzetnicima Ličko-senjske županije na osnovu primarnog istraživanja provedenog među poduzetnicima i utvrditi postoji li značajna razlika u percepciji poduzetničkog obrazovanja prema odabranim razlikovnim karakteristikama poduzetnika: spolu, dobi i stručnoj spremi.

## 2. PREGLED LITERATURE

Poduzetništvo je vrlo važno, ne samo za same poduzetnike, već i za gospodarstvo jedne zemlje općenito. Poduzetništvo pomaže u jačanju inovativnosti i konkurentnosti u svakoj zemlji te olakšava stvaranje novih radnih mjesta i novih prilika, posebno za mlade ljude. Kao što je poznato, međunarodna literatura sadrži mnoge definicije poduzetništva (Knight 1921; Drucker 1970; Bolton i Thompson 2000; Onuoha 2007). Poduzetništvo je vrlo složen proces (Gartner et al. 2004). Nadalje treba istaknuti da je poduzetništvo sustavna kategorija, dinamičan proces stvaranja uvećane vrijednosti. Tu vrijednost stvaraju osobe koje su sklone preuzeti velike rizike u smislu resursa, vremena ili karijere, drugim riječima, stvaraju „vrijednost“ robama i uslugama. Važno je naglasiti da robe i usluge ne moraju biti nove, već poduzetnik ima dužnost stvoriti im novu vrijednost (Ronstadt, 1988). U procesnom pogledu, poduzetništvo predstavlja dinamičko ponašanje koje se doživljava pod određenim uvjetima okoline iz kojih proizlaze prilike i poslovne ideje (Jack i Anderson 2002). Okolina utječe ne samo na stope pokretanja poduzeća na razini stanovništva, već i na kulturne, ekonomske i tržišne čimbenike koji se spajaju kako bi postigli ili spriječili poduzetništvo (Busenitz et al. 2003).

Obrazovanje je središte procesa razvoja i rasta, njegov utjecaj na ekonomske i društvene promjene je velik, kao i mogućnost donošenja pozitivnih promjena u zemlji. Obrazovanje za poduzetništvo definirano je kao skup formaliziranih učenja koja obrazuju sve zainteresirane za stvaranje poduzeća (Bechard i Toulouse, 1998). Obrazovanje za poduzetništvo može potaknuti poduzetničke inicijative jačanjem poduzetničkog načina razmišljanja među studentima (Petridou et al., 2009; Lubis, 2014).

Posljednjih desetljeća velika se važnost pridavala obrazovanju o ekonomiji i poduzetničkim obrascima poslovanja za individualne i institucionalne svrhe (Jones & Iredale, 2010.), a fokus je bio na novim start-up-ovima i usmjerenjima prema poduzetničkim težnjama. Postoje mnoge rasprave koje se odnose na poduzetničko obrazovanje, posebice na način na koji obrazovanje utječe na poduzetničku namjeru (Kirkley, 2017.). Neka istraživanja ističu da poučavanje i obuka mogu razviti određene aspekte poduzetništva (Neck & Greene, 2011.; Yu Cheng i sur., 2009). Frank i sur. (2010.) podupiru ovu hipotezu i sugeriraju da namjere nisu ni magične ni misteriozne, ni genetske ni intrinzične. Oni

sugeriraju da se poduzetništvo može poučavati i razvijati na isti način kao i znanosti. Prema Sanchezu (2010.), poduzetničko obrazovanje daje ljudima autonomiju osjećaja i neustrašivost, osnažuje priznavanje izbornih alternativa zanimanja, proširuje perspektive osnažujući ljude da prepoznaju prilike i pruža informacije koje će ljudi koristiti za otvaranja novih tvrtki. Kroz poduzetničko obrazovanje, pojedinac dobiva odgovarajuće učenje za pokretanje i održavanje poduzeća. (Sánchez, 2010.)

Bae i sur. (2014) potvrđuju da se razvoj poduzetničkih vještina i znanja, kao i kod svih drugih vještina, s vremenom povećava s poduzetničkim obrazovanjem. Osim učenja tehničkih vještina, poduzetničko obrazovanje bavi se i stavovima, namjerama i procesima stvaranja poduzeća (Linan, 2008). Vjerojatnost za stvaranje poslovnih pothvata tri puta je veća za one koji su diplomirani poduzetnici nego za one koji nisu (Charney & Libecap, 2000.). Štoviše, Minniti i sur. (2006.) identificirali su vezu između obrazovanja za poduzetništvo i rasta ljudskog kapitala. Na primjer, poduzetništvo povezuje informacije i vještine, a to daje optimističan pogled na buduće mogućnosti učenika (Bae et al., 2014.). Slične studije, iako temeljene na zemljama s manjim poduzetničkim potencijalom, podupiru ove argumente (Klandt et al., 2005.).

### 3. METODOLOGIJA

Osnovni cilj rada je istražiti percepciju kvalitete poduzetničkog obrazovanja među poduzetnicima Ličko-senjske županije i utvrditi da li postoje razlike u percepciji kvalitete prema razlikovnim karakteristikama poduzetnika. U radu su postavljene tri hipoteze:

- H1 – Postoji povezanost između spola poduzetnika i njihove percepcije kvalitete poduzetničkog obrazovanja
- H2 – Postoji povezanost između stupnja obrazovanja poduzetnika i njihove percepcije kvalitete poduzetničkog obrazovanja.
- H3 – Postoji povezanost između dobi poduzetnika i njihove percepcije kvalitete poduzetničkog obrazovanj.

Za potrebe projekta Start up nacija: Hrvatska tematska mreža za razvoj poduzetništva i samozapošljavanja provedeno je anketno istraživanje poduzetnika u Ličko-senjskoj županiji sa temeljnim ciljem poticanja stvaranja kvalitetne višesektorske suradnje za razvoj dijaloga kroz uspostavljanje tematske mreže „Hrvatska -Start-up Nacija“ za uravnotežen socioekonomski razvoj i pokretanje hrvatskog gospodarstva. U istraživanju su sistematizirani primarni podaci prikupljeni anketiranjem 104 poduzetnika Ličko-senjske županije, nadalje kreirana je baza podataka kako bi se došlo do rezultata o percepciji poduzetničkog obrazovanja među poduzetnicima, identificirali nedostaci u poduzetničkom obrazovanju . Za ispitivanje interne konzistencije .. izračunat je Cronbach alfa, a za testiranje hipoteza primjenjen je one-way ANOVA test. Primarno istraživanje provedeno je u prvoj polovici 2022.godine osobnim anketiranjem poduzetnika. U tablici 1 prikazane su distribucije ispitanika prema razlikovnim karakteristikama

**Tablica 1. Karakteristike uzorka**

Razlikovne karakteristike	Vrijednosti	Apsolutna frekvencija	Relativna frekvencija (%)
Spol	Muški	57	55
	Ženski	47	45
Stupanj obrazovanja	SSS	57	55
	VŠS	21	20
	VSS	26	25
Dob	-35	15	14,4
	36-45	30	28,8
	46-55	32	30,8
	56-	27	26

### Procjena poduzetničkog obrazovanja

Kako bi se procjenilo dosadašnje obrazovanje za poduzetništvo u radu je analizirana percepcija obrazovanja među poduzetnicima Ličko-senjske županije uz pomoć pet parametara koji su prikazani u Tablici 2. kao i njihove aritmetičke sredine, standardne devijacije i Cronbach alfa.

**Tablica 2. Osnovni statistički parametri za procjenu poduzetničkog obrazovanja**

Varijable	Aritm. sredina	Stand. devijacija	Cronbach alfa
1. V1 - Obrazovanje potiče kreativnost, samodostatnost i osobnu inicijativu	2,20	1,035	0,786
2. V2 - Obrazovanje pruža odgovarajuću pouku o	1,85	0,968	0,737

	tržišnim ekonomskim načelima			
3.	V3 - Obrazovanje pruža adekvatnu pažnju poduzetništvu i osnivanju novih poduzeća	1,70	0,772	0,748
4.	V4 - Obrazovanje pruža dobru i adekvatnu pripremu za pokretanje i rast novih poduzeća	2,13	0,960	0,75
5.	V5 - Sustavi stručnog, profesionalnog i kontinuiranog obrazovanja pružaju odgovarajuću pripremu za pokretanje i rast novih poduzeća	2,80	1,035	0,846

Napomena: \* Varijable su procijenjene uz pomoć Likertove skale gdje 1 predstavlja najnižu, a 5 najveću ocjenu slaganja sa tvrdnjom. \*\*Ukupni Cronbach alfa iznosi 0,812

Ukupni Cronbach alfa iznosi 0,812 i predstavlja pouzdanost mjerne skale. Da bi mjerna skala bila pouzdana vrijednost Cronbach alfe treba biti veća od 0,7 (De Vellis, 2003) što je ispunjeno, također skale koje imaju manje od 10 varijabli često imaju male vrijednosti (manje od 0,5) i tada je potrebno izračunati srednje vrijednosti korelacija među varijablama, što u ovom radu nije slučaj. U tablici 2 prikazane su vrijednosti Cronbach alfe ako se eliminira pojedina varijabla i iz njihovih vrijednosti može se zaključiti se veća vrijednost pouzdanosti postiže eliminacijom varijable 5 (Sustavi stručnog, profesionalnog i kontinuiranog obrazovanja pružaju odgovarajuću pripremu za pokretanje i rast novih poduzeća), ali to povećanje je neznatno i isključivanje varijable V5 ne bi imalo značajan utjecaj na povećanje pouzdanosti. Vrijednosti standardne devijacije pokazuju nam da su ocjene varijable V3 najkonzistentnije i ta varijabla također ima najmanju vrijednost.

#### 4. REZULTATI I DISKUSIJA

Za ocjenu percepcije poduzetničkog obrazovanja, kreiran je mjerni alat koji uključuje pet varijabli koje se odnose na poduzetničko obrazovanje. Svaka od varijabli ocjenjena je na Likertovoj skali ocjenama od 1 do 5. Rezultat 5 predstavlja situaciju u kojoj poduzetničko obrazovanje u potpunosti ispunjava svoju zadaću. Srednja vrijednost svih varijabli koji predstavljaju poduzetničko obrazovanje iznosi 2,10, a standardna devijacija je 0,77, mod iznosi 1, a medijan 2. Navedeni podaci pokazuju da poduzetnici imaju negativnu percepciju o poduzetničkom obrazovanju, najčešća ocjena je jedan, a prosječna ocjena dovoljan pokazuju da su neophodne značajne promjene.

**Tablica 3. Percepcija poduzetničkog obrazovanja među poduzetnicima**

Razlikovne karakteristike	Vrijednosti	Aritmetička sredina
Spol	Muški	2,1404
	Ženski	2,0468
Stupanj obrazovanja	SSS	2,1045
	VŠS	1,8182
	VSS	2,000
Dob	-35	1,8857
	36-45	2,0867
	46-55	2,2375
	56-	2,0571

**Tablica 4. Rezultati one-way ANOVA testa**

Hipoteza	F-vrijednost	Alfa	p-vrijednost	alfa – p vrijednost
H1	0,391	0,05	0,533	$\alpha < p$
H2	0,790	0,05	0,458	$\alpha < p$
H3	0,753	0,05	0,523	$\alpha < p$

Na temelju rezultata iz tablice 4, sve tri postavljene hipoteze mogu se odbaciti. Prema rezultatima prikazanim u tablicama 3 i 4, zaključuje se da nema značajne povezanosti između spola, stupnja obrazovanja i dobi poduzetnika sa percepcijom poduzetničkog obrazovanja. Nadalje, može se zaključiti da je ocjena kvalitete poduzetničkog obrazovanja među poduzetnicima niska u svim parametrima. Rezultati istraživanja nisu iznenađujući tim više što je poznato da su već godinama ocjene poduzetničkog obrazovanja na nivou Hrvatske nezadovoljavajuće.

U GEM istraživanju koje prati percepciju o kvaliteti obrazovanja za poduzetničko djelovanje na primarnoj, sekundarnoj i tercijarnoj razini obrazovanja, ocjenama u skali 1 – 9, gdje ocjena 9 označava najvišu kvalitetu obrazovanja za poduzetničko djelovanje u 2020. godini je kvaliteta obrazovanja za poduzetničko djelovanje na

primarnoj i sekundarnoj razini u Hrvatskoj ocijenjena ocjenom 2,6 dok je kvaliteta obrazovanja na tercijarnoj razini ocijenjena ocjenom 3,6. Percepcija kvalitete obrazovanja za poduzetničko djelovanje na sve tri razine je ispod EU prosjeka. Poduzetničko obrazovanje je jedna od najslabije ocijenjenih komponenti poduzetničkog okruženja, bez vidljivog poboljšanja u dužem razdoblju, što aktualizira nužnost provođenja preporuka Europske komisije i implementaciju ciljeva definiranih nacionalnim strateškim dokumentima. (CEPOR, 2021)

## 5.ZAKLJUČAK

Poduzetništvo pomaže u jačanju inovativnosti i konkurentnosti u svakoj zemlji te olakšava stvaranje novih radnih mjesta i novih prilika, posebno za mlade ljude, a obrazovanje je samo središte procesa razvoja i rasta cilj rada je bio ispitati percepciju poduzetničkog obrazovanja u Ličko-senjskoj županiji koja po razvijenosti zaostaje za ostalim županijama u Republici Hrvatskoj.

Na temelju ovog istraživanja jasno je da poduzetničko obrazovanje dobilo niske ocjene među poduzetnicima. Sve komponente poduzetničkog obrazovanja: obrazovanje potiče kreativnost, samodostatnost i osobnu inicijativu, obrazovanje pruža odgovarajuću poduku o tržišnim ekonomskim načelima, obrazovanje pruža adekvatnu pažnju poduzetništvu i osnivanju novih poduzeća, obrazovanje pruža dobru i adekvatnu pripremu za pokretanje i rast novih poduzeća te sustavi stručno, profesionalnog i kontinuiranog obrazovanja pružaju odgovarajuću pripremu za pokretanje i rast novih poduzeća ocijenjeni su nezadovoljavajućom ocjenom.

Dalje, rezultati otkrivaju da su poduzetnici percipirali poduzetničko obrazovanje na isti način bez obzira na kriterije prema kojima su kategorizirani, te se mogu izvesti sljedeći zaključci:

Ne postoji statistički značajna razlika u percepciji poduzetničkog obrazovanja s obzirom na spol, dob i stručnu spremu poduzetnika.

Ujedno poduzetnici smatraju da je formalno i neformalno obrazovanje i usavršavanje zaposlenika važno za uspješno poslovanje poduzeća.

## IZJAVA

Rad je nastao u okviru projekta “Start up nacija: Hrvatska tematska mreža za razvoj poduzetništva i samozapošljavanja” sufinanciran od strane Europske Unije iz Europskog socijalnog fonda.

## LITERATURA

- Bae, T.J., Qian, S., Miao, C., & Fiet, J.O. (2014). The relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: A meta-analytic review. *Entrepreneurship theory and practice*, 38(2), pp.217-254.
- Bechard, J. P., & Toulouse, J. M. (1998). Validation of a didactic model for the analysis of training objectives in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 13(4), 317–332.
- Berrett-Koehler Kirkpatrick, D.L. (1975). *Evaluating training programs*. Tata McGraw-Hill Education, 1975.
- Bolton W.K. & Thompson J.L. (2000). *Entrepreneurs: Talent, Temperament, Technique*. Butterworth Heinemann, Oxford.
- Busenitz, L. W., West III, G. P., Shepherd, D., Nelson, T., Chandler, G. N., & Zacharakis, A. (2003). Entrepreneurship research in emergence: past trends and future directions. *Journal of Management*, 29(3), 285–308.
- CEPOR 2021  
[-https://www.cepor.hr/wp-content/uploads/2015/03/CEPOR-Mala-i-srednja-poduze%C4%87a-u-HR-u-vrijeme-pandemije-COVID-19.pdf](https://www.cepor.hr/wp-content/uploads/2015/03/CEPOR-Mala-i-srednja-poduze%C4%87a-u-HR-u-vrijeme-pandemije-COVID-19.pdf)
- Charney, A., & Libecap, G. (2000). *The Impact of Entrepreneurship Education: An Evaluation of the Berger Entrepreneurship Program at the University of Arizona, 1985-1999*. Missouri: Kansas City: The Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership.
- Charney, A., & Libecap, G. (2003). *The Contribution of Entrepreneurship Education: An Analysis of the Berger Program*. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1 (1), pp.11-22.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2nd edn). Thousand Oaks, California: Sage.
- Drucker, P. (1970). *Entrepreneurship in Business Enterprise*, *Journal of Business Policy*, Vol: 1.
- Frank, J.R., Snell, L.S., Cate, O.T., Holmboe, E.S., Carraccio, C., Swing, S.R., Harris, P., Glasgow, N.J., Campbell, C., Dath, D., & Harden, R.M. (2010). Competency-based medical education: theory to practice. *Medical teacher*, 32(8), pp.638-45.
- Gartner, W. B., Gartner, W. C., Shaver, K. G., Carter, N. M., & Reynolds, P. D. (Eds.). (2004). *Handbook of entrepreneurial dynamics: the process of business creation*. Sage.
- Jack, S. L., & Anderson, A. R. (2002). The effects of embeddedness on the entrepreneurial process. *Journal of Business Venturing*, 17(5), 467–487.

- Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education+ Training*, 52(1), pp.7-19.
- Kirkley, W.W. (2017). Cultivating entrepreneurial behaviour: entrepreneurship education in secondary schools, *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*, Vol. 11 Issue: 1, pp.17-37,
- Klandt, H., et al. (2005). "Fgf Report - Entrepreneurship Professuren 2004"
- Knight, F. H. (1921). *Risk, Uncertainty, and Profit*. Boston, MA: Hart, Schaffner & Marx; Houghton Mifflin Company.
- Kuratko, D.F. (2003). Entrepreneurship education: Emerging trends and challenges for the 21st century. White Paper, US Association of Small Business Education, 22, p.2003.
- Liñán, F. (2008). Skill and value perceptions: how do they affect entrepreneurial intentions? *International Entrepreneurship and Management Journal*, Vol. 4 No. 3, pp. 257-72.
- Lubis, R.L. (2014), "Students' Entrepreneurial Strategy: Connecting Minds?", *International Journal of Arts & Sciences*, 07(03), UniversityPublications.net, 545–568.
- Minniti, M., Bygrave, W.D., & Autio, E. (2006). *Global Entrepreneurship Monitor Executive Report 2005*. Wellesley, Mass., London, UK: Babson College- London Business School.
- Neck, H.M., & Greene, P.G (2011). Entrepreneurship education: known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), pp.55-70.
- Onuoha, G. (2007). Entrepreneurship, *AIST International Journal*, 10, 20-32.
- Petridou, E., Sarri, A., & Kyrgidou, L. P. (2009). Entrepreneurship education in higher educational institutions: The gender dimension. *Gender in Management: An International Journal*, 24(4), 286–309.
- Ronstadt, R. (1988.). The corridor principle. *Journal of Business Venturing*.
- Sanchez, J. (2010). University Training for Entrepreneurial Competencies: its impact on intention of venture creation, *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7, pp.239-254.
- Zou, L. (2015), "Study on College Students Entrepreneurial Intentions Factors", *International Conference on Social Science and Technology Education (ICSSTE 2015)*, Chongqing University Of Science & Technology, Chongqing, China.



## THE ROLE OF TEACHERS-PRACTITIONERS IN THE CYCLE OF EDUCATIONAL POLICIES AND REFORMS

Lidjia Kamcheva – Panova

Faculty of Philology, UGD – Shtip, RN Macedonia, [lkamceva@yahoo.com](mailto:lkamceva@yahoo.com)

**Abstract:** With the increasingly emphasized platitudes “Europeanization”, “modernization”, and “updating”, the educational process in the Republic of North Macedonia (RNM) is constantly under pressure from the so-called creation of educational policies, reform, and changes translated into concepts, strategies, decrees, regulations, protocols, etc. The question arises, why the reforms projected by certain educational policies are unsuccessful, and often are not directly implemented into practice? The answer can be found, if an analysis of the communication between state institutions, decision-makers, and employees in educational institutions, i.e. teachers, is made. In this sense, with this paper, we want to analyze how teachers experience these reforms and how much they participate in them. Teachers-practitioners are assigned the main role in the implementation of educational policies and reforms, putting them into practice.

Teachers, in fact, are only active in this phase (imposed). However, to achieve meaningful results and truly implement reforms, teachers need to be involved in all stages of the cycle. The identification of the problem can only be said by the practitioners who are directly and daily dealing with the problems. Teachers are an important source of information that plays a significant role in the adoption of educational policies. This means that continuous cooperation and partnership should be established between those who make decisions in the field of education and teachers, as well as recognize and respect teacher-practitioners as important actors in the process of reforming education. Only in that way, the reforms will not meet resistance, will be relevant, the expected goals will be achieved and teachers will be motivated to apply them.

With this research, we want to see how much are the teachers involved in the creation of these educational policies, reforms and strategies, and concepts, in other words, how much are practitioners asked in the creation of educational policies.

**Keywords:** reforms, educational policies, teachers

## УЛОГАТА НА НАСТАВНИЦИТЕ-ПРАКТИЧАРИ ВО ЦИКЛУСОТ НА ОБРАЗОВНИТЕ ПОЛИТИКИ И РЕФОРМИ

Лидија Камчева – Панова

Филолошки факултет, УГД – Штип, РС Македонија, [lkamceva@yahoo.com](mailto:lkamceva@yahoo.com)

**Резиме:** Со сè понагласените флоскули „европеизација“, „модернизација“, „осовременување“, воспитно – образовниот процес во РСМ постојано е под притисок на т.н креирање образовни политики, реформи и промени преточени во концепции, стратегии, уредби, правилници, протоколи итн. Се поставува прашањето, зошто реформите предвидени од одредени образовни политики се неуспешни, често се случуваат и директно не се спроведуваат во праксата? Одговорот може да се најде, ако се направи анализа на комуникацијата меѓу државните институции, донесувачите на одлуки и вработените во образовните институции, односно наставниците. Во оваа смисла, со овој труд, сакаме да направиме анализа како наставниците ги доживуваат овие реформи и колку истите учествуваат во нив. На наставниците – практичари им се препишува главната улога при спроведувањето на образовните политики и реформи преточувајќи ги истите во праксата.

Наставниците, всушност, се активни само во оваа фаза (наметнато). Меѓутоа, за да се постигнат значајни резултати и вистински да се спроведат реформите, наставниците треба да бидат вклучени во сите фази од циклусот. Идентификацијата на проблемот, можат да ја кажат само практичарите кои директно и секојдневно се во костец со проблемите. Наставниците се важен извор на информации кои се од значајна улога при донесувањето на образовните политики. Ова значи дека треба да се воспостави континуирана соработка и партнерски однос меѓу оние кои ги донесуваат одлуките во сферата на образованието и наставниците, како и да се препознаат и уважат наставниците – практичари како значајни актери во процесот на реформирање на образованието. Само на тој начин, реформите нема да наидат на отпор, ќе бидат релевантни, ќе се постигнат очекуваните цели и наставниците ќе бидат мотивирани за нивна примена.

Со ова истражување сакаме да видиме колку наставниците се вклучени во изработката на овие образовни политики, реформи, стратегии и концепции, со други зборови кажано, колку се прашуваат практичарите во креирањето на образовните политики и реформи.

**Клучни зборови:** реформи, образовни политики, наставници

### 1. ВОВЕД

Со сè понагласените флоскули „европеизација“, „модернизација“, „осовременување“, воспитно – образовниот процес во РСМ постојано е под притисок на т.н креирање образовни политики, реформи и промени преточени во концепции, стратегии, уредби, правилници, протоколи итн. Спроведувањето на овие „реформи“ имаат за цел унапредување на училишниот систем и неговото функционирање, зголемување на ефектите и резултатите од училишната, образовна работа со реформирање на наставниот план и наставните програми, унапредување на управувањето и раководењето со училиштата, компетенциите на наставниците, унапредување на постигнувањата на учениците итн. Меѓутоа, овде се поставуваат неколку прашања: Која претходно направена анализа, доведе до заклучок дека се потребни реформи? Кој учествува во изработката на образовните политики и реформи? Кои се причините за прифаќање/ неприфаќање на одредени решенија? Зошто токму овие понудени решенија? И на крај, каде се наставниците - практичари во оваа претстава, наречена „реформа“?

### 2. ТЕОРЕТСКИ ДЕЛ

Според документите на УНЕСКО (2013), под поимот образовна политика се подразбира политика, стратегија и план. Политиката ги претставува основните и главни владини цели и приоритети во доменот на образованието, стратегијата претставува патоказ за остварување на тие цели и приоритети, а планот ги дефинира активностите, улогите и ресурсите за остварување на стратегијата и политиката. Тешко е да се даде конечна дефиниција за тоа што претставува образовната политика. Многу автори прават разни обиди за дефинирање, но наидуваат на потешкотии бидејќи образовната политика зависи од многу фактори, учесници, општествени вредности, финансии, општествени политики на владеачката гарнитура и интереси. Всушност, образовната политика е процес на одлучување од страна на оние кои имаат авторитет тоа да го прават (почнувајќи од Владата, Министерството за образование и наука до образовните институции), односно тоа е делување на државните институции кои имаат моќ да го насочуваат образованието во одредена насока и да ги концепираат стратегиите, мерките и активностите со кои ќе се постигнат одредени образовни политики. (Spasenović, 2019).

За да се разбере процесот на реформирање и спроведување на образовните политики мора да се користи циклус на образовни политики со кои се опишуваат фазите низ кој поминува овој процес. Вообичаени фази во овој циклус (иако постојат одредени разлики меѓу авторите) се: идентификација на проблемот, формулирање на решенија, одлучување, спроведување на политики и евалуација на резултатите. (Due, 2013; Đorđević, 2009; Miošić, Berković i Horvat, 2014; Smith & Larimer, 2009; Stančetić, 2015). Некако кај нас, како да не се обраќа внимание на овој циклус. Нагласена е само фазата на одлучување (по пат на авторитет на државните институции од сферата на образованието) и „сервирано“ и наметнато спроведување на овие политики и реформи од страна на практичарите.

Се поставува прашањето, зошто реформите предвидени од одредени образовни политики се неуспешни, често се случуваат и директно не се спроведуваат во праксата? Одговорот може да се најде, ако се направи анализа на комуникацијата меѓу државните институции, донесувачите на одлуки и вработените во образовните институции, односно наставниците. Во оваа смисла, со овој труд, сакаме да направиме анализа како наставниците ги доживуваат овие реформи и колку истите учествуваат во нив. На наставниците – практичари им се препишува главната улога при спроведувањето на образовните политики и реформи преточувајќи ги истите во праксата. Наставниците, всушност, се активни само во оваа фаза (наметнато). Меѓутоа, за да се постигнат значајни резултати и вистински да се спроведат реформите, наставниците треба да бидат вклучени во сите фази од циклусот. Идентификацијата на проблемот, можат да ја кажат само практичарите кои директно и секојдневно се во костец со проблемите. Наставниците се важен извор на информации кои се од значајна улога при донесувањето на образовните политики. Ова значи дека треба да се воспостави континуирана соработка и партнерски однос меѓу оние кои ги донесуваат одлуките во сферата на образованието и наставниците, како и да се препознаат и уважат наставниците – практичари како значајни актери во процесот на реформирање на образованието. Само на тој начин, реформите нема да најдат на отпор, ќе бидат релевантни, ќе се постигнат очекуваните цели и наставниците ќе бидат мотивирани за нивна примена.

### 3.МЕТОДОЛОГИЈА

Со ова истражување сакаме да видиме колку наставниците се вклучени во изработката на овие образовни политики, реформи, стратегии и концепции, со други зборови кажано, колку се прашуваат практичарите во креирањето на образовните политики и реформи.

Опфативме 100 наставници, од основните и средните училишта, на подрачјето на Општина Штип. Податоците се собрани врз основа на анкетирање, со анонимен анкетен прашалник од затворен тип.

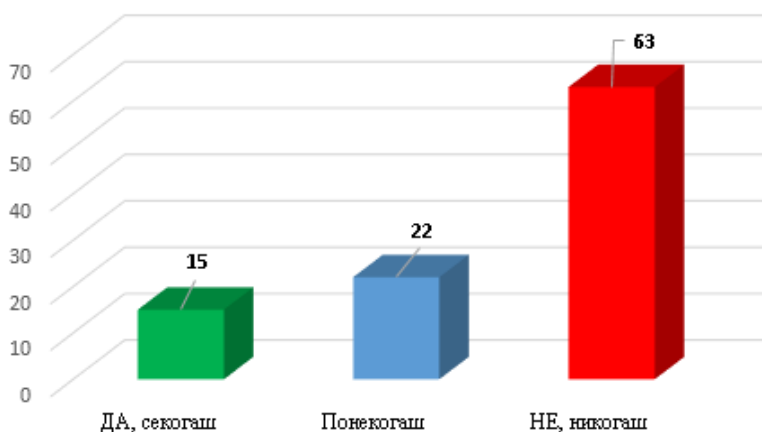
Користевме квантитативна и квалитативна анализа на податоците од прашањата од затворен тип, користејќи процент. За прашањето од отворен тип (две прашања во анкетниот прашалник) користевме индуктивен пристап. Некои прашање се превземени и адаптирани од други научно – истражувачки документи на оваа тема.

### 4.РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

Добиените резултати од анкетниот прашалник ги претставуваме со графикони и квалитативна анализа на добиените резултати.

