

ИГРОВИ ПОДХОДИ В ОБУЧЕНИЕТО: УНИВЕРСИТЕТСКИ КОНТЕКСТ

Проф. д.н. Цветан Давидков

Силвия Тонева, докторант

Софийски университет „Свети Климент Охридски“

Резюме. В статията се представят резултати от проучване сред университетски преподаватели, посветено на използването на игри в обучението. Вниманието е насочено към *възможностите*, свързани с използването на игри. Идентифицираните възможности са концептуализирани въз основа на три възможни подхода при използването на игри, наречени условно *базов*, *дидактически обоснован* и *философско-методологически*. Проверява се следната хипотеза: в масовия случай използването на игри в обучението се основава върху *базовия* подход към играта в обучението. Относителният дял на преподавателите, които използват *дидактически обоснован* и *философско-методологически* подход, е значително по-нисък. Обосновава се тезата, че усилията за овладяване на всяко от посочените равнища са оправдани, защото могат да подобрят резултатите от обучението.

Ключови думи: игрови подходи; дидактически обоснован; философско-методологически

Увод

Интересът към използването на игри (игрови елементи) в обучението нараства¹. Наблюдения върху начина, по който се използват игри в обучението, дават основание да се проблематизира умението на преподавателите във висшето образование да извличат в максимална степен възможните положителни ефекти. Целта на изследването е да се идентифицира *набор от възможности*, свързани с използването на игри в обучението, и да се провери: а) в каква степен (колко често) преподавателите във висшето образование използват игри в обучението; б) какъв е *подходът* им при използването на игри.

Предвид факта, че играта е достатъчно широко представена в литературата, се придържахме към пределно широкото разбиране за игра – човешкото битие (поведение – действие – възприемане – мислене – решения) във всеки един момент може да се разглежда като „играене“. Всеки наблюдаем акт на човешкото поведение с възможности да бъде интерпретиран като *сериозен*, *истински* или *детерминиран*, на друго равнище на интерпретация (или в друг контекст) може да се разглежда

като *играене* (Huizinga 2000; Burn 2022). Приемането на тази изходна позиция е необходимо, за да се разсъждава отвъд ограниченията, свързани с конкретна дидактическа система и/или конкретна професионална сфера.

Стратегията на това проучване предполага следното: въз основа на *обзор/анализ* на корпус от тематично избрани източници се изготвя списък от термини, които насочват към (индикират) възможности при използването на игри в обучението. Резултатът е представен като *кратък терминологичен речник* на основни термини – таб. 1. В съответствие с целите на проучването идентифицираните възможности се *концептуализират*. Чрез представената тук концептуализация се прави опит за очертаване на възможни подходи при използване на игрите в обучението – резултатът е представен като *концептуална схема, която включва три равнища* на използване на игри в обучението (базово, дидактически обосновано, философско-методологическо) – таб. 2.² Въз основа на *емпирично проучване* сред университетски преподаватели (изследвани лица – ИЛ) се проверява в каква степен създадената концептуална схема може да бъдат защитена. Предполага се, че ако дефинираните подходи при използване на игрите в обучението покриват (изчерпателно или във висока степен) изследваните случаи (академичната практика), може да се приеме, че теоретичната схема (таб. 2) работи. Въз основа на тази концептуализация се проверява следната *хипотеза*: в масовия случай използването на игри в обучението се основава върху *базовия* подход към играта в обучението. Относителният дял на преподавателите, които използват *дидактически провокиран* и *философско-методологически* подход е значително по-нисък.

Методология и методика на проучването

В контекста на заявените цели с въпросник (пряка анонимна анкета) бяха набрани първични емпирични данни. Във въпросника са заложили емпирични индикатори, както следва:

Емпиричен индикатор

Колко често използвате игри в обучението? (1 – непрекъснато; 2 – често; 3 – понякога; 4 – рядко; 5 – никога)

2. Моля, посочете игра, която ползвате най-често в обучението (назовете я; опишете я с 1 – 2 изречения)

Предназначение/използване

Отговор на въпроса в каква степен (*колко често*) преподавателите във висшето образование използват игри в обучението.

Въз основа на посоченото: а) се контролира заявената честота за използване на игри в обучението; б) придобива се обща и по-детайлизирана представа за разбирането на изследваните лица за обхвата и съдържанието на *игри в обучението*; в) съставя се списък с конкретни дидактически формати (*игри в обучението*).³

- | | |
|--|--|
| 3. Като имате предвид посочената игра – какви възможности предоставя? Какви цели постигате? | Въз основа на заявеното (анализ на съдържанието въз основа на езикови и смислови ключове ⁴) се съставя <i>кратък терминологичен речник</i> на възможностите (фиг. 1) |
| 4. Като имате предвид собствената си практика – кои са най-често срещаните бариери (трудности, ограничения) при използването на игри в обучението? | Въз основа на заявеното (анализ на съдържанието въз основа на езикови и смислови ключове) се съставя <i>кратък терминологичен речник</i> на