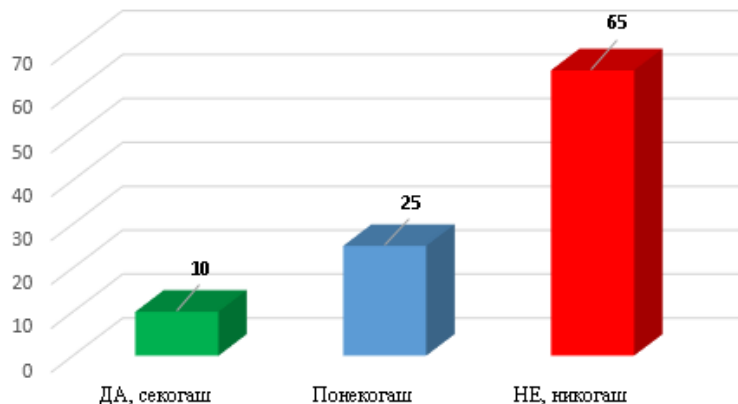
По првото прашање, добиени се следниве резултати:

*Слика.1 Резултати од прво прашање - Дали наставниците одлучуваат за образовните политики и реформи во воспитанието и образованието во РСМ?*



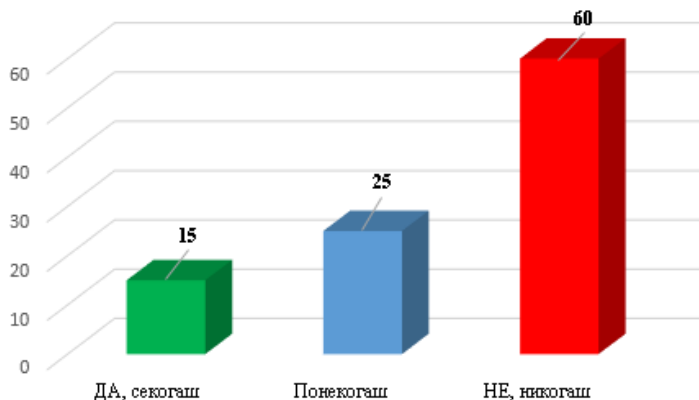
Од вкупно 100 испитаници, 63 или 63%, одговориле дека наставниците не одлучуваат за образовните политики и реформи во воспитанието и образованието, а дека понекогаш или секогаш одлучуваат, одговориле 37%.Исти, вакви резултати добиваме и на второто прашање.

*Слика 2. Резултати од второ прашање - Дали наставниците активно учествуваат во креирањето на образовните политики и реформи?*



И овде се гледа дека 65% од наставниците договориле дека не учествуваат во креирањето на образовните политики и реформи, 25% понекогаш и 10% од испитаниците дека учествуваат во креирањето. На третото прашање ги добивме следниве резултати:

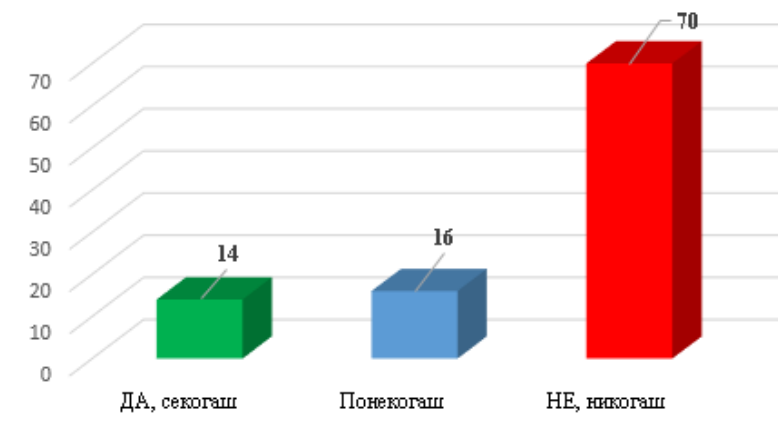
**Слика 3. Резултати од трето прашање - Дали од наставниците потекнуваат потребите за реформите во образованието?**



60% од наставниците одговориле дека од нив не потекнуваат потребите за реформи во образованието, 25% одговориле дека понекогаш потекнуваат и 15% дека секогаш овие реформи потекнуваат од наставниците. Како дополнително образложение на ова прашање, на испитаниците им беше дозволено да одговорат на прашањето од отворен тип: Ако одговорите со НЕ, тогаш од каде потекнуваат овие потреби, по направената анализа најчестите одговори беа дека тие потекнуваат од странски образовни агенции, невладини организации и од програмата на политичките партии, при што наставниците воопшто не се консултирани.

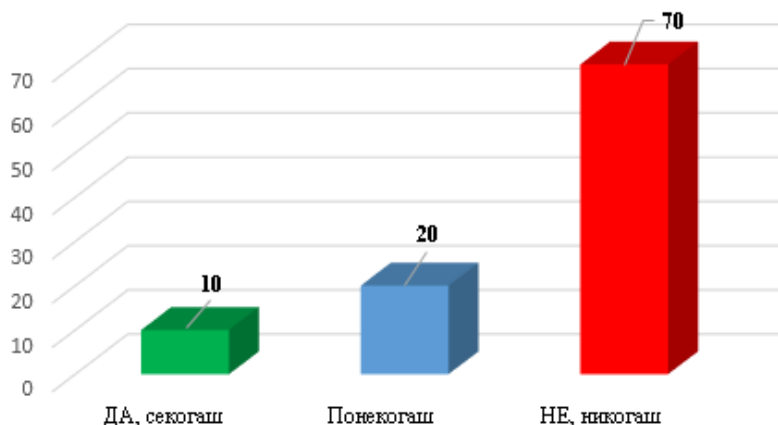
На четвртото прашање ги добивме следниве резултати:

**Слика 4. Резултати од четврто прашање - Дали, како наставници, одржувате континуирани комуникации со надлежните институции БРО, МОН... , во врска со образовните политики и реформи?**



Од направената анализа може да се види дека помеѓу наставниците и надлежните институции не постојат континуирани комуникации во врска со образовните политики и реформи (70% од испитаниците одговориле НЕ, никогаш), туку во врска со реформите добиваат информации од медиумите и веќе направените промени само им се соопштуваат, како готов производ, на наставниците. Ова го потврдуваме и со одговорите на петтото прашање.

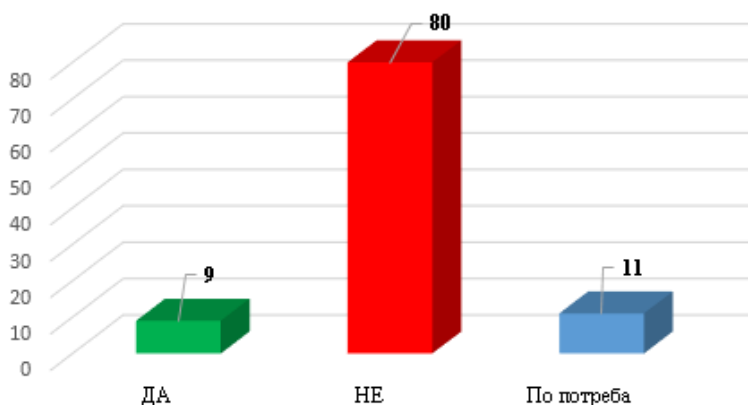
**Слика 5. Резултати од петтото прашање - Дали како наставници сте доволно вклучени во циклусот на образовните политики и донесувањето одлуки и решенија за реформи во образованието?**



70% од испитаните наставници, одговориле дека не се доволно вклучени во циклусот на образовните политики и донесувањето одлуки и решенија за реформите во образованието.

На шестото прашање, испитаните наставници ги дадоа следниве одговори:

**Слика 6. Резултати од шестото прашање - Дали државните институции одговорни за образованието ги уважуваат вашите мислења, предлози и искуства при осмислувањето и донесувањето одлуки за реформите?**



Како што се и очекуваше, 80 % од наставниците одговорија дека државните институции не ги уважуваат нивните мислења, предлози и искуства при осмислувањето и донесувањето одлуки за реформите. Имаа можност да дадат свое објаснување на одговорот од шестото прашање и по направената анализа како заклучок можеме да кажеме дека наставниците се свесни дека и понекогаш организираните јавни дебати за одредени реформи и промени, се само „маска“ и дека воопшто не се земаат во предвид исказаните ставови и предлози на наставниците на тие јавни дебати.

### 5.ЗАКЛУЧОК

Според добиените резултати, можеме да кажеме дека и покрај тоа што наставниците – практичари ја имаат главната улога во воспитно – образовниот процес, тие воопшто не се вклучени во донесувањето на одлуки за реформи и промени. Воопшто, активно не учествуваат во креирањето на образовните реформи и политики и потребите од реформи не потекнуваат од нив. За жал, и кога ќе се организираат јавни дебати (многу ретко) мислењата, предлозите и ставовите на наставниците – практичари не се земаат во предвид од надлежните институции бидејќи од резултатите од истражувањето се гледа дека не постои континуирана комуникација меѓу надлежните институции и наставниците – практичари. Наставниците се тие што треба да ги спроведуваат овие реформи и промени. Доаѓа до отпор, од нивна страна, затоа што воопшто не се вклучени

во циклусот на образовни политики и донесувањето одлуки и решенија за реформи во образованието. Бидејќи не постои партиципативен однос меѓу институциите и практичарите, целите на овие реформи и промени се неизвесни. Тие се наметнати, а наставниците – практичари се само извршители без мотивација. Поради сето ова изнесено сведоци сме на неуспешноста на реформите и промените во воспитно – образовниот процес во Република Северна Македонија.

#### КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Nikolić, M., & Cvijetić, M. (2022). Praktičari u obrazovanju u kontekstu obrazovne politike. Kreiranje politika i zagovaranje u obrazovanju. *Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov” – Vršac*. (str. 84–91)
- Pavlović, M. (2019). *Образовна политика – место i uloga praktičara*. U: D. Pavlović Breneselović, V. Spasenović i Š. Alibabić (ur.). *Zbornik radova, Образовна политика i praksa: u skladu ili u raskoraku?* (24–30). Beograd: Filozofski fakultet i Pedagoško društvo Srbije.
- Radulović, L. (2019). *Prosvetna politika u Srbiji: gde je praktičar?* U D. Pavlović Breneselović, V. Spasenović i Š. Alibabić (ur.), *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga – Образовна политика i praksa: u skladu ili u raskoraku* (str. 14–24). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu; Pedagoško društvo Srbije.
- Spasenović, V. (2019). *Образовна политика: globalni i lokalni procesi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Spasenović, V., Hebib, E., & Šaljić, Z. (2020). *Odlučivanje o obrazovnoj politici: ko se sve pita? Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga: Participacija u obrazovanju - pedagoški (p)ogledi*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu; Pedagoško društvo Srbije. (str. 115–122)
- Spasenović, V., Hebib, E., & Šaljić, Z. (2020). *Учесће практичара у процесу стварања и спровођења образовних политика*. Оригинални научни рад. Настава и васпитање. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. ISSN 0547-3330
- chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.tamuc.edu/wp-content/uploads/2022/06/2022-4-final-1.pdf, 2023
- [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144711\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144711_eng), 2023
- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000108513>, 2023
- chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.oecd-ilibrary.org/teacher-engagement-in-educational-reform\_5kg23vfmwdwhh.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fcomponent%2F9789264113046-6-en&mimeType=pdf, 2023
- <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41728&filter=all>, 2023



## STUDENT PERCEPTIONS ON THE USE OF COMPUTER/MOBILE GAMES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

**Andjelina Denic**

The Academy of Applied Technical and Preschool Studies, Nis – Department in Vranje, Serbia,  
andjelinadenic@yahoo.com

**Abstract:** While the effectiveness of computer and mobile games in the acquisition of a foreign language is very well known, previous research has shown that one of the biggest problems with the further expansion of these technologies for didactic purposes is the perception of students, i.e. a kind of resistance to the use of language learning games instead of traditional teaching. However, as part of the teaching has moved to virtual classrooms due to the coronavirus pandemic, the issue of using games in teaching has become topical again. This research aimed to examine what students think about playing digital games in general, with particular reference to their use in foreign language learning at school and at home, as well as the operating systems/platforms available to them, in order to form accordingly guidelines for further development of this area.

**Keywords:** computer games, mobile games, teaching, foreign language, didactic tools, technologies.

## UČENIČKE PERCEPCIJE O KORIŠĆENJU KOMPJUTERSKIH/ MOBILNIH IGARA U NASTAVI STRANOG JEZIKA

**Andelina Denić**

Akademija Tehničko-Vaspitačkih Strukovnih Studija Niš- Odsek Vranje, Srbija,  
andjelinadenic@yahoo.com

**Rezime:** Dok je efektivnost kompjuterskih, odnosno mobilnih igara u usvajanju stranog jezika vrlo dobro poznata, dosadašnja istraživanja su pokazala da je jedan od najvećih problema daljoj ekspanziji ovih tehnologija u didaktičke svrhe percepcija učenika, odnosno neka vrsta otpora korišćenju igara za učenje jezika umesto tradicionalne nastave. Ipak, kako se zbog pandemije korona virusa deo nastave preselio u virtuelne učionice, pitanje primene igara u nastavi ponovo je aktuelizovano. Ovo istraživanje imalo je za cilj da ispita šta učenici misle o igranju digitalnih igara uopšte, sa posebnim osvrtom na njihovo korišćenje u učenju stranog jezika u školi i kod kuće, kao i o operativnim sistemima/platformama koje su im dostupne, kako bi se prema tome formirale smernice za dalji razvoj ove oblasti.

**Ključne reči:** kompjuterske igre, mobilne igre, nastava, strani jezik, didaktička sredstva, tehnologije.

### 1. UVOD

Prema rezultatima dosadašnjih istraživanja, neosporan je doprinos digitalnih – kompjuterskih i mobilnih igara učenju stranog jezika, i to ne samo usvajanju vokabulara već i uvežbavanju govora, poboljšanju preciznosti izraza i samouverenosti, kao i vežbanju jezika u autentičnom kontekstu. Međutim, stiče se i utisak da je potencijal ovog tipa tehnologija u nastavi nedovoljno iskorišćen, te da su potrebna dodatna zalaganja da kompjuterske/mobilne igre pronađu i zauzmu mesto koje im s pravom pripada u usvajanju stranih jezika, kako u učionici tako i van nje. Takođe, prema dostupnim istraživanjima, najveći problem pri korišćenju igara za učenje jezika predstavljaju sami učenici i njihova percepcija – naročito neka vrsta nelagodnosti – u vezi sa ovom vrstom alternative tradicionalnim časovima. Ipak, silom prilika, u poslednje vreme deo nastave odvija se u virtuelnom okruženju, gde zbog svog motivacionog karaktera, prijemčivosti i relativno velike dostupnosti potrebnih tehnologija, kompjuterske, odnosno mobilne igre još više dobijaju na značaju. Za potrebe ovog istraživanja anketirano je 30 učenika osmog razreda osnovne škole kako bi se ispitala njihova percepcija u vezi sa kompjuterskim/mobilnim igrama i dostupnim tehnologijama i platformama, sa posebnim osvrtom na učenje jezika kroz igru u školi i kod kuće, a sa ciljem da se na taj način doprinese daljem određivanju smernica za razvoj ove sve prisutnije i neophodnije oblasti.

### 2. TEORIJSKA RAZMATRANJA

Igre su odavno prepoznate kao didaktički materijal koji povećava efikasnost nastave i umnogome olakšava učenje jezika. Kako Hornjak (2013: 419) primećuje, motivacija je jedan od presudnih faktora za uspešno učenje; da bi se učenici motivisali i zainteresovali za usvajanje gradiva, potrebna im je prijatna atmosfera bez stresa u kojoj mogu da se iskazuju, što se najbolje postiže didaktičkim igrama. Gosku i Caganaga (Gozcu & Caganaga, 2016: 127) ističu da

bi, prema mišljenju određenog broja stručnjaka, igre trebalo da budu u centru nastavnih programa za učenje stranih jezika, pošto su s jedne strane zabavne, a sa druge uključuju jasno definisane ciljeve i pravila, dok njihovo istraživanje pokazuje da igre dovode do osećanja zabave i zadovoljstva, smanjuju anksioznost i stres, a služe i za izbegavanje učenja napamet.

Treba napomenuti i da se strani jezik ne uči samo u školi, odnosno putem tradicionalne nastave. Naprotiv, većina dece usvaja jezik i na druge načine, i to putem lako dostupnih alternativnih metoda kakve su televizijski programi, filmovi, knjige, pa i internet i digitalne igre (Cehan & Cehan, 2012: 180). Kompjuterske igre su od posebnog značaja zbog svoje široke rasprostranjenosti, dokazano pozitivnog uticaja na usvajanje jezika, kao i činjenice da se njihova primena ne ograničava samo na formalnu nastavu već se proširuje i na neformalno, spontano učenje. Dosadašnja istraživanja u ovoj oblasti pokazala su da su kod učenika različitih uzrasta kompjuterske igre kao nastavno sredstvo vrlo zanimljive i primamljive, ali i izuzetno efektne. Još pri kraju prethodne decenije XX veka primećeno je da ova vrsta tehnologije ima ogroman potencijal da pospeši i formalno i neformalno učenje stranih jezika, od kada je ovo područje u konstantnoj ekspanziji, a i u centru pažnje edukatora i istraživača (Horowitz, 2019: 380). U to vreme, Baltra (Baltra, 1990: 446) opisao je kompjuterske igre kao vrstu interaktivne fikcije koja može da da ogroman doprinos postizanju tečnosti u komunikaciji kako na maternjem, tako i na stranom jeziku, i to podjednako kod dece i odraslih. S obzirom na sve osetniju popularnost kompjuterskih igara, veliki broj istraživača počeo je da se bavi njihovom primenom i efikasnošću u nastavi jezika. Recimo, Anderson i sar. (Anderson et al., 2008) zasnovali su ceo kurs jezika na kompjuterskoj igri America's Army i ponudili ga tajvanskim studentima osnovnih studija, pokazavši da je i te kako moguće usvajati jezik putem digitalnih igara, naravno, pod uslovom da su planirane aktivnosti pažljivo i adekvatno dizajnirane. Slično tome, Ranali (Ranalli, 2008) pokušao je da kao alternativu simulacijama specijalno dizajniranim za učenje stranog jezika, kojih nije bilo puno, za strukturirano učenje iskoristi u to vreme izuzetno popularnu igru The Sims, čime je želeo da postigne ne samo da igra postane razumljiva učenicima na početnim nivoima znanja engleskog jezika, već i da poveća njihovo znanje gramatike i vokabulara. Njegovo istraživanje pokazalo je da su učenici uživali u igri i bolje je razumeli; međutim, prema mišljenju ispitanika, The Sims jeste imala potencijala da doprinese učenju jezika, ali jednostavno nije bila odgovarajuća alternativa tradicionalnim časovima (Ranalli, 2008: 452). Do sličnih rezultata došli su i Nevil i sar. (Neville et al., 2008: 409), čiji su učenici nemačkog jezika pokazali, s jedne strane, da kontekstualizovano, imerzivno igranje uloga u interaktivnoj kompjuterskoj igri pomaže pri usvajanju vokabulara, čitanju i učenju o kulturi datog naroda, a, sa druge, da su zabrinuti zbog pretvaranja igre u platformu za učenje i iskoraka u odnosu na tradicionalnu nastavu.

Ipak, pojavio se i veliki broj studija u kojima je korisnost kompjuterskih igara u nastavi maltene bespogovorno dokazana. Cehan i Cehan (2012) ispitali su kako kompjuterske igre utiču na usvajanje jezika kod učenika srednjih škola u Jašiju (Rumunija), dokazavši da veliki broj ispitanika ne samo da veruju da uspešno uče engleski putem kompjuterskih igara već i da stečeno znanje mogu i da pokažu; međutim, njihova studija pokazala je i da su primeri koje su učenici dali mahom ograničeni na određene reči i cele rečenice, što sugerise da se gramatička pravila i obrasci usvajaju indirektno ili čak nesvesno. Sličan efekat kompjuterske igre postigle su i u neformalnijem obliku učenja – samostalnom, neplaniranom i najčešće spontanom, od kuće. Tako su Turgut i İrgin (Turgut & İrgin, 2009: 762–764) sprovedli studiju sa učenicima uzrasta 10–14 godina iz Mersina (Turska) koji su igrali onlajn igre u internet kafeu, došavši do zaključka da je takav tip igara pogodan za usvajanje kontekstualizovanog vokabulara, kao i za razvoj motivacije i svesti o jeziku.

U pregledanim istraživanjima zabeležene su i određene slabosti i nedostaci ovakvog tipa učenja. Na primer, Anderson i sar. (2008) primetili su da učenici neretko imaju teškoća sa praćenjem dijaloga i instrukcija dobijenih od virtuelnih likova, kako zbog brzine i načina izgovora, tako i zbog velikog broja nepoznatih stručnih (u ovom slučaju vojnih) termina. Klimova i Kacet (Klimova & Kacet, 2017: 24) upozoravaju i na to da nedostatak znanja o kompjuterskim igrama i kod učenika i kod nastavnika može da dovede do problema u učenju, te da igre treba vrlo pažljivo uvoditi u učionicu. Ipak, većina istraživača se slaže da digitalne igre imaju znatan potencijal kao didaktičko sredstvo i da je njihova upotreba u nastavi stranog jezika – poželjna, ako ne i neophodna. Iz analizirane literature stiče se utisak da daleko veći problem predstavlja percepcija učenika, odnosno neka vrsta nelagodnosti u vezi sa korišćenjem kompjuterskih, tj. mobilnih igara u edukativne svrhe.

### **3. PREDMET, CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA**

#### **Predmet i cilj istraživanja**

Predmet ovog istraživanja bio je ispitati kako učenici doživljavaju igranje kompjuterskih igara, sa posebnim osvrtom na korišćenje igara u nastavi, odnosno samostalnom učenju stranog jezika, sa ciljem da se, na osnovu učeničke percepcije, odrede smernice za dalji razvoj ove sve prisutnije oblasti.

#### **Zadaci istraživanja**

Na osnovu definisanog predmeta i cilja istraživanja, postavljeni su sledeći zadaci:

- ispitati da li učenici igraju kompjuterske/mobilne igre (generalno) i koji operativni sistem, odnosno platformu najčešće koriste;
- ispitati koji jezik učenici najčešće koriste prilikom igranja kompjuterskih/mobilnih igara i da li koriste kompjuterske/mobilne igre u nastavi, odnosno samostalnom učenju stranog jezika u školi i van kuće; i
- ispitati percepciju, odnosno mišljenje učenika o korišćenju kompjuterskih/mobilnih igara u nastavi stranog jezika.

#### **Hipoteze**

Na osnovu postavljenog cilja i zadataka istraživanja, formulisane su sledeće hipoteze:

H1: Učenici redovno igraju kompjuterske/mobilne igre;

H2: Za igru se najčešće koriste mobilni uređaji, tj. odgovarajuće aplikacije;

H3: U igrama je najzastupljeniji engleski jezik;

H4: Kompjuterske/mobilne igre ne koriste se u nastavi engleskog jezika;

H5: Kompjuterske/mobilne igre ne koriste se u samostalnom učenju jezika kod kuće;

H6: Učenici lepo prihvataju ovakvu metodu za učenje stranog jezika;

H7: Učenici smatraju da bi im ova metoda pomogla pri usvajanju stranog jezika;

H8: Učenici smatraju da bi kompjuterske/mobilne igre trebalo uključiti u redovne školske planove i programe;

H9: Učenici bi voleli da kompjuterske/mobilne igre za učenje stranog jezika koriste podjednako u školi i kod kuće;

H10: Učenici bi voleli da kompjuterskim/mobilnim igrama pristupaju putem mobilnih uređaja, odnosno odgovarajućih aplikacija sa pristupom internetu.

#### **4. METODOLOGIJA**

Da bi se dobio odgovor na postavljena pitanja, anketirano je 30 učenika dvaju odeljenja osmog razreda OŠ Dušan Radović u Nišu, koji su u trenutku ispitivanja bili uzrasta 14–15 godina, a engleski kao prvi strani jezik (ESL) učili su od prvog razreda osnovne škole. Učenicima je na razrednom času podeljen upitnik koji je sadržao 10 pitanja sa više ponuđenih odgovora, a za odgovaranje im je dato 15 minuta. Pošto je reč o maloletnim licima, odobrenje za istraživanje pribavljeno je od direktora škole i roditelja, koji su unapred upoznati sa svrhom studije i sadržajem upitnika, te su za njeno sprovođenje dali pisanu saglasnost. Dobijeni rezultati obrađeni su u programu Microsoft Excel.

Prva grupa pitanja: kompjuterske igre, operativni sistemi, internet

Prvi set pitanja odnosio se na učeničke navike u vezi sa kompjuterskim igrama uopšte, operativne sisteme koji su u upotrebi, kao i pristup internetu.

Druga grupa pitanja: jezik, škola, kuća

Druga grupa pitanja ispitivala je učeničku upotrebu jezika prilikom igranja, kao i korišćenje igara za učenje stranog jezika.

Трећа група питања: мишљење ученика о оваквом типу наставе

Вероватно најбитнији, а свакако најобимнији део овог истраживања односио се на перцепцију ученика у вези са коришћењем компјутерских/мобилних игара у редовној настави страног језика.

#### **5. ZAKLJUČAK**

Evidentno je da većina dece, koja i inače igra kompjuterske/mobilne igre, već ima izvesnog iskustva sa upotrebom edukativnih igara u nastavi stranog jezika i da takve nastavne metode lepo i rado prihvata. Ono što je ovo istraživanje pokazalo, a što je donekle i očekivano s obzirom na trenutno aktuelnu pandemiju koronavirusa i rezultujuće „seljenje“ dela nastave u virtuelne učionice, jeste da većina dece raspolaže makar jednim uređajem na kome je moguće primeniti ovakav način rada. Kako su ranije studije pokazale da korišćenje kompjuterskih/mobilnih igara u nastavi daje solidne rezultate, trebalo bi ozbiljno razmisliti o sistematskom razvoju i uključivanju edukativnih igara ovog tipa u redovne školske programe, i to putem različitih platformi: kompjutera (desktop/laptop) i mobilnih uređaja.

Na osnovu prikupljenih i obrađenih podataka i dobijenih rezultata, mogu se izvesti sledeći zaključci:

1. Svi ispitanici igraju kompjuterske/mobilne igre. Pritom, samo dvoje učenika (7%) izjasnilo se da jako retko (jednom mesečno ili manje) pristupa sadržajima ovog tipa, dok je ostalih 28 (93%) odgovorilo da to radi relativno često. Pritom, 16 ispitanika (53%) igra se svakodnevno, dok još osmoro (27%) to čini više puta nedeljno. Iz tog razloga se hipoteza H1, koja glasi „učenici redovno igraju kompjuterske/mobilne igre,“ prihvata.

2. Učenici pristupaju ovakvom tipu sadržaja sa različitih uređaja, odnosno platformi, a jedan od najinteresantnijih podataka koji je ovom prilikom dobijen jeste da velika većina (67%) koristi više uređaja (desktop/laptop, mobilni uređaji, konzole). Kod dece koja koriste po jedan uređaj, podjednako su zastupljeni (4,

odnosno 13% u obe kategorije) desktop/laptop i mobilni uređaji (smartfon, tablet), dok vrlo mali broj (2; 7%) za igru koristi samo konzolu. Zato se hipoteza H2, koja glasi „za igru se najčešće koriste mobilni uređaji, tj. odgovarajuće aplikacije,” delimično prihvata.

3. Očekivano s obzirom na to da je Srbija relativno malo tržište za plasman kompjuterskih/mobilnih igara, a po svemu sudeći i na to da vrlo mali broj popularnih igara ima u ponudi lokalizaciju, tj. prevod na srpski jezik, većina ispitanika (25, 83%) igre igra na engleskom, te se prema tome hipoteza H3, koja glasi „u igrama je najzastupljeniji engleski jezik,” prihvata.

4. S druge strane, i te kako je neočekivan odgovor da se većina učenika (77%) do sada makar povremeno sretala sa kompjuterskim/mobilnim igrama kao nastavnim sredstvom u nastavi stranog jezika u školi i/ili od kuće. Od toga je devetoro (30%) izjavilo da igre koristi često. Iz tog razloga se hipoteza H4, koja glasi „kompjuterske/mobilne igre ne koriste se u nastavi engleskog jezika,” odbacuje.

5. Podjednako je iznenađujuć i odgovor da čak 90% dece uči jezik samostalno od kuće putem kompjuterskih/igara, čime se hipoteza H5, koja glasi „kompjuterske/mobilne igre ne koriste se u samostalnom učenju jezika kod kuće,” takođe odbacuje.

6. Sledstveno ovim odgovorima, podatku da se svi ispitanici makar povremeno igraju, kao i rezultatima dosadašnjih istraživanja, očekivano je da jako mali broj dece (2; 7%) izjavi da preferira tradicionalne metode za učenje stranog jezika. Zato se hipoteza H6, koja glasi „učenici lepo prihvataju ovakvu metodu za učenje stranog jezika,” prihvata.

7. Dosledno prethodnom saznanju, samo jedan učenik (3%) smatra da lakše uči putem uobičajene, tradicionalne nastave, dok se velika većina (26; 87%) izjašnjava da bi lakše učili putem igre, što znači da se hipoteza H7, koja glasi „učenici smatraju da bi im ova metoda pomogla pri usvajanju stranog jezika,” prihvata.

8. Takođe dosledno, nijedan od ispitanika ne smatra da kompjuterske/mobilne igre ne treba da dobiju više prostora u nastavi, čime se hipoteza H8, koja glasi „učenici smatraju da bi kompjuterske/mobilne igre trebalo uključiti u redovne školske planove i programe,” prihvata.

9. Velika većina učenika (27, 90%) izjavila je da bi rado pristupala edukativnim igrama i u nastavi i van nje, te se hipoteza H9, koja glasi „učenici bi voleli da kompjuterske/mobilne igre za učenje stranog jezika koriste podjednako u školi i kod kuće,” prihvata.

10. Konačno, svega trećina anketiranih učenika (10, 33%) izrazila je želju da se edukativnom sadržaju pristupa putem mobilnih uređaja i interneta. Nešto više ispitanika (12; 40%) opredelilo bi se za desktop/laptop sa prisustvom internetu, dok bi relativno mali broj želeo da uči putem igara koristeći mobilni uređaj (6; 20%), odnosno kompjuter (2, 7%) bez interneta. Iz ovoga sledi da se hipoteza H10, koja glasi „učenici bi voleli da kompjuterskim/mobilnim igrama pristupaju putem mobilnih uređaja, odnosno odgovarajućih aplikacija sa pristupom internetu,” delimično prihvata.

Ovo istraživanje ima nekoliko očiglednih limitacija. Prva se odnosi na relativno mali broj ispitanika: kako je u studiju bilo uključeno svega 30 učenika, i to iz dva odeljenja osmog razreda iste škole, može se desiti da oni nisu potpuno reprezentativan uzorak. Takođe, izvesna nedoslednost pojedinih odgovora sugerise da učenici nisu do kraja shvatili šta se od njih traži, odnosno razumeli ponuđene odgovore, te bi zbog toga bilo poželjno studiju ovoga tipa ponoviti na znatno većem uzorku, odnosno na različitim uzrastima. Ipak, dobijena saznanja dovoljna su da se zaključi kako učenici u svakodnevnom životu koriste kompjuterske/mobilne igre, kako bi se njihova zainteresovanost za ovakav tip sadržaja mogla lepo iskoristiti za prezentovanje lekcija i učenje stranog jezika, te da bi deca lepo prihvatila novu metodu za učenje, i to kako u školi tako i od kuće. Takođe, primetno je da dobar deo učenika ima pristup različitim uređajima, odnosno platformama, pa bi i to trebalo imati u vidu prilikom kreiranja ovakvih sadržaja. Istraživanje je pokazalo i da su se kompjuterske/mobilne igre već relativno ustalile kako u nastavi tako i u samostalnom učenju stranih jezika, te bi to trebalo i iskoristiti i ove sadržaje i zvanično uvesti u nastavne planove i programe.

## LITERATURA

- Anderson, Tom A. F., et al. (2008). “Video Games in the English as a Foreign Language Classroom.” IEEE Xplore, 2008, 1–5. ResearchGate, doi: 10.1109/DIGITEL.2008.39. Accessed 8 sept. 2020.
- Ashraf, Hamid, et al. (2014). “The Impact of Online Games on Learning English Vocabulary by Iranian (Low-Intermediate) EFL Learners.” *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 98, 2014, 286–291. ScienceDirect, doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.418. Accessed 8 sept. 2020.
- Baltra, A.(1990). “Language Learning Through Computer Adventure Games.” *Simulation and Gaming*, vol. 21, no. 4, 1990, 445–452. SAGE Journals, doi: 10.1177%2F104687819002100408. Accessed 8 sept. 2020.

- Cehan, S.-N., & Cehan, D.-A. (2012). "Computer Games and English Language Learning." *International Conference on Web-Based Learning – ICWL 2012*, 2012, 180–189. SpringerLink, doi: 10.1007/978-3-642-33642-3\_19. Accessed 8 sept. 2020.
- Chen, H.-J. H., & Ting-Yu, C. Y. (2013). "The Impact of Adventure Video Games on Foreign Language Learning and the Perceptions of Learners." *Interactive Learning Environments*, vol. 21, no. 2, 2013, 129–141. Taylor & Francis Online, doi: 10.1080/10494820.2012.705851. Accessed 8 sept. 2020.
- Gozcu, E., & Cagda, K. C. (2016). "The Importance of Using Games in EFL Classrooms." *Cypriot Journal of Educational Sciences*, vol. 11, no. 3, 2016, 127–135. ResearchGate, doi: 10.18844/cjes.v11i3.625. Accessed 8 sept. 2020.
- Hornjak, S. (2013). „Igre kao didaktički materijali u nastavi stranih jezika.“ *Jezik i obrazovanje*, ur. Julijana Vučo i Olivera Durbaba, Filološki fakultet, Beograd, 2013, 411–421.
- Horowitz, K.S. (2019). "Video Games and English as a Second Language: The Effect of Massive Multiplayer Online Video Games on the Willingness to Communicate and Communicative Anxiety of College Students in Puerto Rico." *American Journal of Play*, vol. 11, no. 3, 2019, 379–410. ERIC, files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1220304.pdf. Accessed 8 sept. 2020.
- Hwang, Wu-Yuin, et al. (2016). "Evaluating Listening and Speaking Skills in a Mobile Game-Based Learning Environment with Situational Contexts." *Computer Assisted Language Learning*, vol. 29, no. 4, 2016, 639–657. Taylor & Francis Online, doi: 10.1080/09588221.2015.1016438. Accessed 8 sept. 2020.
- Klimova, B., & Kacet, J. (2017). "Efficacy of Computer Games on Language Learning." *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, vol. 16, no. 4, 2017, 19–26. ERIC, files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160637.pdf. Accessed 8 sept. 2020.
- Neville, D.O., et al. (2009). "Cybertext Redux: Using Digital Game-Based Learning to Teach L2 Vocabulary, Reading, and Culture." *Computer Assisted Language Learning*, vol. 22, no. 5, 2009, 409–424. Taylor & Francis Online, doi: 10.1080/09588220903345168. Accessed 8 sept. 2020.
- Ranalli, J. (2008). "Learning English with The Sims: Exploiting Authentic Computer Simulation Games for L2 Learning." *Computer Assisted Language Learning*, vol. 21, no. 5, 2008, 441–455. Taylor & Francis Online, doi: 10.1080/09588220802447859. Accessed 8 sept. 2020.
- Turgut, Y., & Pelin, İ. (2009). "Young Learners' Language Learning via Computer Games." *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 1, 2009, 760–764. ScienceDirect, doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.135. Accessed 8 sept. 2020.





---

**THE STUDENT SCIENTIFIC SESSION - A FORM FOR MOTIVATING THE STUDENTS FROM THE PROFESSIONAL FIELD "HEALTH CARE" FOR SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITY**

**Hristina Milcheva**

Trakia University, Faculty of Medicine, Stara Zagora, Bulgaria, [hristina.milcheva@trakia-uni.bg](mailto:hristina.milcheva@trakia-uni.bg)

**Kremena Miteva**

Trakia University, Faculty of Medicine, Stara Zagora, Bulgaria, [kremena.miteva@trakia-uni.bg](mailto:kremena.miteva@trakia-uni.bg)

**Zdravka Atanasova**

Trakia University, Faculty of Medicine, Stara Zagora, Bulgaria, [zdravka.atanasova@trakia-uni.bg](mailto:zdravka.atanasova@trakia-uni.bg)

**Marina Kireva**

Trakia University, Faculty of Medicine, Stara Zagora, Bulgaria, [marina.kireva.20@trakia-uni.bg](mailto:marina.kireva.20@trakia-uni.bg)

**Abstract:** In recent decades, scientific and research activity in the field of health care has developed significantly. It is regulated by the legal framework in Bulgaria, in the Regulations of the Medical Universities and in the requirements for accreditation of the "Health Care" professional field. The participation of students in scientific and research activities is one of the approaches to maintain, increase and expand the theoretical knowledge and practical skills necessary to provide quality health care.

The purpose of the study is to investigate the desire and motivation of nursing students and midwives to participate in various forms of scientific and research activity, and their satisfaction with a Student Scientific Session under the Scientific Forum Project at the Health Care Department of the Faculty of Medicine in Trakia University.

Material and methods: analysis of scientific literature and Project documentation, survey method, statistical and graphic methods.

Results and Discussion: The student scientific session was attended by 33 nursing and midwifery students studying at the Faculty of Medicine, Trakia University. The most active is the participation of midwives. Approximately 1/3 of all students in the specialty participated in the scientific session. 17 reports with different topics from the field of health care were presented. The relative proportion of reports by nursing students was 8%. The survey found relatively highest satisfaction of the participants in the following aspects: organization of the event; forum atmosphere; an opportunity to introduce themselves and communicate with their colleagues. More than half of those surveyed would participate in similar scientific forums again. The motives for participating in scientific forums are different: an opportunity to exchange experience with colleagues; need to improve; desire to be certified. The Student Scientific Forum contributes to increasing the awareness of the participants about the philosophy, practical aspects, innovations and scientific achievements in the field of nursing and midwifery care.

Conclusions: The periodic holding of student scientific forums helps to increase the motivation for scientific and research activities, as well as the activity and creativity of students in learning.

**Keywords:** research activity, motivation, satisfaction

**СТУДЕНТСКАТА НАУЧНА СЕСИЯ – ФОРМА ЗА ПРИВЛИЧАНЕ И МОТИВИРАНЕ НА СТУДЕНТИТЕ ОТ ПРОФЕСИОНАЛНО НАПРАВЛЕНИЕ “ЗДРАВНИ ГРИЖИ” ЗА НАУЧНО-ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ДЕЙНОСТ**

**Христина Милчева**

Тракийски университет, Медицински факултет, Стара Загора, България, [hristina.milcheva@trakia-uni.bg](mailto:hristina.milcheva@trakia-uni.bg)

**Кремена Митева**

Тракийски университет, Медицински факултет, Стара Загора, България, [kremena.miteva@trakia-uni.bg](mailto:kremena.miteva@trakia-uni.bg)

**Здравка Атанасова**

Тракийски университет, Медицински факултет, Стара Загора, България [zdravka.atanasova@trakia-uni.bg](mailto:zdravka.atanasova@trakia-uni.bg)

**Марина Кирева**

Тракийски университет, Медицински факултет, Стара Загора, България, [marina.kireva.20@trakia-uni.bg](mailto:marina.kireva.20@trakia-uni.bg)

**Резюме:** През последните десетилетия научно-изследователската дейност (НИД) в областта на здравните грижи претърпява сериозно развитие. Нормативно е регламентирана със законовата уредба в България, в Правилниците на Медицинските висши училища и в изискванията за акредитация на професионално

направление „Здравни грижи“. Съществуват разнообразни форми за НИД, които се характеризират с определена специфика по отношение на възможностите, които предоставят и изискванията за участие. Участието на студентите в НИД е един от подходите за поддържане, повишаване и разширяване на теоретичните знания и практи-ческите умения, необходими за осигуряване на качествени здравни грижи. Привличането и мотивирането на студентите за НИД до голяма степен биха предопределили техния професионален път. Цел на настоящото проучване е да се изследват желанието и мотивацията на студентите от специалностите „Медицинска сестра“ и „Акушерка“ за участие в различни форми на НИД, и удовлетвореността им от проведената Студентска научна сесия в рамките на Проект за научен форум в Катедра „Здравни грижи“ на Медицински факултет в Тракийски университет. Материал и методи: анализ на научна литература и на документацията по Проекта, анкетен метод, статистически и графични методи. Резултати и обсъждане: В студентската научна сесия участваха 33 студенти от специалностите "Медицинска сестра" и „Акушерка“ в Медицински факултет, Тракийски университет. Най-активно е участието на акушерките. Приблизително 1/3 от всички обучавани по специалността участваха в научната сесия. Представени бяха 17 доклада с различна тематика от областта на здравните грижи. Относителният дял на докладите на студенти от специалност „медицинска сестра“ е 8%. Проведеното анкетно проучване установи относително най-висока удовлетвореност на участниците в следните аспекти: организация на събитието; атмосфера на форума; възможност да се представят и да общуват с колегите си. Повече от половината от изследваните биха участвали отново в подобни научни форуми, но все още не малка част се колебаят. Мотивите за участие в научни форуми са различни: възможност за обмяна на опит с колегите си; необходимост да се усъвършенстват; желание да се сертифицират. Изводи и заключение. Студентският научен форум допринесе за повишаване информираността на участниците, относно философията, практическите аспекти, иновациите и научните постижения в областта на сестринските и акушерските грижи. Периодичното провеждане на студентски научни форуми спомага за повишаване на мотивацията за НИД, както и активността и креативността на студентите в обучението.

**Ключови думи:** научно-изследователска дейност, мотивация, удовлетвореност

## 1. ВЪВЕДЕНИЕ

Научно-изследователската дейност (НИД) в професионално направление „Здравни грижи“ бележи своето начало в първите години на ХХІ век в резултат на глобалните реформи в медицинското образование и европейските изисквания (Сълева М. и съавтори, 2022 г.).

През последното десетилетие НИД в областта на здравните грижи претърпява сериозно развитие. От предизвикателство тя се превръща в елемент на професионалната дейност за преподавателите и възможност за професионалното им израстване. Нормативно е регламентирана със Закон за висшето образование, Закон за развитие на академичния състав, Правилниците и Критериите и изискванията за акредитация на професионално направление „Здравни грижи“ в Медицинските висши училища (МВУ).

Съществуват разнообразни форми за НИД, които се характеризират с определена специфика по отношение на възможностите, които предоставят и изискванията за участие. Участието на студентите в НИД е един от подходите за поддържане, повишаване и разширяване на теоретичните знания и практическите умения, необходими за осигуряване на качествени здравни грижи. Мотивацията за научно-изследователска дейност до голяма степен би предопределила техния професионален път.

Според В. Миленкова „модерното университетско образование трябва да представлява единство на обучение и изследване. Включването на студентите в него е важно, защото: повишава придобиваната от тях квалификация и професионалните им умения; допринася за усвояване на компетентности чрез „правене“; формира нагласа за учене и усвояване на нови неща. Чрез изследователската работа: студентите стават по-активни и заинтересовани от обучението; прилагат на практика наученото от лекции и упражнения \*Миленкова, 2019).

В изследване на Сълева М. и колектив (2022) се посочва, „че над 100 медицински сестри и акушерки в България са защитили дисертации в областта на здравните грижи. Провеждането на научни изследвания в клиничната практика е необходимо условие за осигуряване на качествени и научно-обосновани грижи, съответстващи на повишените изисквания на пациентите“. (Сълева М. и съавтори, 2022 г.).

Академичното развитие на българските медицински сестри и акушерки е предизвикателство, свързано с придобиване на нови професионални компетенции. Нагласите и мотивацията на студентите за участие в НИД са необходимо условие за усвояване на нови професионални знания, които биха гарантирали за в бъдеще качеството на извършваните дейности в реалната практика. М. Сълева и съавтори споделят, „че препоръките на СЗО и Американската асоциация на колегите за медицински сестри са в насока за обучение по НИД, което да започне в базовото им образование“ (Сълева М. и съавтори, 2021).

Провеждането на научни изследвания в областта на здравните грижи от преподавателите – медицински сестри и акушерки е регламентирано с Наредба 1 от 2011 г. . Според Колева Г.,и съавтори, (2018) „Утвърждаването на научния статут на медицинската сестра и акушерката ще позволи решаването на задачи от тяхната компетентност в областта на здравеопазването, внедряване на научно-доказани дейности в практиката, както и тяхното популяризиране (Колева Г.,и съавтори, 2018). Важността на научните изследвания в педагогическата дейност на преподавателите оказва влияние върху процеса на преподаване и усвояването на знания от студентите.

В проучване на бакалаври и следдипломни студенти, избрани от осем различни дисциплини в университета в Обединеното кралство, студентите са включени в структурирани дискусии за ефектите от изследователската дейност на преподавателя върху обучението на студентите. В допълнение към „общите“ ползи от изследванията, идентифицирани от двете групи, следдипломните студенти подчертават значението на значимостта (интерес, уместност и полезност) на изследванията на преподавателите за съдържанието на тяхното обучение (Roger Lindsay, и съавтори, 2002).

## 2. ЦЕЛ НА НАСТОЯЩОТО ПРОУЧВАНЕ

Да се изследва мотивацията на студентите от специалностите „Медицинска сестра“ и „Акушерка“ за участие в различни форми на НИД, и удовлетвореността им от проведената Студентска научна сесия в рамките на Проект за научен форум в Катедра „Здравни грижи“ на Медицински факултет в Тракийски университет.

## 3. МАТЕРИАЛ И МЕТОДИ

Анализ на научна литература и на документацията по Проекта, анкетен метод, интервю, статистически и графични методи. Проведена бе анонимна анкета (on line google forms) сред 55 студенти от специалностите "Медицинска сестра" и „Акушерка“ в Медицински факултет, Тракийски университет.

## 4. РЕЗУЛТАТИ И ОБСЪЖДАНЕ

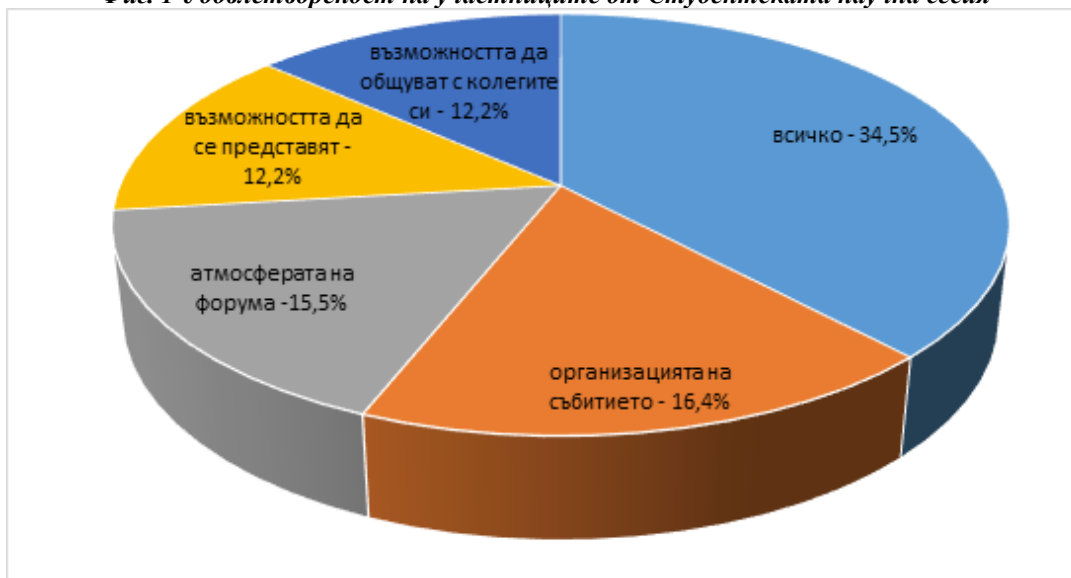
В студентската научна сесия участваха 33 студенти от специалностите "Медицинска сестра" и „Акушерка“ в Медицински факултет, Тракийски университет. Най-активно бе участието на акушерките (31,8% от обучаващите се към момента по специалността), които представиха 17 доклада с различна тематика от областта на здравните грижи. Презентациите на докладите предизвикаха голям интерес у техните колеги. Участниците получиха Сертификати. Комисия от преподаватели излъчи студентите с най-добро представяне на докладите, за което те получиха Грамоти и награди. Два доклада на студенти от специалност "Медицинска сестра" са публикувани в списание "Здравни грижи".



От анкетираните студенти 87% са с висока степен на удовлетвореност от проведената Студентска научна

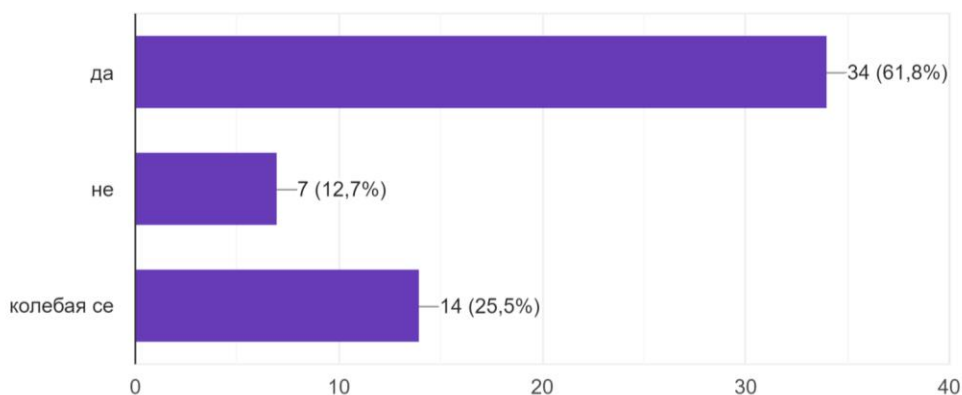
сесия. По отношение на това какво е харесало на участниците, отговорите са разнородни: всичко им е харесало (34,5%); организацията на събитието (16,4%); атмосферата на форума (15,5); възможността да се представят и да общуват с колегите си (12,2%) (Фиг.1).

**Фиг. 1** Удовлетвореност на участниците от Студентската научна сесия



Повече от половината от изследваните (61,8%) биха участвали отново в подобни научни форуми. Приблизително  $\frac{1}{4}$  от анкетираните се колебаят. Върху последния резултат влияние оказва процентът анкетирани, но не участвали в Сесията студенти (Фиг.2.)

**Фиг.2** Желание на анкетираните за участие в научни форуми



Мотивите на студентите за участие в научни форуми са различни: необходимост да се усъвършенстват - 32,7%; възможност за обмяна на опит с колегите си - 30,9%; желание да се сертифицират -9,1%. Процентите с отговори са повече от 100%, тъй като изследваните са посочили повече от една възможност (Фиг.3.)

Фиг. 3 Мотиви за участие в научни форуми



## 5. ИЗВОДИ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ

- С висока степен на удовлетвореност от проведената Студентска научна сесия са относително висок дял от студентите, което подчертава целесъобразността от организирането и провеждането на подобни научни прояви.
- Приблизително 2/3 от изследваните биха участвали отново в научни форуми.
- Мотивите за участие са разнообразни, като сред водещите са необходимостта да се усъвършенстват и възможността за обмяна на опит с колегите си.
- Студентският научен форум е форма на НИД, която допринесе за повишаване информираността на участниците, относно философията, практическите аспекти, иновациите и научните постижения в областта на сестринските и акушерските грижи.
- Периодичното провеждане на студентски научни форуми би повишило тяхната мотивация за НИД, както и активността и креативността им в обучението.

## ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

Закон за висшето образование (ЗВО), посл. изм. и доп. 2022 г., <https://lex.bg/laws/ldoc/2133647361>

Закон за развитие на академичния състав (ЗРАС), посл. изм. и доп. 2022 г.,  
<https://lex.bg/laws/ldoc/2135680028>

Колева, Г., Д. Георгиева, И. Христова. (2018). Нагласи и отношение на професионалистите по здравни грижи за продължаващо обучение и научна дейност. Сп. Здравни грижи, бр. 1, 28-34.

Критерии за програмна акредитация на професионално направление/ специалност от регулираните професии в съответствие с ESG- част 1 (1-10) и по смисъла на чл.78, ал.3 от ЗВО, (Стандарт 5.2), НАОА,  
[https://www.neaa.government.bg/images/OA-PA-PN/Kriterij\\_PN\\_SRP.pdf](https://www.neaa.government.bg/images/OA-PA-PN/Kriterij_PN_SRP.pdf)

Миленкова, В. (2019). Участие на студентите в изследователски дейности: състояние и специфики, Електронно научно списание Реторика и комуникации, ISSN 1314-4464, Институт по реторика и комуникации, София, <http://rhetoric.bg>

Наредба № 1 за професионалните дейности, които медицинските сестри, акушерките, асоциираните медицински специалисти, зботехниците и здравните асистенти могат да извършват по назначение или самостоятелно, МЗ, посл. изм. и доп. ДВ. бр.61/2022,  
[https://www.mh.government.bg/media/filer\\_public/2022/08/05/naredba-izmdop-naredba1-2011.pdf](https://www.mh.government.bg/media/filer_public/2022/08/05/naredba-izmdop-naredba1-2011.pdf)

Правилник за прилагане на Закона за развитието на Академични състав в Република България, Приет с ПМС  
№ 202 от 10.09.2010 г., посл.промяна 2019 г., <https://lex.bg/laws/ldoc/2135696665>

Roger Lindsay, Rosanna Breen & Alan Jenkins (2002) Academic Research and Teaching Quality: The views of  
undergraduate and postgraduate students, *Studies in Higher Education*, 27:3, 309-327, DOI:  
10.1080/03075070220000699

Сълева, М., Александрова - Янкуловска, С., & Драганова, М. (2022). Научните интереси в дисертациите на  
медицинските сестри и акушерките в България, сп. Здравни грижи.

Сълева, М., & Александрова – Янкуловска, С. (2021). Научно-изследователската дейност на медицинските  
сестри и акушерките – една нова реалност и необходимост“, сп. Асклепий, XVII.



## SATISFACTION OF THE STUDENTS FROM SOUTH-WEST UNIVERSITY “NEOFIT RILSKI” FROM THE ORGANIZATION OF THE PRACTICAL TRAINING

Yoanna Vasileva Tzvetanova

SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad, Bulgaria ytzvetanova@swu.bg

**Abstract:** One of the main priorities of our country's state policy is to facilitate the smooth transition of students into the workforce, ensuring their successful integration into the labor market. A viable solution to this challenge lies in the effective organization of practical training, which guarantees a comprehensive immersion in real work processes.

**Research Objective:** The aim of this study is to assess the satisfaction levels of students specializing in "Social Activities" within the Department of "Medical-Social Sciences" at South-West University "Neofit Rilski" regarding the organization and implementation of their practical training.

The research focuses on gathering the opinions of the class of 2020 students who have completed their practical training. A total of 58 respondents, including both full-time and part-time students, participated in the survey.

The survey comprises 13 questions designed to gauge students' satisfaction with their practical training experience. The questionnaire can be divided into four sections, the first three of which correspond to specific criteria and their respective measures. The final question allows trainees to freely express their opinions about the value of the practical training. The assessment system for evaluating trainees' satisfaction consists of three criteria, each measured through a qualitative evaluation of several relevant indicators. In total, the system includes 12 indicators.

The analysis of the survey results clearly indicates an overwhelmingly positive overall assessment by the interns, satisfying all three stakeholders: the students themselves, the mentors, and the academic supervisor.

However, the analysis also identified certain areas of concern that require further attention and improvement in the future.

**Keywords:** social work, practical training, satisfaction.

## УДОВЛЕТВОРЕНОСТ НА СТУДЕНТИТЕ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ „СОЦИАЛНИ ДЕЙНОСТИ“ ПРИ ЮЗУ „НЕОФИТ РИЛСКИ“ ОТ ОРГАНИЗАЦИЯТА НА ПРАКТИЧЕСКОТО ОБУЧЕНИЕ

Йоанна Василева Цветанова

ЮЗУ „Неофит Рилски“, България, ytzvetanova@swu.bg

**Резюме:** Едно от ключовите направления на държавната политика у нас е улесняване прехода на студентите към работното място с цел успешната им реализация на пазара на труда. Решение на този проблем може да се търси в добрата организация на практическото обучение, което гарантира пълноценно включване в реалния трудов процес.

**Цел на изследването:** Да се направи оценка на удовлетвореността на студентите от специалност „Социални дейности“ в катедра „Медико-социални науки“ при Югозападен университет „Неофит Рилски“ от организацията и провеждането на практическо обучение.

**Обект на изследване** е мнението на студентите от випуск 2020 за проведено практическо обучение.

Анкетното проучване съдържа общо 13 въпроса, с помощта на които се установява степента на удовлетвореност на студентите от практическото обучение. Въпросникът условно може да бъде разгледан в четири части, първите три от които се отнасят до три критерия и съответните им измерители, като последният въпрос е отворен за свободно изразяване на мнението на стажантите за стойността на практическото обучение. Системата за оценка на удовлетвореността на стажантите от практическото обучение включва три критерия, всеки от които се измерва с помощта на качествена оценка на определен брой релевантни показатели. Общият брой на показателите в системата е 12. В проучването са взели участие всички студенти от випуск 2020 година, редовно и задочно обучение, общо 58 респонденти. Анализът на резултатите от проведеното анкетно проучване сред стажантите категорично очертава изключително добра цялостна оценка, удовлетворяваща трите субекта – студенти, ментори и академичен отговорник. хода на анализа бяха идентифицирани и някои проблемни области, върху които следва да се работи и в бъдеще.

**Ключови думи:** социална работа, практическо обучение, удовлетвореност.

## 1. ВЪВЕДЕНИЕ

Практическото обучение е обект на много изследвания и в тази връзка проучването на мнението на студентите за удовлетвореността от провеждането му и възможността да направят предложения за усъвършенстването му е от ключово значение за постигане на по-добри резултати. Добрата организация на практическото обучение допринася за формиране на необходимите знания, умения и компетентности, гарантиращи на студентите непосредствено, своевременно и пълноценно включване в реалния трудов процес Делчева, Ц.(2020). По този начин висшето училище отговаря на „тенденциите за модернизирани в условия на динамична и променяща се образователна среда, с фокус върху предстоящата реализация на студентите на пазара на труда“ (Ivanova, V. A. & V. G. Ivanova, 2018).

В свое изследване за удовлетвореността на студентите по социалната работа по време на стаж Green, S., et al. (2018) и Thompson, K., et al. (2020) споделят, че студентите, които показват по-високи нива на удовлетвореност от своето практическо обучение се чувстват по-уверени в своите умения и са по-склонни да изберат професионална кариера в социалната работа след завършване. Изследвайки различни фактори, които влияят на удовлетвореността от практическото обучение по социалната работа Brown, K., et al. (2019), Hall, M., et al. (2016), Johnson, S., et al. (2020), Smith, M., et al. (2017), Watson, K., et al. (2019) и Lee, S., & Davis, C. (2019) подчертават значението на взаимоотношенията между студенти, преподаватели и ментори, както и наличието на конструктивна обратна връзка.

За оценка на удовлетвореността от практическото обучение на студентите от специалност „Социални дейности“ в катедра „Медико-социални науки“ при Югозападен университет „Неофит Рилски“, е разработена система от критерии и показатели, отнасящи се до организацията и провеждането на това обучение. Обратна връзка от студентите е получена чрез провеждане на анкетно проучване, което обхваща всички студенти от випуск 2020 година. За измерване на показателите, в преобладаваща част от въпросите (с изключение на B11) са използвани вербални оценки със следните значения: *не, по-скоро не, не мога да преценя, по-скоро да, и да*. Последният 15-ти въпрос е преднамерено оставен отворен, като там респондентите споделят личното си мнение като обобщение за ползите от практическата подготовка при бъдещата им реализация на пазара на труда.

## 2. ЦЕЛ НА НАСТОЯЩОТО ПРОУЧВАНЕ

Системата за оценка на удовлетвореността на стажантите от практическото обучение включва три критерия, всеки от които се измерва с помощта на качествена оценка на определен брой релевантни показатели. Общият брой на показателите в системата е 12. Първият критерий – *Организация и провеждане на практическото обучение* – се измерва посредством 7 показателя (вж. Таблица 1). Първият етап от практическото обучение изисква начален инструктаж, при който студентите се запознават със същността, особеностите и цялостната организация на обучението в социалните структури. Друг съществен елемент от учебната практика са консултациите с преподавателя-ръководител на практиката. Взаимоотношенията ръководител-стажант следва да бъдат интензивни, навременни и ефективни, осигуряващи свободна комуникация между двете страни. Ръководителят следва да осигурява професионална подкрепа и насоки във всеки един аспект от практическото обучение. Освен отговорния за практиката преподавател, другото важно лице, участник в процеса на обучение е базовият наставник или т.нар. ментор. За да бъде ефективно и полезно обучението, за да се чувства стажантът добре приет и професионално напътстван на работното място, менторът следва да демонстрира поведение, включващо отделяне на необходимото време, внимание и отзивчивост. Подобно на комуникацията с академичния ръководител на практиката, общуването с ментора на място в организацията също трябва да бъде активно и навременно.

За да разгърне трудовия си потенциал и да прояви инициативност и креативност, всеки човек се нуждае от благоприятен работен климат, предразполагаща среда и добри условия за комуникация на работното място. За да опознае същността на работата, спецификата на трудовия апарат стажантът следва да има осигурен достъп до обекти и документи.

За всеки служител от съществено значение за неговата мотивация е коректността на работодателя, в случая – ментора. Уважението от страна на обучаващата организация определя чувството на принадлежност на стажанта към нея и към тази сфера на работа в бъдеще.

Таблица 1. Критерии и показатели за удовлетвореност на стажантите от практическото обучение

КРИТЕРИИ	ПОКАЗАТЕЛИ
Организация и провеждане на практическото обучение	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Начален инструктаж</li> <li>▪ Консултации с отговорния преподавател</li> <li>▪ Поведение на базовия наставник</li> <li>▪ Комуникация с базовия наставник</li> <li>▪ Условия на работното място</li> <li>▪ Достъп до обекти и документи</li> <li>▪ Коректност на обучаващата организация</li> </ul>
Дейност на базовите наставници	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Организация и контрол от базовия наставник</li> <li>▪ Синхрон между работни задачи в социалните структури и цели на обучението по специалността</li> <li>▪ Внимание и отношение от базовия наставник</li> </ul>
Представяне на стажанта	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Участие на стажанта в обучаващата организация</li> <li>▪ Адекватност на предварителната теоретична подготовка</li> <li>▪ Връзка между практическо обучение и реализация на пазара на труда</li> <li>▪ Оценяване на студентската практика</li> </ul>

Източник: създадена от автора

Вторият критерий – Дейност на базовия наставник – се измерва качествено с помощта на три показателя (вж. Таблица 1). Като отговорно лице в обучаващата организация, базовият наставник следва добре да организира практиката и работните задачи на стажантите като същевременно осъществява и контрол върху цялостния процес на изпълнение. Стриктният контрол гарантира навременно установяване и коригиране на отклонения от работния процес и желания резултат. Той осигурява усещане за грижа и интерес към стажанта, както и желание за постигане на ефективност на обучението. За постигане на желаната ефективност и полезност на практиката наборът от работни задачи, които се възлагат на стажантите следва да бъде в унисон с целите на обучението по специалността. Теорията и практиката следва да вървят ръка за ръка и взаимно да се допълват, постигайки цялостност на портфолиото от знания, умения и компетентности. Изпълнението на поставените работни задачи на стажантите трябва да бъде придружено от вниманието и професионалното отношение на базовия наставник. Той също следва да поддържа контакт и с ръководителя на практиката, с който има съгласие относно съдържанието и отделните етапи на обучение в организацията. Оценката на последния, трети критерий – Представяне на стажанта – се осъществява с участието на четири показателя (вж. Таблица 1). Първият показател засяга участието на стажанта в обучителната организация, като вариантите за отговор са два: редовно присъствие и активно участие в разнообразието от дейности или пасивно присъствие в ролята на наблюдател. Вторият показател осигурява информация за адекватността на предварителната теоретична подготовка на студентите на реалните практически задачи, които изпълняват. Тук се повдига важният въпрос: „Осигурява ли теоретичната подготовка точните и необходими за практиката знания и умения?“ Третият показател идентифицира наличието на така важната връзка между практическото обучение и базисните практически умения, които то предоставя за бъдещата професионална реализация на завършилите дипломанти на пазара на труда. Последният показател от тази група цели да измери удовлетвореността на стажантите относно системата за оценяване на тяхното представяне по време на практическото обучение и по-специално обективността на получената оценка. Финалният въпрос от анкетната карта дава възможност на стажантите да споделят свободно впечатленията и мненията си за ползите от практическото обучение при тяхната бъдеща реализация на пазара на труда, като и да посочат слабите места на обучението или да отправят препоръки за бъдещо усъвършенстване. Мнението на стажантите като преки потребители на практическото обучение е изключително важен коректив за успеха на обучението в социалните структури.

Анкетното проучване съдържа общо 13 въпроса, с помощта на които се установява степента на удовлетвореност на студентите от практическото обучение. Въпросникът условно може да бъде разгледан в четири части, първи три от които се отнасят до трита критерия и съответните им измерители (показатели), а последната част (13 въпрос) е отворена за свободно изразяване на мнението на стажантите за стойността на

практическото обучение. В проучването са взели участие всички студенти от випуск 2020 година, това са общо 58 респонденти.

### 3. РЕЗУЛТАТИ И ОБСЪЖДАНЕ

Съгласно първия критерий – **Организация и провеждане на практическото обучение**, оценката на 95% от студентите е положителна и удовлетворителна. По отношение на първия показател – *Начален инструктаж*, който включва запознаване на стажантите със същността, организацията и особеностите на студентската практика, респондентите са дали преобладаващо положителни отговори (96,55%), като само 3,45% от стажантите не са могли да преценят качеството и ефективността на инструктажа. Предоставянето на ясни и точни инструкции са от основно значение и осигуряват ефективност на работата. За добрата организация и ползотворно протичане на практическото обучение е отговорен и ръководителят на практическото обучение, който следва да осигурява навременно съдействие и консултации на стажантите за целия период на практиката. В тази връзка студентите-стажанти са изразили много висока степен на удовлетвореност от преподавателя – 98,27%, като само една минимална част от тях – по-малко от 2% не са дали точна оценка на този показател. Отговорният преподавател осигурява не само първоначалния контакт с ментора на място в организацията, но подкрепя и напътства стажантите през цялото време до приключване на практиката. Освен отговорният преподавател за практическото обучение в този процес е менторът – представител на социалната структура. Той на ежедневна база следва да се „грижи“ за стажанта и да демонстрира професионално поведение като отдели достатъчно време за взаимодействие със стажантите, проявява необходимото внимание и отзивчивост. 98,28 % от респондентите дават положителна оценка на поведението на ментора по време на обучението, като само една минимална част от тях (1,72%) не могат да преценят дали са удовлетворени от отношението му. Показателят за комуникация с ментора, който допълва предходния показател за професионално поведение, също е положително оценен от стажантите – 94,82% са доволни от общуването с него. Резултатите тук показват обаче, че малка група от студентите – 3,44% са срещнали затруднения в комуникацията с ментора и изразяват своята неудовлетвореност от тази интеракция. Сред стажантите има и такива, които не могат да дадат категорична оценка за този показател, те са минимална група, съставляваща 1,72% от анкетираните. За да бъде мотивиран човек на работното място, организацията следва да осигурява благоприятни условия за работа, в това число и добър психологически климат. По отношение на този показател, 86,2% от анкетираните са доволни от условията на труд в приемащата социална структура. Близко 7% от останалите не харесват предоставените им условия за работа по време на практиката и още 7% не могат да преценят доколко благоприятни са условията в организацията, в която се провежда практическото обучение. За да се запознаят в дълбочина със същността на работа в социалната структура, не е достатъчно стажантите да бъдат само наблюдатели и реципиенти на инструкции. Ефективното практическо обучение включва и осигуряване на достъп до специализирани обекти и набор от документи, с които се борави в професионалната сфера. Резултатите от анкетата показват, че на 3,45% от стажантите не е осигурен такъв достъп, 1,72% от останалите не могат да дадат оценка на този показател. Мнозинството от стажанти (94,83%), обаче, отговарят положително и потвърждават осигуряването на достъп до специфична документация и специализирани обекти. Респондентите правят оценка и на коректността на обучаващата организация, която е от съществено значение за изграждане на доверие между ръководител (ментор) и изпълнител (стажант). 3,45% от стажантите са разочаровани от обучаващата организация по отношение на този показател, а останалите 96,56% от студентите идентифицират обучаващата организация като професионално коректна във взаимоотношенията си с тях, уважаваща и удовлетворяваща потребностите на стажантите.

Съгласно втория критерий – **Дейност на базовите наставници**, оценката на 92% от студентите-стажанти в катедра „Медико-социални науки“ е отново положителна и удовлетворителна. Безпроблемното и ефективно протичане на работния процес се гарантира от добрата организация, мониторинг, наставничество и контрол от страна на ментора. Отговорите на анкетираните показват, че 91,38% от стажантите са на мнение, че ментора активно изпълнява своята ръководна роля и интензивното му участие в обучението дава положителен резултат. Малко над 5% от студентите не са удовлетворени от представянето на ментора, а други 3,45% не могат да преценят доколко ефективно е то. Успехът на всеки процес, на всяка една дейност зависи от хармоничното взаимодействие между теория и практика. Теоретичното знание и практическата имплементация следва да вървят ръка за ръка. Резултатите от оценката на този показател са удовлетворяващи, 91,38% от стажантите са потвърдили наличието на унисон и съответствие между работните задачи от практиката и целите на теоретично обучение по специалността. Единствено 1,72% от респондентите отричат наличието на такава закономерност, а други, близо 7%, не могат да преценят. По отношение на проявеното внимание и отговорност на ментора в обучаващата организация, преобладаваща

част – 93% от стажантите са изразили своята удовлетвореност. Около 5% не могат да преценят ефективността на тази интеракция, а останалите, само 1,72%, по-скоро не са доволни от поведението му или не са комуникирали достатъчно с него. Отговорността на всеки вид ръководител на работното място предизвиква реципрочна отговорност и изпълнителност от страна на изпълнителя.

Съгласно третия критерий – **Представяне на стажанта**, оценката на 90% от студентите-стажанти в катедра „Медико-социални науки“ също е положителна и удовлетворителна. За да говорим за ефективно участие и представяне на служител (стажант) на работното място, физическото присъствие е недостатъчно. Всеки служител следва да бъде мотивиран на работното място, да се включва активно в изпълнението на трудовите задачи, следвайки работните инструкции и използвайки набора си от професионални умения. Резултатите по отношение на този показател за оптимистични – приблизително 83% от стажантите идентифицират себе си като активно присъстващи и участващи в разнообразието от трудови дейности в организацията. Останалите 17,24% от респондентите демонстрират липса на интерес към трудовите дейности и задачи, инициирани за стажантите и като резултат определят себе си като пасивни участници – наблюдатели на процеса.

Както по-горе посочихме, връзката между теория и практика следва да бъде здрава и хармонична. Практиката е трудна и немислима без фундамента на теорията, но и теоретичното знание следва да бъде релевантно и да отговаря на изискванията и спецификата на практическата дейност. Този показател е основен и задължителен за ефективността на практическото обучение. Постоянният стремеж тук е неговата оценка да бъде положителна и клоняща към 100%. Резултатите са удовлетворяващи – близо 95% от стажантите откриват тясна връзка между предварителната теоретична подготовка и задачите в практическото обучение, 3,45% не могат да дадат оценка на тази зависимост, а само 1,72% от стажантите не откриват релевантност между полученото теоретично знание и дейностите в социалната структура. Съществен е въпросът за наличието на здрава връзка между проведената практическа подготовка, съответно получени знания и умения и реализацията на пазара на труда на студентите след завършване на висшето образование. Това е така, защото по време на следването си студентите много трудно биха могли да започнат работа в сектора на социалните услуги, без да имат необходимия изискуем трудов стаж. По този показател 86,21% от стажантите потвърждават съществуването на връзка между практическото обучение и ползите от него за бъдещата им професионална реализация, 10,34% от студентите не могат да преценят тази връзка, а останалите 3,45% я отричат, което представлява своеобразна критика към практическото обучение и неговата ползотворност.

Системата за оценка на придобитите знания и умения от стажантите по време на практическото обучение се определя като обективна и справедлива от приблизително 95% от анкетираните. Само 5% от стажантите не могат да преценят дали оценяването на практиката изпълнява изискването за обективност. Финалната част от анкетната карта (въпрос 15) е отворена за изразяване на индивидуални мнения и конкретни препоръки относно подобряване качеството на практическото обучение. В тази част 17% от анкетираните не са изразили никакво допълнително мнение, в това число препоръка. Други 16% от стажантите не са отправили препоръка, а като цяло са изразили удовлетвореност от качеството на провежданото практическо обучение. Останалата част – 67%, са изразили конкретни забележки с препоръки към организацията и провеждането на учебната практика, като голяма част от тях съвпадат или се припокриват.

В своите коментари няколко от стажантите са засегнали въпроса за провеждане на *„повече практически упражнения“*, като по този начин смятат, че ще надградят теоретичните знания със съответстващи практически умения. Друга част от стажантите са препоръчали осигуряване на *„достъп до документация и контакт с потребителите на институциите“*, което би разширило портфолиото им от практически умения за работа с документи, а контактът с потребителите би предоставил възможност за решаване на реални казуси и опознаване по-отблизо на средата, в която ще работят в бъдеще. Един от стажантите споделя: *„когато отиваш на практика в социалните структури и различните институции, на студента се гледа не като човек, който иска качествено практическо обучение, а като лице, което иска да заеме работното място на даден чиновник. Ние сме като наблюдатели, защото всеки си пази мястото, колкото по-малко знаеш, толкова по-сигурни и уверени се чувстват те“*. Това много точно описва „ролята“ на стажанта като пасивен наблюдател в практическото обучение. Тук фирмената култура на институцията следва изрично да набляга върху приемственост между поколенията, защото стажантите не са „заплаха“ за работната среда, те са бъдещия човешки ресурс в професионалната сфера.

Друг стажант отправя препоръка с насоченост към поведението на ментора или базовия наставник в практическото обучение: *„повече внимание и повече разясняване във връзка с работния процес“*. Само наблюдение на работния процес от страна на стажанта не е достатъчно. Стажантът трябва реално да се включи и да участва в трудовия процес, като успоредно получава разяснения за всички детайли, а това изисква обръщане на необходимото внимание от ментора – представител на обучаващата организация.



Анализът на резултатите от проведеното анкетно проучване сред стажанти от катедра „Медико-социални науки“ относно удовлетвореността им от практическото обучение в социалните структури категорично очертава изключително добра цялостна оценка. Всеки един от използваните в изследването три критерия получава положителна оценка сред преобладаващата част от респондентите – над 90% от респондентите са удовлетворени от организацията и провеждането, структурата и участниците в учебната практика.

В хода на анализа бяха идентифицирани и някои проблемни области, върху които следва да се работи в бъдеще. По начало връзката между трите заинтересовани страни – преподавател, стажант и ментор, следва да бъде директна и здрава, основаваща се на доверие и сътрудничество. Стажантите са изразили задоволство от съвместната работа с преподавателя-ръководител на практическото обучение, но съществува една част от тях, които са срещнали трудности в комуникацията с ментора в социалната структура и определят обучаващата организация като некоректна. Препоръчително е изборът на ментори да става предварително въз основа на някои критерии като комуникативност, грижа за служителя, желание за съдействие и обучение и упражняване на контрол върху процеса. За да се постигне ефективност, менторът следва да има предварително разработена програма за стажантите с ясна визия за целите на обучение, етапите, учебните звена и необходимите учебни ресурси. Той трябва да бъде готов да осигури необходимото внимание на стажантите и във всеки един етап от учебната практика да осигурява разяснения относно работните задачи и организирането на трудовия процес. По препоръка на стажантите, менторът следва да включи повече практически упражнения, които може предварително да обсъди с академичния наставник, за да отговарят на теоретичната рамка, придобита в университета и да удовлетворява целите на специалността.

#### 4. ИЗВОДИ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Всяка организация, функционираща в съвременния свят следва да възпитава „култура на приемственост“ между поколенията, както и чувство за фирмена принадлежност в своите служители. Служителите с опит е добре да получават стимули за опита, който предават на новонаетите, защото водещо следва да бъде качеството на предоставяната услуга на потребителите, а то зависи от професионализма на служителите. Стажантите трябва да бъдат ангажирани с реални практически дейности, изискващи тяхното активно участие. Методът на наблюдение не е ефективен, когато става въпрос за практическо обучение. Хората се учат, когато сами се трудят и сами изпълняват работни задачи. Стажантската програма трябва да включва богат набор от работни задачи и практически задания, степенувани по трудност с идея за надграждане на уменията. Тези практически задания следва да предоставят знания и умения, които са реално изискуеми от пазара на труда, т.е. те следва да подготвят стажантите за бъдещата им реализация.

За да се постигне така важната и желана мотивация сред стажантите, приемащата учебна организация трябва да предлага благоприятни условия на работа, в това число добър психологически климат, осигурено работно място на стажанта и много важно – достъп до реални обекти и документи, с които работи социалната структура. По настояване на стажантите е добре да се запознаят с реалните потребители на социални услуги, като главните лица, с които ще работят и за които ще се грижат в бъдеще. Този контакт е много важен за запознаване с цялостната картина на специфичната работа в социалната сфера.

За успеха и стойността на практическото обучение от основно значение е синергията между трите заинтересовани страни – стажанти, преподаватели и ментори. Когато те действат заедно, с общи усилия и в единомислие, тогава се постига ефективност и ползите са за всички.

#### REFERENCES

- Делчева, Ц. (2020). Практическото обучение на студентите по социална педагогика. Поглед „Отвътре-навън“. Издателска къща „Кота“ ISBN: 978-954-305-554-8
- Brown, K., et al. (2019). Social work field education and job satisfaction: The mediating role of commitment to the profession. *Journal of Social Work Education*, 55(1), 36-48.
- Green, S., et al. (2018). Field instructor support and the development of competence in social work students: A systematic review. *Journal of Social Work Education*, 54(3), 556-567.
- Hall, M., et al. (2016). Exploring the relationship between social work student satisfaction and sense of belonging. *Social Work Education*, 35(5), 529-541.
- Ivanova, V. A. & V. G. Ivanova. (2018). Good practices and innovations during the realization of the practical training of the pedagogy students. *Scientific Bulletin of Naval Academy*, Vol. XXI, Publishing House Constanta, pp. 140-144.
- Johnson, S., et al. (2020). Perceived autonomy support and satisfaction in field placement among social work students. *Journal of Social Work Education*, 56(1), 36-50.



- Lee, S., & Davis, C. (2019). Communication and collaboration in social work field education: Implications for student satisfaction. *Journal of Social Work Education*, 55(3), 489-502.
- Smith, M., et al. (2017). Learning and satisfaction in field education: The role of the field educator. *Australian Social Work*, 70(4), 442-454.
- Thompson, K., et al. (2020). Autonomy, responsibility, and satisfaction: Examining the relationship in social work practical education. *Social Work Education*, 39(2), 227-240.
- Watson, K., et al. (2019). Field instructor support and social work student satisfaction in field education: An exploratory study. *Journal of Social Work Education*, 55(2), 356-369.
- Lozano, R., Ceulemans, K., & Seatter, C. S. (2015). Teaching organisational change management for sustainability: designing and delivering a course at the University of Leeds to better prepare future sustainability change agents. *Journal of Cleaner Production*, 106, 205-215.
- Adler, N. J., & Gundersen, A. (2007). *International dimensions of organizational behavior*. Cengage Learning.



## THE EFFECTS OF CONTINUOUS ASSESSMENT ON STUDENTS' ERRORS AND MISTAKES

**Arburim Iseni**

Faculty of Philology, Department of English Language and Literature, State University of Tetovo, North Macedonia, [arburim.iseni@unite.edu.mk](mailto:arburim.iseni@unite.edu.mk)

**Afrim Aliti**

Faculty of Philology, Department of English Language and Literature, State University of Tetovo, North Macedonia, [afrim.aliti@unite.edu.mk](mailto:afrim.aliti@unite.edu.mk)

**Ardian Deari**

“Faik Konica”, Primary School – Sllupcan, Lipkovo, Private School “English For Life”, Kumanovo, North Macedonia, [ardi.deari@gmail.com](mailto:ardi.deari@gmail.com),

**Abstract:** Language barriers and learning difficulties impact ESL students anywhere in the world. These challenges and errors take many forms and have many different causes, affecting many linguistic and cognitive domains. Our study focuses on the sorts of grammatical errors made by English Language and Literature Department students at the State University of Tetova's dispersed studies in Kumanova. The study concentrated on parts of the pupils' grammatical understanding that appeared to be difficult. The study examined the results of five grammar examinations given as part of continuing assessments by 100 graduate students enrolled in a two-semester English Morphology course from 2011 to 2017. The findings revealed that students frequently commit grammatical errors.

**Keywords:** Continuous assessment, errors, analysis, language acquisition, Kumanova, dispersed studies, etc.

### 1. INTRODUCTION

In recent years, there has been growing interest in understanding the effects of continuous assessment on students' errors and mistakes. By providing students with timely and specific feedback on their work, continuous assessment aims to create a feedback loop that encourages self-reflection, improvement, and a deeper understanding of the subject matter. This proactive approach to assessment acknowledges that errors and mistakes are valuable learning opportunities rather than mere indicators of failure. Referring to errors in language learning, Brooks (2010) believed that “Like sin, error is to be avoided and its influence overcome...” (p.105). Whereas Corder (1981) as cited in Ellis & Barkhuizen, 2008, he associates errors with gaps in the knowledge of learners, while mistakes are the result of the learner having difficulties processing the systems of the second language due to the fact that they have not been fully automated. Mistakes are sometimes called slips of tongue and their main feature that distinguishes them from errors is the fact that the learner is able to correct the mistake by himself or herself. When the incorrect form is consistently supplied by the learner without switching between the correct and incorrect, there is clearly a knowledge gap.

Our research is noteworthy because it tackles the potential benefits and limitations of applying continuous evaluation procedures in educational contexts. We can get insights into how this assessment technique can lead to improved learning outcomes, improved error recognition, and increased student engagement by investigating the effects of continuous assessment on students' errors and mistakes.

In this study, we looked at how continuous assessment affected students' grammatical knowledge, learning process, academic performance, and overall educational experience. We delved into the advantages and disadvantages of continuous assessment, analyzed the strategies used to address errors and mistakes, and examined the role of teachers and students in this assessment paradigm.

We tested how continuous evaluation affects students' grammatical knowledge, learning process, academic achievement, and overall educational experience in this study. We observed the benefits and drawbacks of continuous assessment, explored strategies used to correct errors and mistakes, and focused on the roles of teachers and students in this assessment paradigm.

### 2. SOME OF THE DIFFICULTIES WHILE LEARNING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

English as a second or foreign language has become the worldwide lingua franca, making it crucial for academic, professional, and personal purposes. Learners' performance is often characterized by three terms – accuracy, fluency, and complexity (Housen & Kuiken, 2009). In regard to the interaction of fluency, complexity, and accuracy, SLA research points out an important phenomenon which is the mutual influence of these three components. For example, when a learner concentrates on fluency of his performance, the aspect of accuracy may be negatively affected. Similarly, accuracy may suffer in a learner's plight to deliver a complex L2 performance

(Skehan, 1998). However, acquiring English proficiency is not without difficulties, as learners encounter a range of hurdles along the way. According to Rintaningrum & Azhari as regards this issue, they state that “students understand and memorize various grammatical formulas that have been taught by teachers at school.” (2021, p.3)

Our students of the English Department dispersed in Kumanova encountered a multitude of difficulties, both linguistic and non-linguistic. Differences in grammar structures, vocabulary usage, pronunciation, and idiomatic expressions caused linguistic difficulties, whereas motivation levels, learning preferences, and educational backgrounds caused non-linguistic ones. As a result, our students struggled to understand and communicate in English effectively, leading to mistakes, misunderstandings, and frustration.

This study intends to give useful insights and advice for educators, students, and stakeholders involved in English language education by throwing light on the nature of English language learning issues.

### **3. METHODOLOGY ON CONTINUOUS ERROR ANALYSIS**

Understanding and correcting errors and mistakes made by students during the learning process can be accomplished through the use of continuous error analysis. Since our study was conducted over a six-year period allows for a more comprehensive understanding and a broader perspective of the subject matter. Once we implemented a systematic methodology, then as educators we could effectively identify, analyze, and respond to student errors on an ongoing basis. Following is our methodology that helped us conduct continuous error analysis: identification of errors, error categorization and error coding, error analysis, error feedback and progress monitoring.

We initially started by gathering information on student errors from multiple sources, including assignments, quizzes, examinations, and classroom interactions, where we were confident that errors are accurately and completely reported. Then, after gathering information on student errors, we systematically classified them and assigned codes based on their type and character. Grammar errors, vocabulary errors, spelling mistakes, punctuation errors, and developmental errors were only a few of these frequent types. After this stage was complete, we looked at the errors that had been found to learn more about their patterns, frequency, and seriousness. We considered both the quantitative and qualitative aspects of error analysis. Furthermore, we kept a record of their errors and ran analysis findings for each student. Details such as the type of error, examples of errors produced, important contextual information, and any notes on the reasons or potential solutions for the problems were included in this documentation.

Corder (1981) as cited in Londoño Vásquez, D. A. (2008) suggests that “many of the researchers who carried out error analyses in the 1970s continued to be concerned with language teaching”. After recording their errors, a prompt, specific feedback was given to our students based on an analysis of their errors. We were able to inform and provide explicit explanations, corrective feedback, and opportunity for the errors to be corrected using the findings from the error analysis. We then regularly tracked our students’ progress in regard to the inaccuracies discovered, as well as their improvements over time as a result of our interventions. This was accomplished by providing them with extra assessments and observations, as well as constantly reflecting on the error analysis process and its outcomes.

We obtained significant insights into our students’ errors by applying continuous assessment methodology, addressed misconceptions and weaknesses, and gave focused support to improve their learning. Continuous error analysis thus encourages a proactive attitude to error rectification and helps to create a teaching and learning environment that is more successful.

### **4. L1 (FIRST LANGUAGE) INTERFERENCE ERRORS**

According to Johansson (2008) “The contrastive analysis which is the systematic comparison of two or more languages aims to point out differences and similarities. When the two languages are not similar, learners will employ the patterns in their mother tongue to enable them to do tasks in learning L2.”

The concept of L1 (first language) interference refers to how a learner's first language influences their capacity to pick up and use a second language, such as English. Learners frequently transfer the linguistic structures, vocabulary, pronunciation patterns, and cultural norms of their original language into their second language when learning a new language, resulting in L1 interference errors.

According to Ellis, 1997; Richard & Schmidt, 2002, they state that “L2 learners use the structures that they know in their mother tongue and a high amount of errors are expected to happen”.

In a study by Kırkgöz (2010, cited in Kazazoğlu 2020: 1177), it is found that EFL learners have more interlingual errors than intralingual errors.

For educators and language learners, understanding and evaluating L1 interference errors is essential because it sheds light on the particular difficulties that students confront and enables more specialized training and support. Consider the following important factors while evaluating L1 interference errors: vocabulary (be able to identify instances where learners utilize words or phrases from their native language that do not have direct equivalents in

the target language), linguistic structures (such as word order, verb tense, articles, and prepositions), and grammar. Idiomatic expressions (e.g., literal translations or cultural differences may cause learners to misinterpret or abuse idioms) and pronunciation (e.g., sounds that do not exist in the learner's L1 or sounds that are similar but somewhat different might result in pronunciation problems). All of these factors may contribute to communication errors.

### **5. DEVELOPMENTAL OR INTRALINGUAL ERRORS**

Two major types of errors can be distinguished – interlingual and intralingual (Richards, 1974). Moreover, he states that “Intralingual errors often occur when students do not know the target language (TL) well enough. The students then form generalizations of rules and make utterances that reflect only partial exposure of the TL.” (Ibid, 1974). Learners frequently make developmental errors during the language acquisition process that are seen as a normal component of their linguistic growth. These errors occur as learners go through the phases of language learning and reflect their increasing grasp and mastery of the target language. Understanding and evaluating developmental errors can provide important insights into the underlying cognitive processes and phases of language acquisition. Remember the following when looking into developmental errors: phonological, grammar, vocabulary, and pragmatic errors are all instances of language development stages.

Teachers can foster a welcoming and inclusive learning environment by offering targeted instruction, constructive criticism, and plenty of practice opportunities once they are aware that developmental errors are a normal part of language learning. This will allow students to move through the stages of language development and eventually improve their proficiency and accuracy in the target language.

### **6. PARTICIPANTS**

When doing a study on error analysis, it is necessary to make sure that the selection procedure is in line with the research objectives and upholds ethical standards. It is also very important to find and choose the right participants who can provide useful information and insights. Researchers can collect useful data and add to the body of knowledge on language learning and error analysis by carefully taking these elements into account.

Our participants were students from the University of Tetova, English Department dispersed in Kumanova who were actively learning the target language. To finish our longitudinal study on error analysis with the selected participants, we evaluated the following factors: their language competency, age and background, subject, sample size, data collection and analysis.

### **7. PROCEDURE**

When implementing error correction in a language learning environment, it's crucial to provide a structured and encouraging process that aids learners in identifying and effectively correcting their errors. A suggested process for fixing errors is as follows: Establish a positive learning environment, identify and prioritize errors, time corrections, use selective correction techniques, explain errors, reinforce learning, practice corrections, monitor errors and self-correct, and provide ongoing support and feedback. Remember that fixing errors should not be viewed as a cause of embarrassment or discouragement, but rather as a tool for learning and progress. Error correction can help students improve their language accuracy and fluency by putting in place a methodical process and creating a supportive learning environment.

### **8. DATA COLLECTION AND ANALYSIS ON ERRORS**

Data collection and analysis on errors involve gathering language learner data and systematically analyzing the errors made to gain insights into the patterns, causes, and implications of those errors. Here is a step-by-step process for data collection and analysis on our learners' errors: Data Sampling, Data Collection, Data Recording and Transcription (If working with spoken language data), Error Identification, Error Categorization, Data Analysis, Error Interpretation, Error Feedback and Intervention, and Reporting and Presentation.

The process of acquiring information about language learners' errors and rigorously examining those errors allows researchers to better understand their patterns, causes, and effects. Here is a step-by-step procedure for gathering information about our students' errors and analyzing it: Data sampling, data collection, data recording and transcription (if using spoken language data), error identification, error categorization, data analysis, error interpretation, error feedback and intervention, reporting, and presentation are the steps involved in data analysis.

We took care of preserving the confidentiality and privacy of our participants throughout the data collecting and analysis on our students' errors, and we complied with rules governing study ethics.

This methodical technique enables academics to get important insights on linguistic errors and inform instructional approaches to support language development and accuracy in learners.

## 9. TEACHING IMPLICATIONS

Teachers can gain important insights about their students' language learning issues and create successful instructional strategies by analyzing error samples of students. Following are some conclusions that can be made about teaching by studying error samples: Targeted Instruction (identify patterns of frequent errors and areas of students' language production where they need improvement). Error Awareness (Assist students in becoming aware of their own errors by giving them feedback and having them participate in activities involving error analysis). Individualized Support (Accept that each kid may have a unique error profile and set of educational demands). Teach students efficient error-correction tools, such as proofreading methods, self-editing abilities, or the use of linguistic resources. Engage students in communicative activities, role-playing exercises, or genuine writing assignments that call for the appropriate use of the target language. Provide feedback that is specifically directed towards the errors found during the analysis.

Discussions on error analysis (Lead discussions in groups or in class about error analysis; foster a supportive, non-judgmental environment that encourages learning from errors). Monitoring errors and measuring progress (Use formative evaluations to spot persistent error patterns and modify education as necessary). Integration of problem Analysis into the Curriculum (Design courses or activities that specifically address common problem areas and give students lots of practice applying the corrected language forms). Error Awareness in Content Instruction (Aid students in developing language correctness in certain academic fields by correcting grammatical, lexical, and writing errors related to discipline-specific terminology, structures, and conventions).

Keep in mind that error analysis should not only be concerned with locating and fixing errors, but also with fostering an environment where students feel safe taking risks and learning from their failures.

## 10. CONCLUSION

Error analysis in ESL enriches instructional techniques in a variety of ways and offers insightful information about the language acquisition process. Educators can better understand the difficulties students face and design their instruction to solve those difficulties by examining the errors made by ESL students.

First, error analysis aids in identifying ESL students' typical error patterns and areas of difficulty. Using this information, teachers can create specialized lessons that concentrate on particular errors and offer clear instructions and practice in those areas. It enables teachers to tailor their assistance to the specific needs of each student. Second, error analysis reveals the part that L1 interference plays in the errors made by ESL students. Teachers are better able to foresee and deal with particular issues when they are aware of how the pupils' original language affects their language production. Teachers can create activities and interventions that encourage precise target language usage by studying the patterns of L1 interference. Error analysis also highlights the dynamic character of language learning. Errors can be considered as a normal component of the language development process that students go through at various levels. Differentiating between developmental errors that are temporary and those that call for specialized education can aid teachers. In ESL students, error analysis also promotes error awareness and self-correction. Teachers support metacognitive awareness and active learning by giving feedback and having students participate in error analysis exercises. Autonomous language acquisition is encouraged when students become more aware of their own mistakes and learn techniques for self-monitoring and self-correction. Error analysis also guides the creation of valuable practice exercises. Teachers can design assignments that give students genuine opportunities to use corrected language forms and structures in true situations by recognizing common errors. This method fosters proper usage of the target language and encourages the integration of language skills.

Last but not least, error analysis helps with constant evaluation and monitoring of development. Teachers can monitor students' progress over time and assess the success of instructional initiatives by routinely evaluating errors. This information enables the prompt modification of instructional techniques and the delivery of focused feedback. Error analysis in ESL is a valuable tool for understanding the language learning process and guiding instructional practices. It helps teachers identify common error patterns, address L1 interference, promote error awareness and self-correction, design meaningful practice activities, and monitor students' progress. By utilizing error analysis effectively, educators can support ESL students in achieving greater accuracy and proficiency in their language use.

In conclusion, error analysis in ESL is a useful tool for comprehending the process of learning a language and directing teaching strategies. Common error patterns are identified, L1 interference is addressed, error awareness and self-correction are encouraged, relevant practice tasks are designed, and student progress is tracked with the use of this tool. Educators can help ESL students develop higher accuracy and competency in their language use by properly applying error analysis.



## REFERENCES

- Azhari, F. V., & Ratna Rintaningrum, S. S. (2021). Development Studies Students are Required to Have English Skills.
- Brooks, N. (1960). *Language and language learning theory and practice*. New York: Harcourt Brace and World.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd edition). Oxford University Press.
- Corder, S.P. (1974). Error Analysis, In Allen, J.L.P. and Corder, S.P. (1974). *Techniques in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2008). *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press: Oxford.
- Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461–473.
- Hulvová, R. (2018). *Error analysis of texts written by Czech EFL students* (Doctoral dissertation, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta).
- Iseni, A. (2011). Assessment, testing and correcting students' errors and mistakes. *Language Testing in Asia*, 1. <https://doi.org/10.1186/2229-0443-1-3-60>
- Johansson, S. (2008). *Contrastive analysis and learner language: A corpus-based approach*. Oslo: University of Oslo.
- Johansson, V. (2008). Lexical diversity and lexical density in speech and writing: A developmental perspective. *Working papers/Lund University, Department of Linguistics and Phonetics*, 53, 61-79.
- Kazazoğlu, S. (2020). The impact of L1 interference on foreign language writing: A contrastive error analysis. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(3), 1168-1188.
- Kırkgöz, Y. (2010). An analysis of written errors of Turkish adult learners of English. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4352 – 4358.
- Londoño Vásquez, D. A. (2008). Error analysis in a written composition. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, (10), 135-146.
- Richards, J. C. (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.
- Richards, J., & Schmidt, R. (2002). *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. Pearson Education Limited. London: Longman.
- Samad, M. A. (2022). Understanding EFL Learners' Errors in Language Knowledge in Ongoing Assessments. *English Language Teaching*, 15(9), 1-1.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press. <https://learnenglish.britishcouncil.org/grammar/english-grammar-reference>, 2023



---

## GUIDELINES FOR OVERCOMING CHALLENGES IN THE PROFESSIONAL DAILY LIVES OF NOVICE TEACHERS OF ADULTS

**Yordanka Nikolova**

Sofia University „St. Kliment Ohridski”, Sofia, Bulgaria, [yordanka.nikolova@fp.uni-sofia.bg](mailto:yordanka.nikolova@fp.uni-sofia.bg)

**Abstract:** The daily challenges and complexities of teaching can and do create anxiety and insecurity in novice teachers, especially those of older learners. The knowledge, skills and competences formed during the years of study are a good basis for fulfilling their professional duties and responsibilities, but a significant number lack a clear idea of how to practically apply this knowledge in a „real” classroom; how to develop as successful professionals, maintaining their motivation to be such, especially during the first years of their teaching routine. They feel insecure about how well they are prepared to plan and organize learning, to teach adult learners. There is a clear need to explore the views of students studying Andragogy on the difficulties associated with teaching adults as well as their advice to aspiring adult educators.

The article presents the results of the analysis of the formulated advice to the novice teachers of adults of the students of the „Pedagogy” and „Informal education” majors of Sofia University „St. Kliment Ohridski” - part of the tasks in the subject of „Andragogy” aim to generalize the problem areas in the preparation and professional realization of the newly admitted teachers, those being lack of knowledge and skills for diagnosis and analysis of the learning needs of adults, the need for the skills to adapt the learning content and the methods used and to take them into account with the individuality of the adult, the characteristics of the group, different experiences, learning style, in some cases level of literacy; skills for establishing trusting relationships and the general relationships with the adult learner, etc.

**Keywords:** andragogy, novice teacher, advice for adult educators.

## НАСОКИ ЗА ПРЕОДОЛЯВАНЕ НА ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВОТА В ПРОФЕСИОНАЛНОТО ЕЖЕДНЕВИЕ НА НАЧИНАЕЩИТЕ УЧИТЕЛИ НА ВЪЗРАСТНИ

**Йорданка Николова**

СУ „Св. Климент Охридски“, София, [yordanka.nikolova@fp.uni-sofia.bg](mailto:yordanka.nikolova@fp.uni-sofia.bg)

**Резюме:** Ежедневните предизвикателства, сложността на преподаването могат и създават безпокойство и чувство на неувереност у начинаещите преподаватели, особено тези на възрастни учащи. Знанията, уменията и компетенции, формирани по време на годините на обучение, са добра основа за изпълнение на професионалните им задължения и отговорности, но у немалка част липсва ясна представа как да приложат тези знания в „истинска“ класна стая, в практиката; как да се развият като успешни професионалисти, съхранили мотивацията си да бъдат такива, особено през първите години на преподавателското си ежедневие. Те изпитват неувереност доколко добре са подготвени да планират и организират обучение, да преподават на възрастни учащи. Видна е необходимостта да се проучат мненията на студентите, изучаващи дисциплината „Андрогогия“, за трудностите, свързани с обучението на възрастни, както и техните съвети към начинаещия преподавател на възрастни.

В статията са представени резултати от анализа на формулираните съвети към начинаещия преподавател на възрастни на студентите от специалностите „Педагогика“ и „Неформално образование“ на СУ „Св. Кл. Охридски“ – част от задачите по дисциплината „Андрогогия“, които насочват към обобщаване на проблемните сфери в подготовката и професионалната реализация на новопостъпилите преподаватели – липса на знания и умения за диагностика и анализ на потребностите от обучение на възрастните, необходимост от умения за адаптация на учебното съдържание и използваните методи и съобразяването им с индивидуалността на възрастния, особеностите на групата, различния опит, стил на учене, в някои случаи ниво на грамотност; умения за установяване на доверителни отношения и въобще на взаимоотношения с възрастния учащ и др.

**Ключови думи:** Андрогогия, начинаещ учител, съвети към преподавателите на възрастни.

## 1. ВЪВЕДЕНИЕ

Ноторно известен факт е, че един от главните фактори за качеството на образованието във всеки негов етап е учителят. „Ефективността на всеки учебен процес, разбрана като постигане на предварително определените цели и удовлетвореност на участниците в процеса, зависи от няколко неща: ефективността на подготовката; професионализма на преподавателя; активността на учащите. Внимателното вглеждане в тези три условия за ефективност води до един център, до една фигура – преподавателят – като подготвящ учебния процес, реализиращ учебния процес и активизиращ учащите.“ (Гюрова, В., 2011, с.225) Степента на ефективност на преподавателя иманентно е свързана и с динамичните промени в обществото и икономиката, в ценностната система на съвременния човек, глобализацията, променящия се статут на учителската професия, навлизането на информационните технологии в образованието, нарастващите изисквания към професионалното майсторство на учителите, което поставя пред тях редица предизвикателства. Новите изисквания се свързват със създаване на оптимална и интерактивна учебна среда; планиране, подготовка и организиране на учебни и извънкласни дейности; управление на класната стая; създаване на ресурси, съобразени с различните стилове на учене, темперамент и поведение на учащите; управление на мотивацията им и агресивното поведение на немалка част от тях; работа с езиковото разнообразие; адекватно използване на технологиите; запознаване с и въвеждане на иновации; умения да се влиза и излиза в различни роли – ментор, експериментатор, изследовател, фасилитатор и др.; съхраняване на собствения емоционален комфорт; непрекъснато усъвършенстване и професионално развитие и др. Това се оказва особено трудно и стресиращо за начинаещите преподаватели.

В този контекст е желателно да си зададем въпроса: Кой учител е начинаещ?. Shakwa (2001) определя начинаещия учител като „учител в началния етап на своята преподавателска кариера, който има малък или никакъв преподавателски опит, с изключение може би на някои студентски преподавателски практики“ (Shakwa, 2001, p.6). M.Woods, J. Weasmer (2009) споделят виждането, че опитът на начинаещият учител през първата година на професионална реализация може да повлияе на ефективността на преподаването и отношението му към професията и мястото му в нея. Този опит, според авторите, оказва съществено влияние на решението им да останат в професията или да напуснат. Първата година на преподаване, според Shakwa (2001), „за мнозина е борба за оцеляване и е преход от университетско обучение в почти стерилна среда към преподаване на пълно работно време, което може да бъде драматично и травматично преживяване“. (Shakwa, 2001, p.8). Особено мъчителен би могъл да се окаже този преход за преподавателя на възрастни, предвид факта, че университетското образование не предлага специализирана подготовка за обучение на възрастни, а включва единствено една или две дисциплини и при това не в учебните планове на всички педагогически специалности. „Ако учителите нямат адекватни знания и умения, академичните постижения на учениците могат да се повлияят неблагоприятно..., дейността на начинаещи учители, които не са напълно подготвени да навлязат в учителската професия, може да предизвика негативно въздействие върху поведението и мотивацията на учениците.“ (Saidin, Shafii and Veloo, 2020, p. 71) „Но за успеха на учащите и за ефективността на курса е важно учащите да запазят мотивацията си по време на курса, а при входна демотивация (например, при обучение по задължение) – демотивацията да се превърне в мотивация.“ (Гюрова, В., 2011, с.208). За целта преподавателят е необходимо да познава особеностите на възрастните учащи и какво ги отличава от децата. Cross (1992), Knowles (1984), Bholo (1989) посочват следните разлики: жизнен и професионален опит на възрастните и позитивната му или негативна ролята за постигане на учебните резултати; потребността да знаят какво и защо ще учат, както и нуждата от незабавно прилагане на знанията в практиката; готовността им за учене е в резултат на осмислената полза от знанието; „Аз-концепцията“ им е насочена към самоуправление/саморъководене; имат стремеж да сътрудничат и партнират на преподавателя и на другите учащи; необходимост да взимат решения; ученето им трябва да е целево и проблемно ориентирано, да има доброволен характер и не на последно място по-значима за тях е ролята на вътрешната пред външната мотивация за учене. За да бъде един преподавател на възрастни ефективен, той трябва да познава и се съобразява с посочените особености, с особеностите на андрагогическия процес, с етапите на андрагогическия цикъл, т.е да има задълбочени познания в областта на андрагогиката и методическите изисквания за обучение на възрастни. Това насочва и към целта на настоящото проучване, а именно: анализ и обобщаване на проблемните сфери в дейността на начинаещите преподаватели на възрастни; на андрагогическите изисквания, които студентите поставят като необходима основа за качеството и ефективността на тяхната дейност.

Интересът към подготовката и работата на начинаещите учители на възрастни учащи е провокиран от разбирането, че образованието на възрастни е не само съществен етап от процеса на учене през целия живот, от личностното развитие на индивида, но играе и важна роля за генерирането на икономическия растеж на държавата, за националното развитие и подобряването на качеството на живота в общността.

## 2. МЕТОДОЛОГИЯ

Анализирани са доклади на тема „Съвети към начинаещия преподавател на възрастни“ – текуща задача по дисциплината „Андрагогия“ (учебна програма с автор проф. дпн Вяра Гюрова), изучавана от студенти от специалностите „Педагогика“ и „Неформално образование“ – СУ „Св. Климент Охридски“ - София, Факултет по педагогика. Изследвани и анализирани са 223 задания, написани в периода 2020-2023 година, както следва: 2020 година – 72; 2021 година – 64; 2022 година – 45; 2023 година – 42 (през годините броят на изследваните е различен, в зависимост от броя на студентите в дадените специалности).

Съветите са разграничени по три критерия:

- Какво трябва винаги да прави преподавателят, който (ще) обучава възрастни учащи?
- Какво трябва да прави (по изключение) при определени условия (конкретизирайте условията)?
- Какво не бива да прави никога?

## 3. РЕЗУЛТАТИ

Проучването и анализът на формулираните съвети показват сериозното отношение на студентите и от двете специалности към подготовката на начинаещия преподавател на възрастни, както и задълбочен интерес по темата, предвид предстоящата им професионална реализация, при която част от тях ще преподават именно на възрастни учащи.

**Формулираните съвети, които винаги трябва да се имат предвид, поставят като приоритет в подготовката на начинаещия преподавател за учебното занятие/урок неговото **планиране и организиране, предварителната подготовка на ресурсите**, като студентите активно включват и обучаемите в този процес – „Учителят винаги трябва съзнателно и целенасочено да подготвя и организира учебните занятия“; „Важно и полезно би било преподавателят предварително да подготвя информацията, която трябва да представи, да я селектира, анализира, синтезира и онагледи, за я да представи пред курсистите, по начин достъпен и подходящ за възрастта и знанията и опита им“, „Необходимо е да избере методите и дейностите така, че да стимулира курсистите да мислят критично, да работят индивидуално и в група за постигане на ясно поставените от него цели и задачи.“; „Предварително да планира и подготви учебните занятия спрямо целта и спецификата на уникалността на аудиторията.“**

Следващата група съвети са насочени към **отчитане опита на възрастните учащи** – „Много е важно преподавателят да отчита предишния опит на курсистите, уменията и желанието им да се самоуправляват, за да не изгубят интерес и мотивация да учат и да се развиват“; „Преподавателят винаги трябва да признава и уважава житейския и професионалния опит на учащите, защото той е извор на знания както за останалите учащи, така и за преподавателя.“; „Да опознае учащите, стила им на учене и да уважава техния предишен опит.“ и др.

**Създаването на позитивна среда и ефективното управление на класната стая** са в основата на следващите препоръки към начинаещия преподавател: „Да създаде и поддържа подкрепяща атмосфера, да договаря правила, да използва различни роли в груповата работа.“; „да разпределя и управлява времето и ситуацията, за да реализира поставените цели и да постигне очакваните резултати“; „Преподавателят винаги трябва да се грижи за създаването и поддържането на приобщаващ климат, който да е изграден върху сътрудничество, уважение, доверие и подкрепа.“; „Винаги трябва да се съобразява с възможностите на учащите и да прецени своите изисквания към тях, за да може те да не са нито прекалено трудни, нито прекалено лесни за изпълнение.“; „Да преподава достъпно учебното съдържание“; „Винаги трябва да предлага индивидуална помощ и подкрепа на учащите, особено когато те срещат сериозни трудности в обучението, да дава обратна връзка.“; „Да стимулира диалога и критичното мислене; „Да улеснява обучението чрез правилно ръководене, координация и консултиране.“ Откриват се и съвети, свързани с изграждането на ефективни, доверителни, пълноценни взаимоотношения преподавател-учащи; учащ-учащ, на сътрудничество, а не конкуренция. Не на последно място студентите насочват начинаещите преподаватели да задават ясни правила и да следят стриктно за тяхното спазване.

**Отчитането на особеностите на възрастните като учащи** и съобразяване на стила на преподаване с тях: „Преподавателят винаги трябва да се съобразява с това, че възрастните учащи са автономни личности, които изискват по-голяма самостоятелност и контрол върху собственото си учене. За да уважи това, той трябва постепенно да дава по-голяма възможност за активност и самостоятелност на учащите в учебния процес.“; „Винаги трябва да възприема учащите като партньори, което означава, че те трябва да имат активна роля в организацията на учебния процес, съвместно обсъждане и вземане на решения.“; „Да разяснява на обучаваните причините да изучават едно или друго съдържание, защото те имат необходимост да знаят“; „Да помага на учащите да изградят собствени учебни цели и потребности от ученето.“ Особено важно, според студентите, е **свързването на теорията с практиката**: „Много е важно

преподавателят да показва на учащите ценността на знанията, които получават и как те ще им бъдат от полза в практиката.“; „Да показва връзката с реалния живот на преподаваните знания, идеи, умения, ценности и отношения.“ Не бива да се забравя фактът, че „заключителната фаза на процеса на усвояване настъпва едва при способността за практическо приложение на знанията. Тук са необходими специални грижи за организация и управление на самостоятелната работа.“(Делибалтова, В., 2018, с.280)

Особено внимание студентите отделят и на необходимостта да се познава и използва богатата палитра от методи както традиционни, така и интерактивни, да се избере правилният „методически инструментариум“. Поставя се изискването той да бъде адаптиран към особеностите на групата – възраст, еднородност или не, равнище на познания, ниво на грамотност и др.

Професионализмът на преподавателя студентите свързват не само с неговата увереност при изпълнение на задачите и ролята му в обучението, но и с равнището на формираните умения за мислене, преподаване и особено на комуникативните умения. Множество съвети разглеждат именно възможността на преподавателя да осъществи пълноценно взаимодействие с учащите, основано на взаимно уважение и при спазване на демократичните принципи.

Формулирани са и съвети, свързани с оценяването на възрастните учащи (да е обективно, при споделени предварително критерии), учащите се да се включват активно в оценяването на техните учебни резултати, да формират умения за самооценка и саморефлексия. Студентите надграждат: „Учете възрастните учащи да разсъждават върху резултатите си с цел промяна, ако е необходима.“

Това, което начинаещият учител трябва да приложи в определени условия, е: да провежда инструктаж при работа с опасни материали и инструменти; да установи нивото на владеене на знанията (например при езиков курс); когато курсът е професионален, да запознае учащите с начина на завършване на курса и степента на професионална квалификация, която се получава при успешното му завършване; при ниско ниво на грамотност на учащите и/или наличие на специални образователни потребности да приложи индивидуален подход и подкрепа; да развива емоционалните и социални умения на учащите се и др.

Един начинаещ преподавател на възрастни не бива никога да бъде неподготвен за занятия; да позволи да бъдат скучни и еднообразни; да дискриминира, фаворизира или обижда учащ; да коментира негативно неуспехите на обучаваните пред аудитория; да игнорира възникващи конфликти; да налага авторитарно своето мнение, да употребява алкохол или психотропни вещества и др. Притеснява фактът, че голяма част от студентите посочват последната забрана, което би могло да се приеме като наблюдаван сериозен проблем в поведението на част от преподавателите им или да е вследствие на медийното отразяване на проблемите в образованието.

Тук е мястото да отбележим, че студентите се насочват предимно към ограничена част от етапите в дейността на начинаещите преподаватели. Необходимо е да се насочи фокусът и към формиране и развитие на умения за:

- **ефективно използване на информационните технологии** не само в учебния процес и задачите за самоподготовка, но и за обучение (на нужното ниво) на възрастните учащи в използването им, за да могат да откриват и работят с предоставената информация и да изпълняват своите задания. Това се налага с оглед на настъпилите през последните години промени в начина на предоставяне на материали и ресурси – в повечето случаи те са в електронна среда.
- **организиране и използване на образователното пространство.** „В обучението на възрастни, разгледано през неговите андрагогически особености и с фокус върху самостоятелно насочваното учене, средата на обучение е многофакторна и зависи както от условията на вътрешната среда на взаимодействие преподавател-учащи (в процеса), така и от условията на външната среда, тези които влияят върху ученето на възрастните (извън процеса)“ (Божилова, 2017, с. 257). Необходимо е да се изгради такава учебна среда, която да подпомага качеството на учебния процес, да мотивира учащите, да позволява динамика и вариативност на дейностите и да благоприятства постигането на целите и задачите на обучението. Преподавателят трябва „да взема под внимание и да планира и организира както средата на обучение, така и средата за учене в рамките на обучението“ (Божилова, 2017, с. 259).
- **гъвкавост в работата** – да разпредели ефективно времето, за да изпълни всички задачи, т.е да подреди приоритетите си, но и да реагира на промени в интересите на учащите; да изработи вариативни дидактически материали, които да използва при необходимост; да е готов да реагира адекватно в променящи се среда и отношения и др.
- **да наблюдават и анализират поведението и постиженията на възрастните учащи** и да реагират при нужда от промяна в съдържанието и методите или подкрепа в овладяването на знанията.



- да работят с хора с **различни**: социално положение, ниво на функционална грамотност, възраст, мотивация (външна или вътрешна), ценностна система, професионална ангажираност, самочувствие, както и умения да преодоляват предразсъдъци и стереотипи и др.

Начинаещият преподавател на възрастни е необходимо да обърне внимание и на два, на пръв поглед, незначителни елемента – **външния си вид и уменията за невербална комуникация**. Предвид факта, че в повечето случаи ще е по-млад от своите обучаеми, добрият/подходящият външен вид е особено важен за формиране на усещането у учащите за това, че е професионалист и уважаваща себе си и тях личност. Това усещане се подсилва от жестовите, мимиките, позата му, т.е от уменията да изразява през невербалната комуникация подкрепа, доверително отношение, толерантност и зачитане на мнението и позицията им, да декларира, че е „открита личност с отворено съзнание“. И още начинаещите учители на възрастни трябва да имат смелостта да преподават; да познават учебното съдържание до равнище, което им позволява „да играят“ с него, да могат да работят в екип и да създават екипи, да отчитат минал опит и да създава нов, да създават механизми за събиране на доказателства от учащите за собствения им напредък, да не се страхуват да експериментират.

#### 4. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализирайки текстовете на студентите на база признака: виждания на студента – специалност, която изучава, може да бъде направен следният извод: Съществува тясна връзка между характер и насоченост на специалността, която изучава студентът и насочеността на съветите, които формулира. Интерес представлява фактът, че в съветите, дефинирани от студентите педагози, преобладават тези, свързани със съобразяването с целите и задачите на обучението, с изискванията към процесите на преподаване и учене, на избора на методи, умелото ръководене на групата, балансът между придобити и нови знания, тяхното актуализиране, темпото на усвояване на знания и умения, оценяването и др., т.е това са изисквания, наложени от теоретичните основи на педагогиката като наука. При студентите от специалност „Неформално образование“ преобладават съветите, базирани на андрагогическите изисквания – диагностика и анализ на потребностите на възрастните от обучение, използване на методи, насочващи към самостоятелно учене, осигуряване на възможност за обучаемите да имат достъп до учебните ресурси по всяко време, изисквания сроковете на задачите да са съобразени с ангажиментите и свободното време на учащите, за оценяване ефективността на обучението и др. Резултат, който би могъл да се обясни с изучаването на редица дисциплини, свързани с обучението на възрастни, които отсъстват от учебния план на студентите педагози. В част от заданията прави впечатление липсата на яснота в съветите – те са общи, перефразирани от информацията в дадените по учебната дисциплина „Андрогогия“ ресурси и не се откриват задълбочени конкретни методически насоки за планиране и разработване на учебно съдържание и учебно занятие в курс за възрастни, форми и методи на обучение на възрастни, за оценяване на провежданото обучение. Не е отчетено изискването бъдещият учител на възрастни да подобрява не само преподавателските си умения, но и да придобие лидерски компетенции.

Друг съвет, който не се открива, е насочването към личностно усъвършенстване в посока ценностна система, промяна в нагласите и личностните характеристики на начинаещия преподавател, които е възможно да са причина за трудностите в неговото адаптиране. Казаното отправя фокуса към все по-актуалната идея за качествения подбор на студентите, които ще се обучават в педагогически специалности.

#### 5. ПРЕПОРЪКИ

Анализът показва, че има нуждата начинаещите учители да бъдат подпомогнати, за да могат да подобрят преподавателските си умения. „Пътна карта“ към успеха, вълшебна рецепта за това как се става „изключителен“ учител не съществува.“ (Хейбърман, Джилет и Хил, 2020, с.9), но могат да бъдат предложени идеи, стратегии за действие. В този контекст създаването на комплекс от съвети/насоки, от наръчник на преподавателя на възрастни като важна подкрепяща стъпка за превеждане на начинаещите учители през изпитанията на първите години в професията е неотложно и наложително.

Разпознаваема е и необходимостта от осигуряване на необходимата помощ на начинаещите учители, която да им позволи да управляват ранния етап на своята учителска кариера, да се създадат условия за непрекъснато им усъвършенстване – чрез менторски програми, участие в обучения, в последващи квалификации с андрагогически фокус. От друга страна учителите също трябва да поемат инициативата и създаването на възможности за партньорство, за да се развият напред, за да направят реформи, които могат да допринесат за качествено и високо образование, а именно чрез създаване и активно участие в дейността на професионални учещи общности както в страната, така и в международни екипи.

Общите проблеми и предизвикателства пред начинаещите учители на възрастни повдигат множество въпроси. Но преподавателите имат и специфични нужди, поставени са в разнообразни ситуации, при непредвидими обстоятелства. Това изисква по-нататъшни задълбочени изследвания, които да разграничат съществените трудности и основания за неуспехи на съвременните начинаещи учители на възрастни. „Да се проучат ролите, знанията и уменията, личностните характеристики, които са в съответствие с изискванията към учителите на възрастни учащи, допълнителните формални и неформални обучения и квалификации, които биха им позволили да постигнат целите и задачите на обучението, да отговорят на интересите и изискванията на обучаваните“ (Evans, R., P. Biccard, 2019, p.156-157). На тази база да се генерират още идеи за превръщането им в умели, удовлетворени, ефективни преподаватели, които разпознават професията си като мисия.

### **ПРИЗНАНИЯ**

Тази публикация е изготвена по проект по НИС, договор 80-10-44 / 25.04.2023 г. Йорданка Стойнова Николова носи цялата отговорност за съдържанието на настоящия документ и при никакви обстоятелства той не може да се приеме като официална позиция на Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика.

### **ЛИТЕРАТУРА**

- Cross, K.P. (1992). *Adults as learners. Increasing Participation and Facilitating Learning* 1st Edition. San Francisco, USA: JOSSEY BASS.
- Evans, R., & Biccard, P. (2019). *Practical Guidelines for Novice Teachers*. Cape Town, South Africa: Juta & Company Ltd.
- Knowles, M. (1984). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge Books.
- Saidin, K., Shafii, S., & Veloo, A. (2020). Novice teachers' strategies to overcome the challenges in teaching and learning, *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 2020; 19 (2), p. 69-78 Извлечено от: <http://ilkogretim-online.org>.
- Shakwa, G.N. (2001). *Models of teacher induction and mentoring in the United States: Implications for developing first-year teacher induction and mentoring programmes for Namibia*. Unpublished M.Ed. thesis. New York: University of New York. Извлечено от: <https://etd.uwc.ac.za/xmlui/handle/11394/1824>.
- Tzovla, E., & Kedraka, K. (2020). The Role of the Adults' Educator in Teacher Training Programs: *American Journal of Education and Learning* 5(2), p.152-158.
- Woods, A. M., & Weasmer, J. (2009). Maintaining Job Satisfaction: Engaging Professionals as Active Participants. *The Clearing House*, 77(4), p.118–121. Извлечено от: <http://doi.org/10.1080/00098650409601242>.
- Божилова, В. (2018). *Обучение на възрастни. Концепции, методически насоки, практически решения*. София, България: УИ „Св. Кл. Охридски“.
- Гюрова, В. (2011). *Андрагогията в шест въпроса*. София, България: изд. ЕКС-ПРЕС.
- Хейбърман, М., Джилет, М., & Хил, Дж. (2020). *Изключителни учители за децата, растящи в бедност*. София, България: Спектър.
- Чавдарова – Костова, В., Делибалтова, & Господинов, Б. (2018). *Педагогика*. София, България: УИ „Св. Кл. Охридски“.

## THE IMPACT OF ELECTRONIC BOOKS ON STUDENTS' LEARNING SKILLS – ELECTRONIC OR TRADITIONAL BOOKS?

**Andjelina Denic**

The Academy of Applied Technical and Preschool Studies, Nis – Department in Vranje , Serbia,  
andjelinadenic@yahoo.com

**Abstract:** The aim of this study is to determine how eBooks influence student's learning skills. Technology is tremendously growing and improving nowadays, and it has brought a great influence on education, as well. Ignoring the natural resistance to change, it cannot be denied that the process of reading has changed with the emergence of digital technology. For example, the introduction and developments in e-readers in recent years have rendered eBooks competitive to conventional paper-based books. But is there a difference in how people perceive/understand between reading from paper books and reading using digital media? The digital era is here to stay, and it is best to find a balance such that it does not compromise on a skill set that is central to our intellectual property.

**Keywords:** technology, education, eBook, paper book

### 1. INTRODUCTION

Over the years, technology has revolutionized our world. It has changed the way we communicate, pay bills and transfer money, and most importantly it has made our lives easier and faster by discovering many multifunctional devices. Technology plays a large role in many aspects of day-to-day life, and education is no different. It is rapidly changing the way students learn and how instructors teach. As it continues to evolve, it brings in many new opportunities and challenges both for educators and students. In many International and foreign schools computers have already replaced chalkboards as the go-to tool in classrooms today. And it is not just happening in higher education; technology is a part of education for children of all ages. This trend is also implementing into our country's educational system, and it is followed by the usage of some social networking sites designed specifically for education.

Social networking is a great example of technology that can help-or hinder- education, depending on how it is used and integrated into teaching plans. However, using social networking as part of the learning process can also have many benefits. Students who are more introverted may open up and be in touch more with faculty and other students when they are communicating through social networking. It also affords students the opportunity to collaborate and work together in a whole new way.

Electronic book or eBook is a form of publishing in a digital medium. They are considered as text documents covered and published in a digital format that displays on specialized reading devices or computers. They have two main components, hardware and software. (Terence Cavanaugh, 2004). Because reading is a basic component of most educational activities, providing alternative formats and supports for reading activities becomes necessary to reach all students, including distance learning classes and special need students. Studies have found advantages of using electronic text technology applications with struggling readers because of the nature of electronic text over paper-based (McKenna, Reinking, Labbo, & Kieffer 1999). New tools now allow students and other readers to interact with the text to the extent of taking notes, marking, highlighting, drawings, bookmarks, searching, and even interacting with associated dictionaries. According to one EBook Company, using the PDF format a gigabyte of storage could contain over 200 illustrated college reference books, or 350 legal volumes, or about 2,500 600-page novels (Munyan 1998). With modern editors eBooks can be easily created from web or word-processed documents. By creating their own eBooks and using available online libraries, teachers can expand the accessibility and ease of use both for themselves and their students. eBooks can also allow to teachers to carry with them or already have on their computers some texts, sites, articles and maybe special libraries that are related to their field of study.

Nowadays many online libraries and bookstores freely distribute or sell eBooks which include literature from various different fields of study, such as: classic literature, philosophy, science, and many others. Because the material is in electronic format, it allows students to copy and paste information which they can later use in writing reports, homework, or can just use them as notes. Teachers can also adapt texts for some special needs students using, for example, highlighting, or make notes for some specific questions. Many studies identify the usage of eBooks in an educational setting with the usage of printed materials because electronic texts can be books, articles, documents, or anything that normally can be printed on a paper. As for me, one of the big advantages of eBooks is also that teachers can compile student reading material from many different sources that students can access easily on either their computers, tablets, or some other handheld devices. This method can be very convenient for students

who cannot otherwise use paper materials and books and for distance education students as well. It allows both teachers and students constant access to various resources. Many students also like the fact that if they are reading some large paper book, they do not have to carry it around, and they can read it in a public transport, as well as while travelling and on their way to and from the University (Lam, P., Lam, J. & McNaught, C.).

## 2. TRADITIONAL BOOKS VS. EBOOKS

Over the past years, reading books remains as one of the most popular ways of spending leisure time for most people. Books have surrounded us since childhood, as an integral part of our education and work, and throughout entire life. Technical progress did not leave aside this important sphere of human existence, and as a result modern marketing is offering us devices for reading, eBooks.

According to me, eBooks will be an excellent choice for people who travel a lot, appreciate their time, prefer functional things and are familiar with technology. Before the advance of technology and the usage of eBooks, I used to carry traditional books with myself, usually when I was travelling to my Faculty, or some other place that was not that close. I also have to admit that I would usually choose books that were not very heavy, because of the travel conveniences. Now, I prefer to use eBooks, especially while travelling. Some of the advantages of traditional books definitely are: reading ease, resale value, no devices, no batteries, no warranties needed, and maybe the most important one – tradition. One of the most useful sites for me, and ones that I use most commonly are: *Open Library* – It is very easy to handle it, you just have to have an account, and you do the research by typing the name of the author, the title of the book, or the main theme; *Internet Archive* – It consists of many different titles, from various fields; *Book Boon* – For this site you actually do not have to have an account. It is very convenient because it is arranged in various science fields which makes it easier to find what you are looking for; *Manybooks.net* – You also have to register in order to have the access to this website; *Free eBooks*; *LibriVox*; *Smithsonian's Digital library*; *Europeana*... In our country one of the most used sites for the electronic access to scientific pieces of information are: *COBISS*, *KoBSON*, *i Phaidra*. KoBSON units many different aggregators, and every of them has its own searching engine. One of the most used and most accessible ones are: *JSTOR*, *EBSCO*, *Emerald*, *Springer-link*... In recent years, while everything around us is getting switched to the digital, the question of eBooks compared to printed books is a constant debate.

## 3. RESEARCH METHOD

### Research question

‘The influence of eBooks on student’s learning skills’ is my primary research question because since I was a student, I wanted to find a way to make it easier for me and my colleagues to find necessary information. Some information was impossible to be found in our Faculty libraries, so we were constantly looking for some alternatives, usually online. I did my research on the Faculty of Business and Law studies, because business, economics and law are specialized fields of study, they often learn about some ancient laws, rules, definitions that are only available in traditional books, but also these are fields that are constantly improving and growing, and as we all know, books are not updated as often as electronic platforms. The question that follows from this is: Which types of books are more convenient, useful and approachable for students? eBooks or traditional books?

### The aim of the research

The purpose of this research was to determine whether traditional or eBooks are more useful and more used by University students. When I was a student, as I have mentioned before, I often struggled with finding some information in libraries and books, so electronic books (eBooks) helped me a lot to write some essays, do paper works and most importantly – it helped me improve my knowledge. Thus, I wanted to do a research to see what other students nowadays think on the topic and how they react on the usage of modern devices in education.

## 4. METHODOLOGY

Therefore, 80 participants took part in this study, aged from 20 to 22 years. As I have mentioned before, all students that have participated were students from ‘Faculty of Business and Law studies Dr Lazar Vrkatic’, and it is the Faculty where I used to work as a Teaching Associate. Student’s native language was mostly Serbian, and there were 2 students whose native language was French. None of the participants has any learning or reading disabilities.

### The procedure

Due to the different level of English language, the questionnaire was written in Serbian language. University dean gave permission for this questionnaire to be valid. Students had 15 minutes to fill out the questionnaire which consisted of different types of questions.

## 5. ANALYSIS OF THE COLLECTED DATA AND DISCUSSION

Following questionnaire was done by 80 participants and has 3 main parts:

**Part 1:** This part consists of questions that can tell us about student's reading preferences. This first part is very important for the whole research because it focuses on student's reading habits and its frequency. The last question in this part is about eBooks and paper books, as an introduction for the next part, where questions are more detailed and precise.

**Part 2:** The second part of the research is the most important, where I ask questions about eBooks and paper books separately, where I can see why students prefer each of them and what their main reasons are.

**Part 3:** The third or the final part is composed of some concrete information about electronic books, where we can actually see their interest in using eBooks for improving their knowledge, for some exams, report papers, etc.

### Research hypothesis

Before the questionnaire I have thought that students will slightly prefer the usage of eBooks, because from my point of view, as an English teacher I would like to somehow increase the interest in electronic services, because during my studies I have actually seen how many possibilities it can give us, especially for those who plan to continue their education on an even higher level. Many students may also prefer paper books, which is also great, but as I said, this might be the way to make them think of some other ideas and possibilities.

### Research results

After reviewing research results I can conclude that many students yet use both traditional and eBooks, but the interest definitely grows for eBooks. Students find it more convenient and interesting. After the research I had the chance to talk with students who did the questionnaire and from the conversation I could tell that most of them had difficulties finding information for their essays and paper works in traditional books and University libraries, because most of the books available have just one or two samples. A small percentage of students told that they had some difficulties handling eBook services, but with the help of their classmates they have succeeded, and now they are keen on using it.

## 6. CONCLUSION

As we can see, both types of books have many advantages; the decision is ultimately up to the user. Some people find technology more convenient, while others find the weight and smell of books to be comforting. Too many people will continue to want a real book they can hold and after they can put it on the shelf. There is definitely something about the look of shelves full of books, not to mention browsing through them in the stores. Book's battery can never die; you can read it over and over. However, eBooks offer multiple advantages; they are easily readable and portable due to its size and shape. Furthermore, eBooks have one more big advantage, and that is that they are environment-friendly, and they save money. This question is becoming more and more important each day. The importance of technology has always been essential to our existence. Many types of technology continue to grow over passing generations. Since the 1400s books have been vital to the ways in which we document facts, theories and experiments. This has evolved from important documentation being turned into electronic books to everyday brand new books only being available in the electronic form.

Currently companies are working on adding audio, video, and text-to-speech components for eBook software. Online bookstores are expanding their holdings of eBooks, with some of the college bookstore organizations including eBook forms of texts. As handheld computing devices continue to improve in their abilities and continue expand their market, it is expected that eBooks will expand with them.

As an English teacher, I would like to participate in the implementation of technology into schools and Universities. As a student I had many difficulties finding certain needed information, so now I want to erase this problem for future generations. Nowadays everything is available for anyone, and so does the information. Students should take advantage of it and work on self-improvement as much as possible. In that way there are not going to exist limits for them. Science is a beautiful field that still needs to be revealed, and technology with its constant advance can support it for sure.

To sum up, I had such a great pleasure doing this research, because it will help me in a great measure to do further researches on this topic. As a future University teacher, I will be able to choose and combine materials that are most convenient for my students. I will give my best to use technology and electronic services to spread awareness among younger generations. Many advantages that exist now, my generation did not have the opportunity to utilize it, so it should not be wasted.

What I have confirmed with this questionnaire is that no opinion is the same. Every human being has its own preferences, opinions and interests to which they aspire. Some students have old school habits and like to read and list books, keep them for themselves, exchange them with their colleagues, while on the other hand others follow urban, modern trends where technology is an indispensable part. Teachers should give their best to try to get to



know their students, and in that way try to figure out what teaching method is most appropriate for each student. In that way, both teachers and students will be satisfied, with a great will to constantly improve themselves in the future.

## REFERENCES

- Cavanaugh, T. (2004). *Assistive ESL Technology, Hybrid and Collaborative Learning*
- McKenna, Reinking, Labbo, & Kieffer (1999). *The electronic transformation of literacy and its implications for the struggling reader*; Volume 15, 1999 – Issue 2
- Munyan, J. (1998). *Proceedings from first international etext conference*
- Lam, P., Lam, J., & McNaught, C. (2008). *Usability and usefulness of eBooks on PPCs: How students' opinions vary over time*
- University of Virginia's E-Book Library (2001). *Electronic Text Center*.
- Anderson-Inman, L., & Horney, M. A. (1998). Transforming text for at-risk readers. In D. Reinking, et al. (Eds.), *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.752303/full>, 2023
- <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8296384/>, 2023
- chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1318666.pdf, 2023
- chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/2309/1/012061/pdf, 2023
- chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1481/1/012105/pdf, 2023

## Appendix

### Questionnaire

1. How often do you read books?  
a) Seldom b) Once a month c) Once a week d) Every day
2. When reading, do you spend more time reading Faculty related material, or reading other types of books?  
a) Faculty related material b) Other types of books c) Both
3. When reading, do you prefer paper books or eBooks?  
a) Paper books b) eBooks c) Both
4. If you chose eBooks, circle the reasons why do you prefer its usage:  
a) Books are sometimes heavy.  
b) It is easier for me to find needed information.  
c) It is cheaper.  
d) I can read it while travelling.  
e) All above
5. If you chose paper books, circle the reasons why do you prefer its usage:  
a) Books are more valuable.  
b) I can have it for myself.  
c) It is easier to read paper books.  
d) Paper books are more convenient for finding needed information.  
e) All of the above.
6. When reading eBooks which device do you usually use?  
a) Computer b) Mobile phone c) Tablet d) Other
7. How often do you go to the library?  
a) Rarely b) Once a month c) Once a week
8. Do you feel more tired while reading online, or while reading paper books?  
a) Reading online b) Paper books c) I do not feel tired at all
9. Are you familiar with any of these services :  
a) KoBSON b) COBISS c) EBSCO d) Phaidra
10. Would you like to have a computer in a classroom where you could look for any information that you need during class? YES/NO



---

## SOCIAL NETWORKING SITES AMONG TEENAGERS – CHARACTERISTICS OF USAGE

**Maria Petkova**

Faculty of Education, Sofia University “Sv. Kliment Ohridski”, Bulgaria, [m.petkova@fp.uni-sofia.bg](mailto:m.petkova@fp.uni-sofia.bg)

**Abstract:** The aim of the article is to present part of the results, conducted in a national-wide survey in Bulgaria about the main characteristics of social networking sites and application’s usage among teenagers. The survey was conducted in October and November 2022 in all districts in the country. The sample include 1182 teenagers on age between 12 and 18 years old. The goal of the survey was to identify the temporal, contextual and content characteristics of usage of social networking sites among teenagers. The theoretical frame in the article is based on the classic definition of social networking sites as a tool for connectivity and socialization. The contemporary analysis suggests that nowadays’ teenagers spent more time in social networking sites due to the increases usage of digital devices during the pandemic of COVID-19. Furthermore, in the theoretical frame it is emphasized on the negative effect of overuse such as lower self-esteem, networking individualism and communicative deficits. The results show three preferred social networking sites and applications – Instagram, YouTube and TikTok; all of them are known for their visual and aesthetic representation of the content. It was identified that the main purpose of usage of social networking sites is entertainment as a coping mechanism to boredom and loneliness. The data indicates a significantly large amount of time spent in social networking sites - average daily time of 4 hours and 12 minutes for the sample. Furthermore, we also registered intensive frequency of usage – 85% of the respondents enter the social networking apps and sites several times a day (3 or more times a day). The results suggest problematic and unhealthy usage, even signs of addiction. Beside the pervasive time spent on the social networking sites, the results highlight the avoidance of physical and body representation though photos (especially selfies) and high preferences to edit them before posting especially among girls. Despite the declared large amount of friends and followers in the social networking sites (almost half of the sample have between 100 and 500 friends online), the respondents communicate with extremely small part of them (55% of them communicate with only 1 to 5 people in the social networking apps on daily bases). Moreover, 61,3% of all respondents said that they want some change in their list of friends, which is considered as an indicator for dissatisfaction in online communication. A little more half of the respondents use the social networking applications as a source of information about their friends, which indicates deficits in face-to-face communication too. However, these results contradict the declared results about preferred usage – 88% said that they use the social networking sites to communicate with friends and 81% used them as entertainment source. The limitations of the quantity approach toward the problem does not allow us to give an unconditional explanation. At the end of the article it is recommended a quality approach for examining the problem in order to identify the ration between those to uses as a key to proper analysis of the characteristics of social networking sites and applications’ usage among teenagers.

**Keywords:** SNS apps (social-networking system applications), socialization, teenagers

## САЙТОВЕ ЗА СОЦИАЛНИ МРЕЖИ СРЕД ТИЙНЕЙДЪРИТЕ – ХАРАКТЕРИСТИКИ НА ИЗПОЛЗВАНЕ

**Мария Петкова**

Педагогически факултет, СУ „Св. Климент Охридски”, България, [m.petkova@fp.uni-sofia.bg](mailto:m.petkova@fp.uni-sofia.bg)

**Резюме:** Целта на статията е да представи част от резултатите, проведени в национално проучване в България за основните характеристики на сайтовете за социални мрежи и използването на приложенията сред подрастващите. Изследването е проведено през октомври и ноември 2022 г. във всички области в страната. Извадката включва 1182 тийнейджъри на възраст между 12 и 18 години. Целта на проучването беше да се идентифицират времевите, контекстуалните и съдържателните характеристики на използването на сайтове за социални мрежи сред тийнейджърите. Теоретичната рамка в статията се основава на класическата дефиниция на сайтовете за социални мрежи като инструмент за свързаност и социализация.

Съвременният анализ показва, че днешните тийнейджъри прекарват повече време в сайтове за социални мрежи поради увеличеното използване на цифрови устройства по време на пандемията от COVID-19. Освен това в теоретичната рамка се набляга на отрицателния ефект от прекомерната употреба, като пониско самочувствие, индивидуализъм в мрежата и комуникативни дефицити. Резултатите показват три предпочитани социални мрежи и приложения – Instagram, YouTube и TikTok; всички те са известни със своето визуално и естетическо представяне на съдържанието. Установено е, че основната цел на използването на сайтове за социални мрежи е забавлението като механизъм за справяне със скуката и самотата. Данните показват значително голямо количество време, прекарано в сайтовете за социални мрежи - средно дневно време от 4 часа и 12 минути за извадката. Освен това регистрирахме и интензивна честота на използване – 85% от респондентите влизат в приложенията и сайтовете за социални мрежи няколко пъти на ден (3 или повече пъти на ден). Резултатите предполагат проблемна и нездравословна употреба, дори признаци на пристрастяване. Освен постоянното време, прекарано в сайтовете за социални мрежи, резултатите подчертават избягването на физическо представяне и представяне на тялото чрез снимки (особено селфита) и високите предпочитания за редактирането им преди публикуване, особено сред момичетата. Въпреки декларирания голям брой приятели и последователи в социалните мрежи (почти половината от извадката имат между 100 и 500 приятели онлайн), респондентите общуват с изключително малка част от тях (55% от тях общуват само с 1 до 5 души в приложенията за социални мрежи ежедневно). Нещо повече, 61,3% от всички анкетирани заявяват, че искат някаква промяна в списъка си с приятели, което се счита за индикатор за неудовлетвореност от онлайн комуникацията. Малко повече от половината от анкетираните използват приложенията за социални мрежи като източник на информация за своите приятели, което показва дефицити и в комуникацията лице в лице. Тези резултати обаче противоречат на декларираните резултати за предпочитана употреба – 88% казват, че използват сайтовете за социални мрежи, за да общуват с приятели, а 81% ги използват като източник на забавление. Ограниченията на количествения подход към проблема не ни позволяват да дадем безусловно обяснение. В края на статията се препоръчва качествен подход за изследване на проблема, за да се идентифицира съотношението между тези и употребите като ключ към правилния анализ на характеристиките на използването на сайтове за социални мрежи и приложения сред тийнейджъри.

**Ключови думи:** SNS приложения (системни приложения за социални мрежи), социализация, тийнейджъри

## 1. ВЪВЕДЕНИЕ

След пускането на т.нар. Web 2.0 и създаването на първите социални мрежи, „свързаността“ между хората започна да придобива различни, непознати до сега измерения. Възможността да общуваме помежду си независимо от време и пространство благоприятства зараждането на нова форма на взаимодействие, в която единствените ограничения са собствените ни лимити. Социалните и културните измерения, които настъпиха, бяха толкова много, че се наложи да бъдат обединени в понятието „мрежово общество (Castell, 2011), което, сякаш иронично, е силно фрагментирано дори в собствената си свързаност. Г. Лозанов аргументира тезата, че свободата в интернет пространството в комбинация с либералните тенденции в обществото създават усещането, че всеки сам може да „конструира“ собствената си идентичност; да бъде собственият си автор (Lozanov, 2020, p. 42), за да постигне така търсеното „земно щастие“. Дигитализация 2.0 е следващият опит на мрежовото общество да преодолее ограниченията на земното; идеята за виртуални социални мрежи (и реалности) сякаш „изпитват“ границите на онова, което М. Castell нарича „безвремево време“ – време извън биологичните ограничения, време на „мулти-таскване“, време без хронологични граници (Castell, 2011, V section). Динамичното навлизане на технологиите във всички нива на обществото, възможността да усилваме и/или „изтриваме“ отделни аспекти от ежедневието си в Интернет, направиха реалността скучна и сива – изследвания в областта категорично доказват, че всяко следващо поколение е поотегченото от предходното (Weybright, Schulenberg, & Caldwell, 2019). Социалните мрежи се превърнаха с постоянен „източник на забавление“, в социално поле, в което всеки е „главен актьор“ в собствената му сцен. И. Павлова (2020) посочва, че комуникацията в социалните мрежи е егоцентрична и хомофилна по своя характер.

По дефиниция социалните мрежи са онлайн базирани сайтове и/или приложения, в рамките на които потребителите могат да създават собствени профили, за да общуват и да споделят информация за себе си, интересите си и живота си в рамките на предварително одобрен списък от приятели (Boyd & Ellison, 2008). Основната цел на употребата на социалните мрежи е възможността за общуване с приятели, запознаването с нови хора и социализация (Brandtzaeg & Heim, 2009), но изследвания по проблема все по-често коментират, че социалните мрежи по-скоро подсилват „мрежовия индивидуализъм“ (Wellman, et al., 2006) и „произвеждат несъгласие“ (Айолов, 2022). От друг страна, удобството да изследваш себе си и да

експериментираш със собствената си идентичност в защитена среда (не рядко „обгърнат“ в анонимност) имаше благоприятен ефект върху процесите на социализация (Кашкина & Герасименко, 2021), усещането за социално благополучие (Verduyn, et al., 2020) и саморазкриването в общуването (Huang, 2016). За подрастващите социалните мрежи се превърнаха с поле за обмен на социални и културни ценности; П. Айолов основателно нарича виртуалното пространство „отворен пазар за идеи и мнения“, а комуникацията - „ритуал за формиране на общности“ (2022, стр. 22). Обменът на автентичен опит формира т.нар. „култура на участие“, в основата на която са колаборацията, принадлежността и формирането на пространства на предпочитания<sup>1</sup>, в които дори грешките са ценни (Jenkins, et al., 2009, pp. 5-13). Тези характеристики позволиха активното им включване в процеса на обучение по време на пандемията от COVID-19 (e.g. Alizadeh, 2018; Jo & Park, 2021). По време на онлайн обучението обаче се увеличи значително и времето, което прекарват тийнейджърите в социалните мрежи в опит да се справят със стреса, изолацията и тревожността (Caubergh, Wesenbeeck, Jans, Hudders, & Ponnet, 2021). Изследванията показват, че отечението и самотата са сред основните причини за употребата на социалните мрежи по време на пандемията (Langstedt & Hunt, 2022; Tuck & Thompson, 2021). Съвсем резонно звучи въпросът дали това не е довело до увеличаване на броя тийнейджъри с проблема употреба и пристрастеност към социалните мрежи в постпандемичното общество.

Акцент в настоящата статия е употребата на социални мрежи сред тийнейджъри. От една страна, липсва актуална информация за съдържателните характеристики на времето, прекарано там, а от друга – трябва да се проследят промените в предпочитанията на тийнейджърите с оглед на интензивното излагане на дигитални и комуникационни технологии след близо 2 години в онлайн обучение. „Изпреварващото“ проучване (доколкото това е възможно) на тези процеси е задължително условие, тъй като негативните ефекти върху развитието на личността при проблемно отношение към съвременните технологии е добре известно, но и също толкова притеснително (e.g. Jenkins, Purushotma, Welgel, Clinton, & Robinson, 2009). В този смисъл, настоящото изследване е провокирано от липсата на актуална статистика за разпространението на социалните мрежи сред тийнейджърите в България и авторското разбиране, че управлението на всеки един процес започва от диагностиката на неговото състояние. В настоящата статия ще бъдат представени част от резултатите от едно по-голямо изследване, в което основната цел е да се осъществи социолого-педагогически анализ на предпочитаните социални мрежи сред тийнейджъри и младежи на възраст между 12 и 24 години. В следващите редове ще представим резултатите за проведено анкетно проучване сред тийнейджъри на възраст между 12 и 18 години в цялата страна.

## 2. МЕТОДОЛОГИЯ

Целта на изследването е да проучат времеви, пространствени и съдържателни характеристики на употреба на социалните мрежи сред тийнейджъри и общуването в тях.

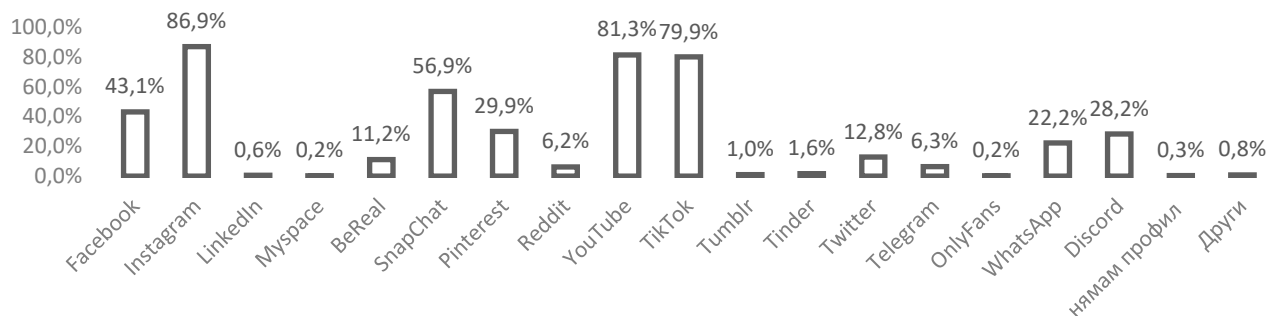
През месец октомври 2022 година бе изработена и разпространена анкетна карта, чрез която с проучват времевите, пространствените и съдържателните характеристики на употреба на социалната мрежа. В рамките на настоящата статия ще бъдат представени само част от резултатите в рамките на един по-голям изследователски проект. Тук показателят „времеви характеристики“ проучва продължителността и честотата на употребата на социалните мрежи и оценката на респондента за това време. „Пространствените характеристики“ като показател съдържа въпроси относно предпочитаните социални мрежи и условията в средата, които създават предпоставки за употребата им. В „съдържателни характеристики“ като показател се проучват предпочитаните дейности и занимания в социалните мрежи, както и тяхното съответствие по отношение на социалността и социализацията в социалните мрежи.

Анкетната карта бе разпространена онлайн чрез платформата Survey Monkey за период от два (2) месеца – октомври и ноември 2022 година. Резултатите от изследването бяха обработени в SPSS v. 29.0. В изследването участие взеха общо 1182 души от цялата страна на възраст между 12 и 18 години (виж Приложение, таб. А), като 901 (76.2%) от тях живеят в областен град, 220 (18,6%) в град в областта и 75 (5,2%) – в село в областта. Разпределението по пол е следното: жени – 671 (56,8%) и мъже – 511 (43,2%).

### 3. ПРЕДСТАВЯНЕ И АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Една от основните задачи на изследването е да се идентифицират предпочитаните социални мрежи – онези от тях, в които тийнейджърите „влизат“ ежедневно. Именно затова първият формулиран въпрос в рамките на изследването е „Кои социални мрежи използваш редовно в ежедневието си?“. Данните еднозначно очертават три (3) предпочитани социални мрежи, валидни за мнозинството от респондентите (виж графика 1) – Instagram (86.9%), YouTube (81.3%) и TikTok (79.9%). Допълнителната обработка на отговорите ни показва, че респондентите посещават средно 4,69 социални мрежи редовно (Median = 5, Std. Deviation = 1.827). Социални мрежи като SnapChat (56.9%), Facebook (43.1%), Pinterest (29.9%), Discord (28.2%), WhatsApp (22.2%), Twitter (12.8%) и BeReal (11.2%) се явяват полета на предпочитания (по Gee, 2017); мрежови макрокултури, обединени около общо интереси, ценности, идеали и т.н. Всяка една от тях поставя конкретен аспект от личността в по-тесни граници; конкретните измерения на тези „граници“ биха могли да бъдат обект на едно бъдещо изследване, в което да се задълбочи качествено им проучване. Все пак още в рамките на този анализ бихме могли да очертаем полово-детерминирани избори – Discord<sup>2</sup> (при мъжете натрупвания процент е 51.5%, а за жените – 10,4%) и Pinterest<sup>3</sup> (при жените – 41,6%, а за мъжете – 14,5%) (виж Приложение, таб. Б).

Графика 1. Количествени натрупвания за предпочитани социални мрежи (в проценти)



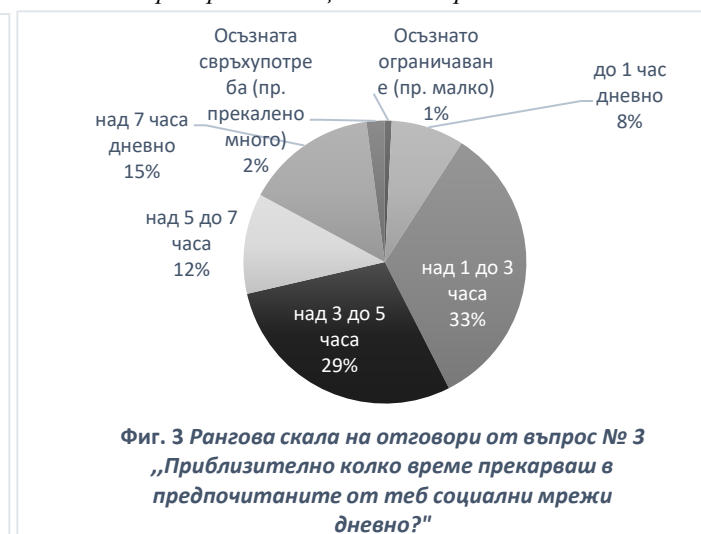
Трите водещи социални мрежи оказват влияние върху цялата младежка субкултура и по необходимост ще обърнат внимание на по-значимите аспекти. Instagram, например, представлява социална мрежа със силен фокус върху визуалното представяне и себепредставяне (Leaver, Highfield, & Abidin, 2020). Поради това голяма част от изследвания за Instagram са насочени именно към проблеми като завишени нива на тревожност и усещане за натиск по отношения на външни вид сред потребителите, особено от женски пол (Aberg, Koivula, & Kukkonen, 2020); противоречиви и непостоянни изисквания спрямо същия (Sokolova, Kefi, & Dutot, 2022). От друга страна, YouTube е социална мрежа, чиято основна функция е забавлението (Beneshiya & Subhalakshmi, 2022); самият акт на споделяне на развлекателни видеа е своеобразен ритуал на сближаване (Lange, 2016, Chapter II). Изследователи на мрежата доказват, че информативните и образователни възможности на видео клиповете не са търсен аспект сред потребителите (Zimmermann, et al., 2022, p. 6819); J. Burgess и J. Green (2013: Chapter One) наричат YouTube „сайтът на културата на участие“ – докато една част от потребителите на мрежата само гледат качените видео клипове, други избират да ги създават и да споделят в тях своя опит, мнение, интереси и т.н. Възможността за себеизразяване, усещането за принадлежност и споделянето на автентичен (често далеч от експертността) опит са сред характеристиките, които споделя и TikTok (Sharabati, et al., 2022, p. 13). Третата най-предпочитана социална мрежа сред респондентите често бива описвана като субкултура, повлияна от естетическите и културните норми на поколението Z – автентични, без филтри, изключително публични и

Discord е ново поколение платформа за комуникиране от типа на Skype и Viber, но се превръща в социална мрежа, тъй като след регистрация всеки си създава профил и се включва в „сървъри“ по интереси; абонатите могат да си направят и собствен сървър. Тази социална мрежа се използва преди всичко от геймъри за споделяне на информация, но и за живо излъчване („стриймване“) по време на игра.

Pinterest е социална мрежа за споделяне на снимки. За разлика от други подобни мрежи, акцент в Pinterest се поставя върху споделянето на автентичен опит и креативни идеи. Мрежата се оформи като поле за изява на т.нар. „DIY-култура“ (култура „направи-си-сам“).

открити за битието и живота си (Boffone, 2022). Трябва да подчертаем, че това е на-бързо набиращата популярност социална мрежа досега; причините за това се коренят както в агресивния алгоритъм, който предлага силно индивидуализирано съдържание, за да поддържа високите нива на допамин при преминаването от едно 60-секундно видео към друг (Stokel-Walker, 2021, Part III, p.14), така и улеснения достъп до социална подкрепа сред хора със сходни интереси (Falgoust, et al., 2022). Иронично, изследвания доказват, че възможността да се общува с другите и социабилността на гореспоменатата социална мрежа не е сред факторите, които оказват влияние върху удовлетвореността на потребителите (Sharabati, et al., 2022), а по-скоро възможността за бързо социално издигане и популярност при публикуването на „viral” видео клип. Всъщност това може да се каже и за трите предпочитани социални мрежи – акцент се поставя върху себепредставянето и разкриването на отделни интереси, умения и опит в полузатворени полета на предпочитания, а общуването е по-скоро монологично, отколкото диалогично; проблем, които ще дискутираме малко по-късно в статията.

Едва трима (3) души от всички респонденти са посочили, че не влизат в социалните мрежи. В допълнение, 97% от изследваните лица влизат в социалните мрежи всеки ден - 84,9% са посочили, че влизат „няколко пъти дневно“, а 12,1% - „един до два пъти дневно“ (виж графика 2). От значение е не само честотата на употреба, но и времето, което изследваните прекарват в социалните мрежи. Количественият анализ на въпроса „Приблизително колко време прекарваш дневно в социалните мрежи?“ регистрира доста високи стойности – 4 часа и 12 минути (N=1150, Median=3.5; Std. Deviation=2.80). Изследване на група учени от Университета в Хонг Конг посочват, че употребата над 3 часа дневно на социални мрежи се асоциира с високи нива на пристрастеност (Wang, et al., 2021). Ако приложим подобно разбиране към отговорите на респондентите, то 53.8% от всички изследвани тийнейджъри могат да бъдат счестени за „пристрастени“ към социалните мрежи. Въпрос № 3 „Приблизително колко време дневно прекарваш в социалните мрежи?“ е с



отворен отговор и част от отговорите не са числови. Поради това бяха обособени две качествени категории - „осъзната свръхупотреба“, която обединява отговори от типа „прекалено много“, „прекалявам“ и др. и „осъзнато ограничаване“, която обхваща отговори от типа „гледам да не прекалявам“, „ограничавам се, колкото мога“ и др (виж фиг.3). Респондентите, които осъзнават прекомерната употреба на социални мрежи са 2%, а онези, които опитват да ограничат употребата, са едва девет души (0.8%).

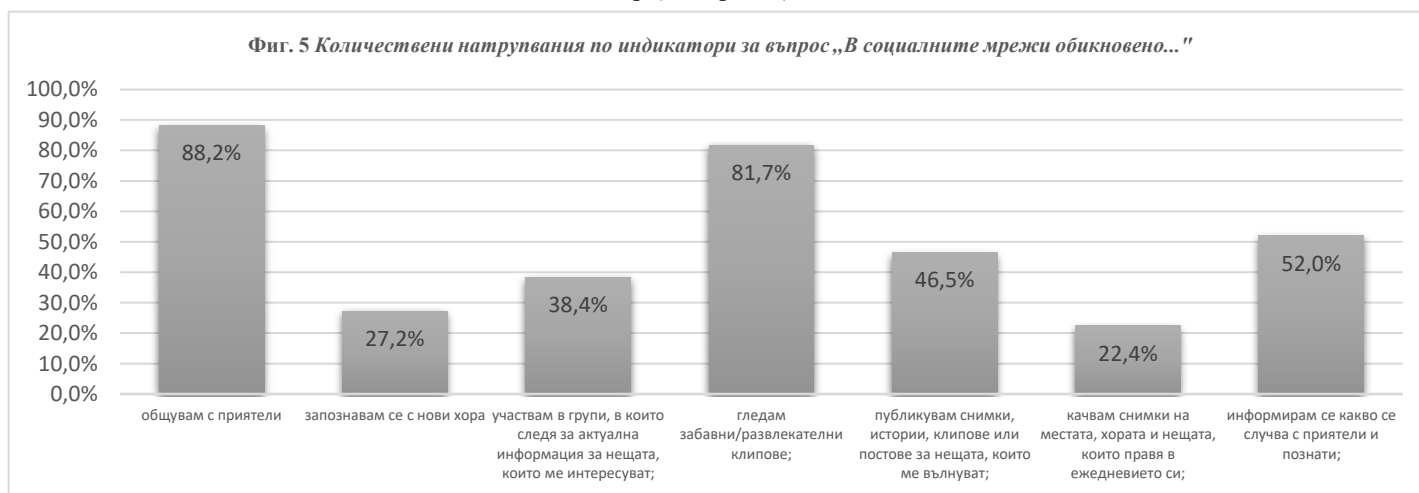
Следващите два формулирани индикатора обръщат внимание на съдържателните особености на времето, прекарано в социалните мрежи, и социалният контекст, които благоприятстват употребата. Фигура № 4 представя резултатите относно пространствените измерения на посещения на социалните мрежи.



Отговорите на респондентите ясно очертават два основни фактора, които благоприятстват употребата на социални мрежи. Усещането на отегчение, т.нар. „скучно ми е“ (91.9%) и оставането сам у дома (71.2%) са регистрирали най-високи натрупвания. Отегчението или усещането за „скука“ е доста противоречива концепция в психологията, тъй като се интерпретира нееднозначно – от една страна, състоянието е предпоставка за креативност и търсене на алтернативни цели, но от друга, е индикатор за неудовлетвореност и фактор за проява на нежелано поведение (Bench & Lench, 2013). Ch. Ting и Y. Chen (2020) аргументират тезата, че прибягването към телефона е често срещан механизъм за справяне с проблемите и стреса при възрастните, но прекомерната употребата като опит да се избегне отегчение се асоциира с фрустрация, неудовлетвореност и изпадане в депресивни състояния. В комбинация с регистрираните високи стойности за индикатори като „чакам нещо/някъде“ (66,7%), „докато пътувам“ (49,3%) и „права нещо друго“ (49,5%) се създава усещане за отегчение от реалността и случващото се около тях. Освен това 20,3% са склонни да влизат в социалните мрежи, дори когато са навън с приятели, 14,4% - докато са със семейството си, а 35,9% - докато са на училище. Преди да анализираме данните считам за необходимо да представим и съдържателните аспекти на времето, прекарано в социалните мрежи.



Целите на времето, прекарано в социалните мрежи, се изследва от въпрос №6, който отново е формулиран с възможност за посочване на повече от един отговор (виж фиг. 5).



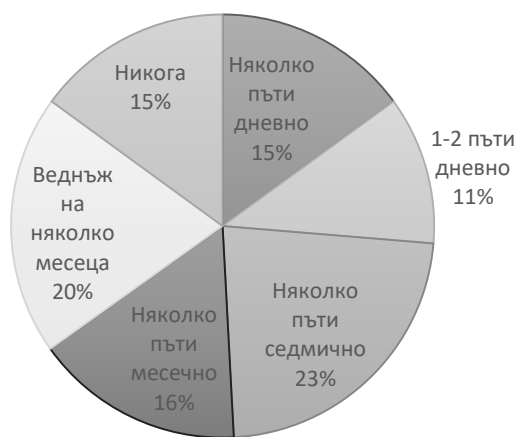
Основната част от натрупванията са съсредоточени в два от отговорите - „общувам с приятели“ (88,2%) и „гледам забавни/развлекателни видео клипове“ (81,7%). Данните позволяват да заключим, че основните функции на социалните мрежи в очите на изследваните тийнейджъри са комуникативна и развлекателна. Според W. Li и M. Chen (2022) общуването в социалните мрежи спомага за формирането на усещане за виртуална общност и повишава социалния капитал; в този смисъл има позитивен ефект върху социализацията и спомага за развитието на усещане за принадлежност към групата. Значим е и делът на анкетираните тийнейджъри, които използват социалната мрежа за запознаване с нови хора (27,2%), което спомага за разширяването на кръга за общуване, но крие и много рискове. Впечатление прави сравнително високият процент на респонденти, които използват социалните мрежи, за да се информират какво се случва



с техни приятели и познати (52%), което индиректно подсказва недостатъчно и/или непълноценни срещи на живо. В същото време качването на снимки от ежедневието е регистрирало най-нисък процент (22,4%); респондентите очакват да получават информация за приятели и познати от социалните мрежи, но далеч не са така склонни да публикуват такава. Публикациите им са насочени повече към споделянето на информация за нещата, които ги вълнуват (46,5%), а участието в групи, които репрезентират тези интереси обхваща малко над 1/3 от извадката (38,4%). Една възможна интерпретация на тези данни е, че има очакване към социалните мрежи да изпълняват функциите на защитено поле за себепредставяне, но в действителност се приближават повече до споделени полета на предпочитанията (интересите). Продължение на тази идея можем да открием при анализа на регистрираните отговори за въпрос „Колко често си правиш селфита?“ (виж фиг. 6) и въпрос „Колко селфита трябва да си направиш преди да избереш едно, което да качиш в социалните мрежи?“ (виж фиг. 7).

Регистрираните натрупвания за този индикатор са нееднородни, но най-високият процент е регистриран за отговор „няколко пъти седмично“ (22,8%). При анализа на кумулативния процент се забелязва, че почти половината от изследваните тийнейджъри си правят селфи поне няколко пъти седмично или по-често (49,2%). Същевременно, данните регистрирани за следващия въпрос (виж фиг.7 по-долу) свидетелстват, че 34% от респондентите не качват селфита в социалните мрежи, което предполага, че селфи снимките, които си правят изследваните тийнейджъри не се в използват социалните мрежи, за да представят себе си, или поне не – физическия си образ. В допълнение, почти 1/3 от респондентите заявяват, че трябва да си направят между 6 и 10 снимки (11%) или над 10 снимки (20%) преди да я качат онлайн; анализът на данните позволява да разглеждаме тези резултатите като индикатор за занижена самооценка и завишени нива на напрежението при себепредставянето в социалните мрежи.

фиг. 6. Количествени натрупвания за отговори на въпрос „Колко често си правиш селфита?“



Фиг. 7 Количествени натрупвания към въпрос „Колко селфита трябва да си направиш преди да избереш едно, което да качиш в социалните мрежи?“



Данните показват, че 177 души (15%) от респондентите не си правят никога, но трябва да подчертаем, че 88,7% от тази група (157 души) от тях са от мъжки пол. Полово детерминирани различия се забелязват и в процентното разпределение на натрупванията (виж фиг.8). Тенденцията жените да са по-тревожни относно начина, по който изглеждат и представят себе си в социалните мрежи, се потвърждава и в данните от настоящото изследване – едва 7,5% от изследваните представители на женския пол биха качили снимката си без последващ/повторен кадър, а 30.7% биха направили над 10. Изследвания доказват, че качването на селфи в социалните мрежи повишава чувствителността относно начина, по който ни възприемат другите, и се отразява неблагоприятно върху самооценката (Shin et al., 2017).



Въпросът „Приблизително колко приятели и последователи имаш в социалните мрежи?“ цели да ни създаде числова представа относно средните стойности за броя хора, с които сме свързани в социалните мрежи; своеобразен анализ на социалния капитал. Макар данните да обхващат много широк диапазон, лесно бихме могли да се ориентираме за „норма“ (виж табл. 1).

Таблица 1. Честотни натрупвания за въпрос № 9 „Приблизително колко приятели и последователи имаш в социалните мрежи?“

	Абс. стойност	Отн. стойност (%)	Кумулативе н %
под 100	235	19.9	19.9
от 101 до 250	288	24.4	44.2
от 251 до 500	263	22.3	66.5
от 501 до 1000	220	18.6	85.1
от 1001 до 2500	126	10.7	95.8
от 2500 до 5000	29	2.5	98.2
от 5001 до 10 000	10	0.8	99.1
над 10 000	11	0.9	100.0
<b>Общо</b>	<b>1182</b>	<b>100.0</b>	

Основната част от натрупвания са съсредоточени в категориите до 500 души. Въз основа на данните бихме могли да заключим, че категориите „от 101 до 250 души“ и „от 251 до 500“ души се явяват средна стойност за броя приятели и последователи, които имат изследваните тийнейджъри в социалните мрежи. Трябва да подчертаем, че не всички социални мрежи позволяват последователи и приятели над 5000 за обикновен потребителски профил. Част от социалните мрежи приемат такива профили за професионални (на „инфлуенсъри“), което позволява и ние да ги анализираме по този начин; 1,7% от изследваните респонденти се ползват със значително по-широка публика и могат да бъдат определени като „популярни“.

Високите стойности за броя приятели и последователи обаче далеч не кореспондират на отговорите, регистрирани при следващия въпрос „Приблизително с колко души (човека) си



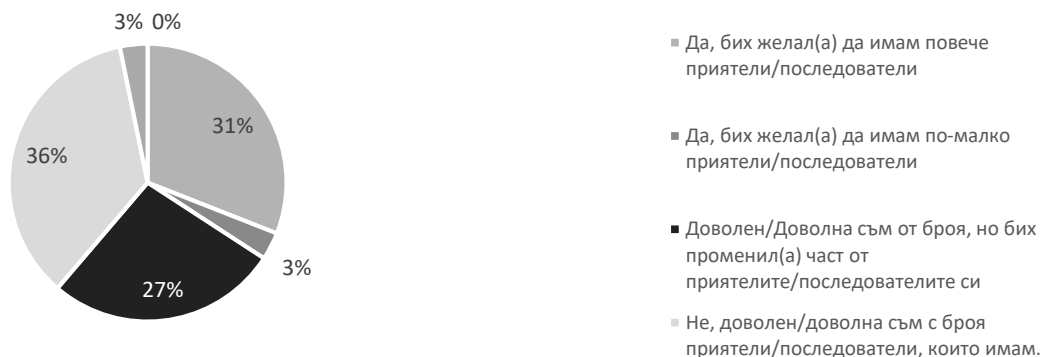
пишеш/чатиш дневно в социалните мрежи?“ (виж фиг. 9).

От фигурата ясно се вижда, че малко над половината респонденти (55%) общуват средно с 1 до 5 души дневно в социалните мрежи, а над 2/3 от извадката дори не надвишава 10 човека в ежедневната си онлайн комуникация. Има едва 16 души, които общуват с над 50 души дневно и един, които е посочил, че е администратор на канал в Discord и общува с над 500 души дневно. Несъответствието между броя приятели и последователи и броя хора, с които общуват в социалните мрежи респондентите, е повече от очевидно. Това позволява да заключим, че онлайн приятелствата трудно могат да бъдат категоризирани като част от социалния капитал; трудно бихме могли да говорим и за високи нива на социабилност при употребата на социални мрежи. Подкрепа на тази тези откриваме и при анализа на натрупванията в отговорите на следващия въпрос - „*Би ли желал(а) да промениш броя на приятелите/последователите си? Ако да, как?*“ (виж граф.10). 61,3% от респондентите са отбелязали, че биха желали някаква промяна в приятелите и последователите си. На графиката се вижда, че 31% от изследваните биха желали да увеличат брой приятели/последователи в социалните мрежа, а други 27,1% регистрират неудовлетвореност от част от приятелите си. Едва 3,2 % биха намалили броя на приятелите си в социалните мрежи. Удовлетворение от приятелите си в социалните мрежи изказват 35,5% от респондентите. С оглед на представените данни дотук бихме могли да кажем, че респондентите ясно осъзнават основната функция на социалните мрежи, а именно – осигуряване на социабилност; това обаче не се случва по очаквания начин – имат много приятелите, но общуват с едва неколцина от тях, което поражда неудовлетвореност от социалния им кръг от онлайн приятели.

### 3. ДИСКУСИЯ

Представените данни позволяват да изведем няколко актуални тенденции по отношение на употребата на

фиг. 10 Количествени натрупвания към въпрос №10 „*Би ли желал(а) да промениш броя на приятелите/последователите си? Ако да, как?*“



социалните мрежи сред изследваните тийнейджъри. Първо, изследваните респонденти имат явно предпочитание към социални мрежи с картинно-образна насоченост (Instagram, YouTube и TikTok). Макар това да е предпоставка за акцент върху себепредставянето в употребата на социални, данните не го потвърждават. Анализът подсказва, че социалните мрежи се разглеждат по-скоро като форма на забавление и развлечение; освен това изпълняват компенсаторни функции по отношение на отегчението и самотата. Визуалното себепредставяне не само не е акцент, а дори е избягван дейност при употребата на социалните мрежи от преобладаващата част от респондентите; освен това са регистрирани индикации за напрежение по отношение на публикуването на снимки на външния вид. Второ, регистрирани са индикации за неудовлетвореност от общуването в социалните мрежи. В допълнение данните ясно доказват, че изследваните тийнейджъри поддържат широк кръг от познати в социалните мрежи, с които обаче не общуват. Това поставя под въпрос основната функция на социалните мрежи, а именно тяхната социабилност. Желанието за промяна в онлайн приятелските кръгове и регистрираните завишени нива на употреба на социалните мрежи като източник на информация за живота на приятелите въобще, подсказват неудовлетвореност от качеството и количеството на социалните контакти и извън социалните мрежи – проблем, които считам за достатъчно значим и актуален за едно бъдещо изследване. Третата характеристика, на която ще обърна внимание, е нездравословната продължителност на време, прекарано в социалните мрежи, което регистрират изследваните лица. Считам, че изследването на съотношението между времето, прекарано в гледане на развлекателно клипове, и времето, отделено за общуване, ще даде

възможност за по-задълбочен анализ. От друга страна, представените данни позволяват да разчетем това време като сигнал за проблемна употреба на социални мрежи сред изследваната група, защото се асоциира с отегчение и самота, но има явни индикации за неудовлетвореност от общуването и занижена самооценка по отношение на външния вид. Нещо повече – търси се информация за другите, но значително по-малко се споделя такава; търси се общуването, но не се оползотворяват до край наличните контакти. Подобни противоречия също са индикация за „оттегляне“, което се асоциира преди всичко с пристрастеността. Количественият изследователски подход не позволява да отговорим на част от тези въпроси, поради което считам, че очертаните времеви, пространствени и съдържателни характеристики трябва да бъдат изследвани и с качествен метод, за да се елиминират неправдоподобните обяснения за настоящите данни.

#### 4. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Употребата на социални мрежи сред изследваните тийнейджъри се характеризира преди всичко с прекомерна употреба. Трудностите в общуването, отегчението и самотата са сред идентифицираните предполагаеми причини за завишените стойности на време, прекарано в социалните мрежи. Пренебрегването на себепредставянето като част от социализацията, ниските нива на общуване в социалните мрежи и високите стойности на респонденти, които ги използват като източник на забавление индикират нездравословно отношение към социалните мрежи.

#### БИБЛИОГРАФИЯ

- Aberg, E., Koivula, A., & Kukkonen, I. (2020, March). A feminine burden of perfection? Appearance-related pressures on social networking sites. *Telematics and Informatics*, 46. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tele.2019.101319>.
- Alizadeh, I. (2018). Evaluating the educational usability of Telegram as an SNS in ESAP programs from medical students' perspective. *Education and Information Technologies*, 23, 2569-2585. doi:<https://doi.org/10.1007/s10639-018-9731-5>
- Ashwini, B., Pratap, K., Padma, T. M., Kalyan, V. S., & Srikanth, P. (2019, October). The Effect of Using Youtube on Youth. *International Journal of Research in Engineering, Science and Management*, 2(10), 269-271. Retrieved 01 31, 2023, from [https://www.ijresm.com/Vol.2\\_2019/Vol2\\_Iss10\\_October19/IJRESM\\_V2\\_I10\\_75.pdf](https://www.ijresm.com/Vol.2_2019/Vol2_Iss10_October19/IJRESM_V2_I10_75.pdf)
- Bench, S. W., & Lench, H. C. (2013, August). On the Function of Boredom. *Behavioral Sciences*, 3(3), 459-472. doi:<https://doi.org/10.3390/bs3030459>
- Beneshiya, R., & Subhalakshmi, N. (2022, May). Impact of Youtube on Behavioural Changes in Young Adults with Special Reference to Coimbatore City. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*, 2(5), 111-115. doi:DOI: 10.48175/IJARSC-4021
- Boffone, T. (2022). *TikTok Culture in the United States* (1st ed.). Taylor and Frances. doi:10.4324/9781003280705
- Boyd, M. D., & Ellison, N. B. (2008). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 210-230. doi:doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x
- Brandtzaeg, P. B., & Heim, J. (2009). Why People Use Social Networking Sites. *International Conference on Online Communities and Social Computing*. 5621, pp. 143-152. Berlin: Springer. doi:[https://doi.org/10.1007/978-3-642-02774-1\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-642-02774-1_16)
- Burgess, J., & Green, J. (2013). *YouTube*. Polity Press. Retrieved 01 30, 2023, from <https://www.perlego.com/book/1535221/youtube-online-video-and-participatory-culture-pdf>.
- Castell, M. (2011). *The Rise of the Network society* (2nd ed.). Wiley-Blackwell. Retrieved 12 21, 2022, from <https://www.perlego.com/book/1012143/the-rise-of-the-network-society-pdf>
- Caubergh, V., Wesenbeeck, I. V., Jans, S. D., Hudders, L., & Ponnet, K. (2021, April). How Adolescents Use Social Media to Cope with Feelings of Loneliness and Anxiety During COVID-19 Lockdown. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 250-257. doi:<https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0478>
- Cyrek, B., & Popiolek, M. (2022). TRASH STREAMING: CHARACTERISTICS AND METHODOLOGICAL GUIDELINES. *PRZEGLĄD KULTUROZNAWCZY*, 3(53), 445-458. doi:doi:10.4467/20843860PK.22.029.16618
- Dixon(a), S. (28 March 2022 r.). Favorite social networks of U.S. teens 2012-2021. USA. Изтеглено на 5th July 2022 r. or <https://www.statista.com/statistics/250172/social-network-usage-of-us-teens-and-young-adults/>
- Falgoust, G., Winterlind, E., Moon, P., Parker, A., Zinzow, H., & Madathil, K. C. (2022, December). Applying the uses and gratifications theory to identify motivational factors behind young adult's participation in viral social media challenges on TikTok. *Human Factors in Healthcare*, 2. doi:<https://doi.org/10.1016/j.hfh.2022.100014>

- Gee, J. P. (2017, March-April). Affinity Spaces and 21st Century Learning . *Educational Technology*, 57(2), 27-31. Retrieved 01 04, 2023, from <https://www.jstor.org/stable/44430520>
- Griffith, S., & Liyanage, L. (2008). An introduction to the potential of social networking sites in education . *Emerging Technologies Conference*, (pp. 76-81). University of Western Sydney. Retrieved 01 03, 2023, from <https://ro.uow.edu.au/etc08/9/>
- Huang, H.-Y. (2016, April). Examining the beneficial effects of individual's self-disclosure on the social network site. *Computers in Human Behavior*, 57, pp. 122-132. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.030>
- Jelenchick, L. A., Hawk, S. T., & Moreno, M. A. (2016). Problematic internet use and social networking site use among Dutch adolescents. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 28(1), 119-121. doi:<https://doi.org/10.1515/ijamh-2014-0068>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Welgel, M., Clinton, K., & Robinson, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21th Century*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press. Retrieved 08 23, 2022, from <https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/26083/1004003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiang, S., & Ngien, A. (April 2020 r.). The Effects of Instagram Use, Social Comparison, and Self-Esteem on Social Anxiety: A Survey Study in Singapore. *Social Media + Society*, 6(2). doi:<https://doi.org/10.1177/2056305120912488>
- Jo, M. Y., & Park, J. W. (2021). A Study on the Effect of a Cooperative Learning Program using a Social Network Service in Education during the COVID-19 Pandemic. *Asia-pacific Journal of Convergent Research Interchange*, 7(6), 47-62. doi:10.47116/apjcri.2021.06.05
- Kim, M.-R., & Kim, S.-Y. (2013). Educational Implication of Reflection Activities Using SNS in Cooperative Learning. *Social and Behavioral Science*, 103, 340-347. doi:10.1016/j.sbspro.2013.10.342
- Lange, P. (2016). *Kids on YouTube*. Taylor and Francis. Retrieved 01 31, 2023, from <https://www.perlego.com/book/1571024/kids-on-youtube-technical-identities-and-digital-literacies-pdf>.
- Langstedt, E., & Hunt, D. (2022). Loneliness and Hobby Adoption: Social Networking During the COVID-19 Pandemic. *The Journal of Social Media in Society*, 11(1), 81-102. Retrieved 03 29, 2023, from <https://thejsms.org/index.php/JSMS/article/view/1013>
- Leaver, T., Highfield, T., & Abidin, C. (2020). *Instagram*. Polity Press. Retrieved 01 04, 2023, from Leaver, T., Highfield, T., & Abidin, C. (2020). *Instagram* (1st ed <https://www.perlego.com/book/1536772/instagram-visual-social-media-cultures-pdf> (Original work published 22 January 2020)
- Li, W., & Chen, M. (2022, October). How online social interactions predict the sense of virtual community via social capital: Testing a dual-process model with an interest-based SNS. *Computers in Human Behavior*, 135. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107347>
- Merchant, G. (2006). Identity, Social Networks and Online Communication. *E-Learning*, 3(2), 235-244. doi:10.2304/elea.2006.3.2.235
- Sharabati, A.-A. A., Al-Haddad, S., Al-Khasawneh, M., Nababteh, N., Mohammad, M., & Ghous, Q. A. (2022). The Impact of TikTok User Satisfaction on Continuous. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 8(125). doi:<https://doi.org/10.3390/joitmc8030125>
- Shin, Y., Kim, M., Im, C., & Chong, S. C. (2017, June). Selfie and self: The effect of selfies on self-esteem and social sensitivity. *Personality and Individual Differences*, 111, 139-145. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.004>
- Simon, P. D., Cu, S. O., De Jesus, K. M., Go, N. S., Lim, K. F., & Say, C. C. (2022, February). Worried about being imperfect? The mediating effect of physical appearance perfectionism between Instagram addiction and body esteem. *Personality and Individual Differences*, 186(Part B). doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111346>
- Smith, T., & Short, A. (2022, June). Needs affordance as a key factor in likelihood of problematic social media use: Validation, latent Profile analysis and comparison of TikTok and Facebook problematic use measures. *Addictive Behaviors*, 129. doi:<https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107259>
- Sokolova, K., Kefi, H., & Dutot, V. (2022, December). Beyond the shallows of physical attractiveness: Perfection and objectifying gaze on Instagram. *International Journal of Information Management*, 67. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2022.102546>
- Stokel-Walker, C. (2021). *TikTok Boom*. Canbury Press. Retrieved 01 29, 2023, from Stokel-Walker, Chris. *TikTok Boom*. [Edition unavailable <https://www.perlego.com/book/3040258/tiktok-boom-chinas-dynamite-app-and-the-superpower-race-for-social-media-pdf>]



- Ting, C. H., & Chen, Y. Y. (2020). Smartphone addiction. In C. A. Essau, & P. H. Delfabbro, Adolescent Addiction. Epidemiology, Assessment, and Treatment (2nd ed., pp. 215-240). Academic Press. doi:https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818626-8.00008-6
- Tuck, A. B., & Thompson, R. J. (2021). Social Networking Site Use During the COVID-19 Pandemic and Its Associations With Social and Emotional Well-being in College Students: Survey Study. JMIR Formative Research, 5(9). doi:https://doi.org/10.2196%2F26513
- Verduyn, P., Gugushvili, N., Massar, K., Taht, K., & Kross, E. (2020, December). Social comparison on social networking sites. Current Opinion in Psychology, 36, pp. 32-37. doi:https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.04.002
- Wang, T., Wong, J. Y., Wang, M. P., Yin Li, A. C., Kim, S. S., & Lee, J. J. (December 2021 r.). Effects of Social Networking Service (SNS) Addiction on Mental Health Status in Chinese University Students: Structural Equation Modeling Approach Using a Cross-sectional Online Survey. Journal of Medical Internet Research, 23. doi:doi:10.2196/26733
- Wellman, B., Quan-Haase, A., Boase, J., Chen, W., Hampton, K., Diaz, I., & Kakuko, M. (June 2006 r.). The Social Affordances of the Internet for Networked Individualism. Journal of Computer-Mediated Communication, 8(3). doi:https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2003.tb00216.x
- Weybright, E. H., Schulenberg, J., & Caldwell, L. L. (2019, November 9). More bored today than yesterday? National trends in adolescent boredom from 2008-2017. Health, 66(3), pp. 360-365. doi:doi:10.1016/j.jadohealth.2019.09.021
- Zimmermann, D., Noll, C., Gräßer, L., Hugger, K.-U., Braun, L. M., Nowak, T., & Kasper, K. (2022). Influencers on YouTube: a quantitative study on young people's use and perception of videos about political and societal topics. Current Psychology, 41, 6808-6824. doi:https://doi.org/10.1007/s12144-020-01164-7
- Айолов, П. (2022). Производство на несъгласие. Икономическата политика на онлайн медиите. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Господинов, В. (2011). (Н)етитек и възпитание с фокус към юношите. София: изд. Изток- Запад.
- Кашкина, А. А., & Герасименко, Т. (2021). POSITIVE IMPACT OF SOCIAL MEDIA ON PEOPLE'S SOCIALIZATION. Влияние новейших технологий, СМИ и Интернета на образование, язык и культуру. 26, стр. 76-83. Москва: Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова. Изтеглено на 04 01 2023 г. от <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48226324>
- Лозанов, Г. (2020). Земното щастие . София: Изд. „Фабер“.
- Михайлов, Стоян;. (1997). Енциклопедичен речник по социология (II изд.). (Н. Тилкиджиев, Ред.) София: Михаил Мирчер.
- Павлова, И. (януари 2020 г.). Механизми на влияние в социалните мрежи. списание „Реторика и комуникации“, 42, стр. 102-115. Изтеглено на 03 01 2023 г. от [https://www.researchgate.net/publication/341869450\\_Mehanizmi\\_na\\_vlianie\\_v\\_socialnite\\_mrezi\\_V\\_Retorika\\_i\\_komunikacii\\_Sofia\\_Institut\\_po\\_retorika\\_i\\_komunikacii\\_anuari\\_2020\\_No42\\_ISSN\\_1314-4464](https://www.researchgate.net/publication/341869450_Mehanizmi_na_vlianie_v_socialnite_mrezi_V_Retorika_i_komunikacii_Sofia_Institut_po_retorika_i_komunikacii_anuari_2020_No42_ISSN_1314-4464)
- Христова, Т. (2016). Социалният капитал и виртуалните социални мрежи. Eastern Academi Journal (2), 44-61. Изтеглено на 02 01 2023 г. от [https://www.e-acadjournal.org/pdf/article\\_160011.pdf](https://www.e-acadjournal.org/pdf/article_160011.pdf)

## Приложение

Таблица А. Разпределение на респонденти по области

Области	Абс. стойност	Отн. стойност
		(%)
Благоевград	18	1.5
Бургас	3	0.3
Варна	11	0.9
Велико Търново	7	0.6
Видин	21	1.8
Враца	40	3.4
Габрово	27	2.3
Добрич	10	0.8
Кърджали	234	19.8



Кюстендил	8	0.7
Ловеч	20	1.7
Монтана	2	0.2
Пазарджик	1	0.1
Перник	2	0.2
Плевен	1	0.1
Пловдив	13	1.1
Разград	2	0.2
Русе	97	8.2
Силистра	2	0.2
Сливен	5	0.4
Смолян	2	0.2
София (област)	2	0.2
София (град)	205	17.3
Стара Загора	97	8.2
Търговище	291	24.6
Хасково	51	4.3
Шумен	8	0.7
Ямбол	2	0.2
Общо	1182	100.0

Таблица Б. Количествени натрупвания на избори за препочитана социална мрежа  
(общо и по пол)

социална мрежа	общо		мъже		жени	
	А бс. ст.	%	А бс. ст.	%	А бс. ст.	%
<i>k</i> Faceboo	5	4	1	3	3	4
	09	3.10%	98	8.80%	11	6.30%
<i>m</i> Instagra	1	8	4	8	6	9
	026	6.90%	14	1.20%	12	1.20%
LinkedIn	7	0	6	1	1	0
		.60%		.20%		.10%
Myspace	2	0	1	0	1	0
		.20%		.20%		.10%
BeReal	1	1	4	8	8	1
	32	1.20%	3	.40%	9	3.30%
<i>t</i> SnapCha	6	5	2	4	4	6
	72	6.90%	52	9.40%	20	2.60%
Pinterest	3	2	7	1	2	4
	53	9.90%	4	4.50%	79	1.60%
Reddit	7	6	6	1	1	1
	3	.20%	1	2.00%	2	.80%
YouTube	9	8	4	8	5	7
	60	1.30%	49	8.00%	11	6.20%
TikTok	9	7	3	7	5	8
	44	9.90%	87	5.90%	57	3.00%
Tumblr	1	1	5	1	7	1
	2	.00%		.00%		.00%
Tinder	1	1	1	2	5	0
	9	.60%	4	.70%		.70%

KNOWLEDGE – International Journal  
Vol.58.2

<i>Twitter</i>	1 51	1 2.80%	9 0	1 7.60%	6 1	9 .10%
<i>Telegram</i>	7 4	6 .30%	5 1	1 0.00%	2 3	3 .40%
<i>OnlyFan</i>	2	0 .20%	1	0 .20%	1	0 .10%
<i>WhatsAp</i>	2 62	2 2.20%	8 7	1 7.10%	1 75	2 6.10%
<i>Discord</i>	3 33	2 8.20%	2 63	5 1.60%	7 0	1 0.40%
<i>ням профил</i>	3	0 .30%	2	0 .40%	1	0 .10%
<i>Други</i>	1 0	0 .80%	7	1 .40%	3	0 .40%

---

## BUILDING AN INTERACTIVE INTERFACE - PRINCIPLES, SEQUENCE AND STANDARDS. RULES AND DESIGN IMAGE

**Detelina Sergeeva Milkoteva**

"Hristo Botev" Primary School, Panicheri village, Hisarya municipality, region Plovdiv, Bulgaria,  
[detelina\\_milkoteva@abv.bg](mailto:detelina_milkoteva@abv.bg)

**Abstract:** The current development is dedicated to the construction of an interactive interface for beginners and advanced students, more specifically for students in secondary schools with profiled classes and studying the Web Design module. It examines the types of web designs, the important principles – their awareness and their application in the construction of an interactive interface, the sequence of actions and standards to be observed, as well as assistance in choosing a design. The skills acquired by the students are a prerequisite for realization in the labor market. The development is related to my dissertation.

A table for self-criticism of the web interactive interface after its construction is also proposed. Standards and consistency are recognized as a fundamental principle of web design and should be applied to all content and interactions in your interactive product interface. There are several aspects of consistency that we may consider when improving our design, these are the language we use, the UI elements, the way we structure our web project, the functions and features we include, and the visual components that we choose for color and font.

**Keywords:** interactive interface; Web designer; interactive web project; responsive design; responsive design, gamification

## ИЗГРАЖДАНЕ НА ИНТЕРАКТИВЕН ИНТЕРФЕЙС - ПРИНЦИПИ, ПОСЛЕДОВАТЕЛНОСТ И СТАНДАРТИ. ПРАВИЛА И ИЗОБР НА ДИЗАЙН

**Детелина Сергеева Милкотева**

ОУ „Христо Ботев“ с. Паничери, общ. Хисаря, обл. Пловдив, [detelina\\_milkoteva@abv.bg](mailto:detelina_milkoteva@abv.bg)

**Резюме:** Настоящата разработка е посветена на изграждането на интерактивен интерфейс за начинаещи и напреднали, по-конкретно за учениците в средните училища с профилирани паралелки и изучаващи модул Уебдизайн. В нея се разглеждат видовете уеб дизайни, важните принципи – осъзнаването им и прилагането им в изграждането на интерактивен интерфейс, последователността на действия и стандарти, които да се спазват, както и подпомагане в избора на дизайн. Уменията, които придобиват учениците, са предпоставка за реализация на пазара на труда. Разработката е свързана с дисертацията ми.

Предложена е и таблица за самокритика на уеб интерактивния интерфейс след изграждането му. Стандартите и последователността се признават като основен принцип на уеб дизайна и трябва да се прилагат в цялото съдържание и взаимодействия във Вашия интерактивен интерфейс продукт. Има няколко аспекта на последователност, които може да разгледаме когато подобряваме дизайна си, това са езика, който използваме, елементите на потребителския интерактивен интерфейс, начина, по който оформяме уеб проекта си, функциите и характеристиките, които включваме, както и визуалните компоненти, които ние избираме за цвят и шрифт.

**Ключови думи:** интерактивен интерфейс; уеб дизайнер; интерактивен уеб проект; отзивчив дизайн; адаптивен дизайн, игровизация

### 1. ВЪВЕДЕНИЕ

Използвани са съвременни методи на преподаване на три групи ученици от различни възрастови групи. Учениците от **трета група**, са включени в изследователски дейности по събиране на информация по конкретна тема за проект. Те трябва да проведат проучване чрез електронна анкета и интервю за аспектите от използване на съвременни софтуерни технологии и начините за изграждане на интерактивен интерфейс.

### 2. ЦЕЛ

Целта е да се изгради в обучаваните представа, че уеб процесът за адаптиране на обучението по Уебдизайн е сложен процес, в който трябва да се включат всички заинтересовани лица и да се повиши качеството на предоставяното обучение.

*„Когато мисля за дизайн и създаване на страхотно потребителско изживяване, обикновено мисля за това от гледна точка на три неща: използваемост, полезност и желателност“.*  
*\*Джон Уайлд\**

Много от потребителите са доста добре запознати със съвременните софтуерни и хардуерни технологии. Изграждането на уебсайтове датира повече от 15 години и тези, които ги изграждат са доста опитни и познават различните модели. Те знаят, че иконата за плащане стои в горния десен ъгъл. Те знаят как работи доброто влизане и регистрация, така че всички такива неща са някак предопределени и тук има доста малко иновации. Така, че може да направите проучване, за да тествате жизнеспособността на продукта. В такива подобни случаи всъщност няма много начини за иновации и интерактивен потребителски интерфейс: Визуалните елементи могат да бъдат отличителен фактор; Може да използваме система за проектиране като например Material Design, но това би било ужасен свят за живеене, защото всички тези приложения биха изглеждали скучни и бездушни. Хората искат интерактивен дизайн - купуват продукти на Apple наред с други неща, защото изглеждат добре и са различни от всичко останало. С други думи:

*Хората купуват с очите си и всеки изграждащ интерактивен интерфейс трябва да помни добре това.* Освен това има ефект на естетична използваемост, което означава че ако нещо изглежда добре, то естествено се възприема от хората като по-използваемо, дори да не е така. Така, че тези визуализации са наистина МНОГО ВАЖНИ и трябва да се има в предвид.

### 3. МЕТОДОЛОГИЯ

Нека започнем с **ВИЗУАЛИЗАЦИЯ**, защото трябва да визуализираме какво ще направим и разбира се, ако нямаме много опит трябва да използваме това, което имаме. И така, колкото по-малко опит имаме в изграждането на интерактивен интерфейс, толкова по-трудно е да визуализираме нещата, които искаме да проектираме. Сега ще ви дам пример, с който хората често се обезсърчават. Да кажем, че имате образ за визия на уебсайта в главата си и се опитвате да го пресъздадете. Накрая получавате нещо подобно и си казвате: „Защо моят не изглежда така?!“ Това е така, защото често си мислим, че е наистина лесно просто да пресъздадем нещо, което имаме в главата си без основните елементи, които изграждат един добър дизайн, слагането на бутони, хубав градиент и смятаме, че е всичко е добре. Но не е така.

Нека първо изясним какво е уеб дизайн на интерактивен интерфейс? – Дизайнът на потребителския интерфейс (UI), е процесът който уеб дизайнерите използват за изграждане на интерфейси в софтуер или компютризирани устройства, като се фокусират върху външния вид или стила. Уеб дизайнерите се стремят да създават интерактивни интерфейси, които посетителите намират за лесни за използване и приятни емоционално. Дизайнът на интерактивния интерфейс се отнася до графични потребителски интерфейси и други форми – например интерфейси с гласово управление. На кратко, са проектирани три формата на потребителски интерфейси, а именно:

- Графичен потребителски интерфейс ГПИ – GUI. Потребителите взаимодействат с визуални изображения на цифрови контролни панели. Работния плот на компютъра е GUI.
- Съвременен потребителски интерфейс с гласово управление – VUI. Потребителите взаимодействат с тях чрез гласовете си. Повечето интелигентни асистенти Siri на iPhone и Alexa на устройства на Amazon – са VUI.
- Базирани на жестове интерфейси. Потребителите се ангажират с 3D дизайнерски пространства чрез телесни движения: например в игри за виртуална реалност VR.

За да проектирате най-добре интерактивен интерфейс, трябва да имате предвид, че **потребителите бързо преценяват дизайна и се интересуват от използваемостта и харесването.**

Дори не се интересуват толкова от Вашия дизайн, а от това да изпълняват задачите си лесно и с минимални усилия. Следователно дизайна трябва да е „Невидим“. Посетителите не бива да се фокусират върху него, върху това да си изпълнят задачата, за която посещават Вашия уеб сайт, например поръчване на пица. За това се проучва контекста на посетителите, отговаря се на куп въпроси преди проектирането и изграждането. Избира се целевата група и други съображения, за да се настрои фино най-добрите и най-интуитивните потребителски интерактивни интерфейси, които предоставят **безпроблемно емоционално изживяване** – уеб проектите трябва да са приятни или поне удовлетворяващи и без разочарование. Когато Вашия дизайн предвижда нуждите на посетителите, те ще могат да се насладят на по-персонализирани и завладяващи изживявания. Където е подходящо, елементите на **игровизация** могат да направят дизайна Ви по-забавен. Интерактивния интерфейс трябва да комуникира ценностите на марката и да укрепват доверието на посетителите. Добрия дизайн е емоционалния.

**Какво е UI дизайн? – йерархия, четимост, основна естетика**

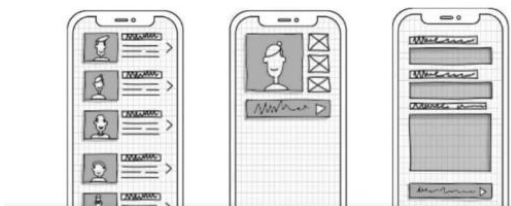
**Good UI is:**



**Фиг. 1. UI дизайн**

За щастие не е необходимо да си художник, за да направиш добър дизайн. Изграждането на дизайн не е изкуство, тъй като има много ограничен обхват на действия и не можете да бъдете твърде креативни, защото това ще го направи неизползваем. Навигацията не е толкова важна, колкото мрежата и оформлението.

**Grid and Layout**



**Фиг. 2. Мрежа и оформление**

**Важно правило** при проектирането да се спазва последователност и стандарти, да се осъзнаят причините защо те са важни, за да ги включите в разработката на уеб проекта си. Продукт като Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, CorelDraw, Google Gmail са само някои от най-популярните продукти, които показват важноста на това правило. Намаляването на продължителността на мисловния процес на учениците, чрез елиминирание на объркването също е сигурен залог, че когато става въпрос за подобряване на потребителското изживяване.

1. Намаляване на учебния материал.
2. Отстранете объркването – посетителите са склонни да прилагат правила, с които са се сблъскали извън Вашия уеб сайт или продукт, внасяйки набор от собствените си очаквания. Знаейки това, трябва да се има предвид дали причиняваме объркване и отчуждение, когато се отклоняваме от стандартите и конвенциите за проектиране.
3. Изберете език, който използвате, така и формулировката, използвана в целия потребителски поток.
4. Приложение UI елементи: елементите на интерактивния интерфейс, които обикновено се използват, като прозорци със съобщения, ленти с менюта, ленти за превъртане и радиобутони, икони, са все графични и обикновено са последователни и имат представянния, които са лесно разбираеми от посетителите. Например, радио бутоните са предназначени да се използват, когато има само една разрешена опция, както и квадратчета с отметки.
5. При оформлението – обмислете различни добре установени конвенции.
6. Дизайна трябва да е според очакванията на посетителите.
7. Създайте последователни визуални уеб елементи в целия сайт. Съдържанието, елементите на интерактивния интерфейс, шрифтовете, фоните и цветовете трябва да са в хармония и да се чувстват последователни във всяка точка на допир. Много е важно придържането към техническите конвенции, които съществуват като HTML5 и CSS3. Adobe Photo Shop, CorelDraw, Adobe Illustrator се оформят добри дизайни и визии.

**10-сет стъпки за подобряване на използваемостта, полезността и желателността чрез внедряване на указанията за проектиране на интерактивен интерфейс:** Всеки уеб дизайнер трябва да има способността да критикува собствения си дизайн, както и работата на другите с добре подкрепена аргументация. Прилагането на десетте практически правила на Molich and Nilsen, при оценката на дизайна на интерфейса ще Ви помогне да разпознаете всички потенциални проблеми, както и ще насочи Вас и Вашия екип в изграждането на по-добри изживявания за Вашите посетители.

**Таблица 1: Разпознаване на насоките за проектиране на потребителски интерфейс на Nielsen и Molich**

Стъпка 1: Изберете уебсайт или приложение.

Стъпка 2: Тествайте го! Вижте дали следва или не 10-те практически правила на Нилсен и Молич.

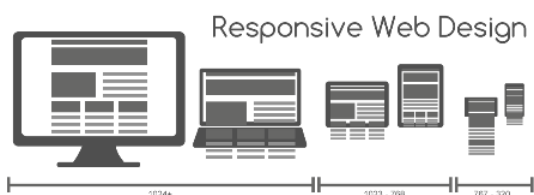
№	Правила	Прилага ли се това правило? Как така?	Нарушава ли се това правило? Как така?
1	Видимост на състоянието на системата.		
2	Съвпадение между системата и реалния свят.		
3	Потребителски контрол и свобода.		

4	Последователност и стандарти		
5	Предотвратяване на грешки.		
6	По-скоро разпознаване, отколкото припомняне.		
7	Гъвкавост и ефективност на използване.		
8	Естетичен и минималистичен дизайн		
9	Помогнете на потребителите да разпознават, диагностицират и възстановяват грешки.		
10	Помощ и документация.		

Отзивчивия и адаптивния дизайн подчертават важни опции за нас като уеб дизайнери и дизайнери на приложения. Но има разлики между подходите на двата вида уеб дизайн. Изборът с проникателност може да Ви даде възможност за планиране и изпълнение на проекти с по-добра цел, по-добри резултати. Различните по размер екрани, с широкото разнообразие от мобилни устройства, ние като уеб дизайнери трябва да се погрижим нашия интерактивен интерфейс да изглежда добре през всеки един екран, през всяко дигитално устройство. Това е голямо предизвикателство за всеки, който се занимава с уеб дизайн.

**ОТ** гигантския корпоративен монитор **ДО** смарт часовника, днес има огромен брой начини, по които потребителите могат да получат достъп до информация онлайн. И всеки уеб дизайнер, който иска да преодолее разликата между устройствата, има две възможности за дизайн си: Адаптивен уеб сайт или Отзивчив дизайн. За начинаещите това ще се стори като две думи за едно нещо. Но всъщност има два стила и дизайн с ясни разлики, виждат се по-добре когато се вгледате по-отблизо и в двата.

**Адаптивния уеб дизайн** беше представен през 2011 г. от уеб дизайнеря Арън Густафсън. При адаптивния дизайн се разработват шест дизайна за шестте най-често срещани ширини на екрани: 320, 480, 760, 960, 1200 и 1600 px.



Адаптивен

Терминът

Responsive Design е измислен за пръв път от уеб дизайнеря и уеб разработчика Ethan Marcotte. **Отзивчивите дизайни** отговарят на промените в ширината на брауъра, като коригират разположението на елементите на дизайна, за да се поберат в наличното пространство. Адаптивният уеб сайт показва съдържанието въз основа на наличното пространство в брауъра. При отварянето на адаптивен уеб сайт на работния плот и след това промените размера на прозореца на брауъра, съдържанието ще се движи динамично, за да се подреди оптимално за прозореца на брауъра. При мобилните телефони този процес е автоматичен, сайтът проверява за наличното пространство и след това се представя в идеалната си подредба.

**Отзивчивия дизайн** е ясен. Тъй като е течен, това означава, че посетителите могат да получат достъп до Вашия онлайн свят и да се насладят толкова много от него на своето ръчно устройство, колкото биха го направили и на Голям масивен монитор. За да е вярно това, адаптивния дизайн изисква много добра концептуализация на сайта и задълбочено познаване на нуждите и желанията на крайния потребител.

#### 4. РЕЗУЛТАТИ ОТ ОБУЧЕНИЕТО

##### Педагогическото изследване:

**Група 1: WEBDESIGN** – ученици, които се обучават по стандартната методика.

**Група 2: Клуб - изграждане на интерактивен интерфейс** – ученици, които се обучават с предложената от докторанта методика, с използване на дейности за обвързване на обучението по дисциплината ИТ и работа по проект „Образование за утрешния ден“.

**Група 3: WEBDESIGN** - ученици, които се обучават с предложената от докторанта методика.

Броят на учениците достига необходимият брой изследвани лица, което осигурява репрезентативността на извадката, а именно групите бяха с над минималния брой, който е десет ученика.



Фиг. 3.  
дизайн



Състав на групите по Уебдизайн: Група 1 – 12 ученика, Група 2 – 13, Група 3 - 19. Има и други групи, но сега не ги включвам като цели.

#### Анализ на резултатите от изследването

#### Статистическо представяне на резултатите от проведеното изследване

В изследването се анализират и обобщават данните за трите групи по WEBDESIGN. Контролните групи са разгледаните по-горе, отнесени към трите училища (*виж таблица 9*).

*Таблица 2. Групи WEBDESIGN и Клуб – изграждане на интерактивен интерфейс за статистическо педагогическо изследване*

Групи WEBDESIGN и Клуб - изграждане на интерактивен интерфейс в училище				
№	Контролна група	Целева група ученици от училището	Брой ученици	
			Входящо ниво	Изходящо ниво
1	Група 1	НХГ „Цанко Лавренов“ – Пловдив, осми клас	12	12
2	Група 2	ОУ „Цар Симеон I“ – Павелско, сборна група от V, VI и VII клас	13	13
3	Група 3	СУ „Св. Софроний Врачански“ – Пловдив, сборна група V, VII, VIII и IX клас	19	19

Всички групи са наблюдавани на **входящо** и **изходящо** ниво. За посочените групи са събрани и анализирани данни, които позволяват да се проследи използването на общи методически взаимовръзки в обучението по дисциплината Уебдизайн, с цел интегрирането и с други учебни дисциплини. Учениците от **трета група**, са включени в изследователски дейности по събиране на информация по конкретна тема за проект. Те трябва да проведат проучване чрез електронна анкета и интервю за аспектите от използване на съвременни софтуерни технологии и начините за изграждане на интерактивен интерфейс. Целта е да се изгради в обучаваните представа, че уеб процесът за адаптиране на обучението по Уебдизайн е сложен процес, в който трябва да се включат всички заинтересовани лица и да се повиши качеството на предоставяното обучение.

На базата на информацията за създаване на анкета за педагогическо изследване, представена по-долу, се изготвиха [Входяща анкета: Образователен статус-диагностика и компетенции \(виж Приложение 6\)](#), [както и Изходяща анкета – Интересът по Уебдизайн \(Приложение 7\)](#).

**Кой дизайн да изберем? Отзивчив или адаптивен?**

**Таблица 3. Данни за отговорите на Въпрос №7 от изходящата анкета от изследването**

Таблица 3. Данни на отговорите на въпрос № 7 от изходящата анкета				
Въпрос 7: Кой дизайн да изберем? Отзивчив или адаптивен? Защо?	Отзивчив дизайн	Адаптивен дизайн	Няма значение	Не отговорили
Група 3	12	7	0	0
Група 2	9	1	1	1
Група 1	10	0	2	1

Фиг. 4. Графично представяне на отговори на въпрос №7 от педагогическото изследване в дисертационния труд: *Отзивчив или адаптивен дизайн?*



По-лесния дизайн е отзивчивият и отнема по-малко работа за внедряване. Предоставя по-малък контрол върху дизайна за всеки размер на екрана. Може да е свързано с големия брой евтини шаблони, налични за повечето системи за управление на съдържание CMS – WordPress, Joomla, Drupal, Plone... В края на краищата, няма да откриваме топлата вода, който би искал отново да го прави? Отзивчивите дизайнери създават един дизайн, който да се използва на всички екрани и обикновено започват от средата на разделителната способност и използват медийни заявки, за да определят какви корекции ще бъдат направени за долния и по-високия край на скалата на разделителната способност. Това обикновено прави потребителите по-щастливи, защото този познат уеб дизайн изглежда гарантирано ще се преведе на екрана на всяко устройство. Еднаквостта и безпроблемността са решаващи съображения за осигуряване на добро **потребителско изживяване**. Посетителите ползват сложни браузъри, които поддържат най-новите HTML, CSS и Java Script, но също така имат ограничено екранно пространство с ширина до 320 пиксела. Нашият ангажимент за **достъпност**. С мисъл за поддръжката се налага постигането на:

1. Нашите страници трябва да се показват четливо при всяка резолюция на екрана
2. Маркираме един набор от съдържание, което го прави видимо на всяко устройство
3. Никога не трябва да показваме хоризонтална лента за превъртане, независимо от размера на прозореца

Като отправна точка, простото семантично маркиране ни дава страници, които са по-гъвкави и по-лесни за преформатиране, ако оформлението трябва да бъде променено. Като гарантираме, че стиловият лист позволява точно оформление. Вместо width, можем да използваме max-width. Вместо height, използвахме min-height, така че по-големите шрифтове или многоредовият текст не нарушават границите на контейнера. За да предотвратим изображения с фиксирана ширина, които „подпират отворени“ течни колони, прилагаме следното CSS правило: `img {max-width: 100%; }`

Течното оформление е добро начало, но може да липсва известна финес. За щастие медийните заявки вече се поддържат добре в съвременните браузъри и повечето мобилни устройства. Те могат да направят разликата между сайт, който се влошава добре в мобилен браузър, срещу такъв, който е подобрен, за да се възползва от рационализирания потребителски интерфейс. Но първо трябва да вземем предвид как смартфоните се представят пред уеб сървърите.

**SEO** е друг голям аргумент за използването на адаптивен дизайн. **И така:**

При „responsive“ дизайна се създава гъвкаво оформление на сайта за визуализация от всякакво устройство, свързано с Интернет. Възпроизвежда се пълното му кодиране, дори някои от неговите по-големи елементи да не се показват на браузъра или изображенията с големи размери да се смалват автоматически на екрана. Всичко това намалява скоростта на зареждане на сайта.

```
/* Responsive design */
body {max-width:100%;}
img {float:left; width:100% }
#container {max-width:95%; margin:0 auto;}
#sidebar {float:left; width:35%;}
```

```
#footer { clear:both; max-width:100%; height:auto; }
```

*Фиг. 5 Примерни кодове, които забавят зареждането на уеб сайта*

При adaptive дизайна са налични няколко оформления на сайта с определени фиксирани размери за различните устройства: 320, 360 пиксела за смартфони; 768 – за планшети; 960 – за компютри.

## 5. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Всеки само прави изборът какъв дизайн да избере, но по-разумно е да се придържате към адаптивния в името на ефективността – спестяване на разходи, подобряване на SEO оптимизацията, поддържане на доволството от посетителите с безпроблемно изживяване между устройствата, адаптивния дизайн може да се настрои повече към различните нужди на посетителите, за това не бива да се притесняваме от промяната и новостите, особено в технологичния свят. Можем най-добре да си представим тези промени като ЕВОЛЮЦИЯ.

*Индивидите в даден вид, които оцеляват, не са най-силните или най-умните, а тези, които са приспособими към промяната.* \* Чарлз Дарвин\*

Не само телефоните стават по-умни, в нашите домове и офиси имаме повече от традиционните настолни компютри. Сега широка гама от интелигентни устройства усещат и реагират на околната среда, от часовници и нагреватели до множество устройства, които съставляват Дигиталния свят.

## ЛИТЕРАТУРА

- Garov, K., & Angelov, A. (2013). Web Design, ed. "Arts", Sofia, ISBN: 978-954-9463-86-6.
- Marinov, R. (2018). Information domain @intelligent and smart communications.Sofia: Ed. Simolini, village 14-20.
- Nikolov, L. (2021).Cybersecurity of communication and information systems, publishing complex at Vasil Levski National University, ISBN 9786197531220 Shumen;
- WEB. DESIGN - Guide by Jakob Nielsen /World-renowned expert on interfaces and usability of Web sites/, ed. Softpress.
- Justine, T., & Belogusheva, G. WEBSITE - Mission Mandatory, Ciela Publishing;  
<https://www.interaction-design.org/courses/emotional-design-how-to-make-products-people-will-love>.
- Parvanov I., & Bonev L. (2021). Web design, publication of the first edition, publishing house Domino EOOD, 6002 Stara Zagora, Knyaz Alexander Blvd. Batemberg" 28, e-mail [www.domino.bg](http://www.domino.bg).
- Itskovich, A. (2012). "Creating an Adaptive System for UX Improvement." Smashing Magazine.  
<https://www.zeldman.com/2011/07/06/responsive-design-i-dont-think-that-word-means-what-you-think-it-means/>  
[https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%B4%D0%B0%D0%BF%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D0%BD\\_%D0%B4%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D0%B9%D0%BD](https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%B4%D0%B0%D0%BF%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D0%BD_%D0%B4%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D0%B9%D0%BD)
- Beck M., & Newman, D. (2017). WordPress Quick Guide, Alex Soft Publishing, ISBN 9789 5465 63323.
- Parvanov, I., & Bonev, L. (2021).Web design, publication of the first edition, publishing house Domino EOOD, 6002 Stara Zagora, Knyaz Alexander Blvd. Batemberg" 28, e-mail [www.domino.bg](http://www.domino.bg);
- Sklar, J. (2005).Principles of Web Design -Fourth Edition; DuoDesign Publishing;
- Web pages in easy steps -a necessary textbook for each of us, publishing house: "Softpress" OOD; SoftPress publishing team; ISBN: 954-685-351-8;  
<https://www.w3schools.com/2023>  
[file:///C:/Users/detel/Downloads/Domino\\_Kniga\\_IT\\_12\\_mod-3.pdf](file:///C:/Users/detel/Downloads/Domino_Kniga_IT_12_mod-3.pdf)

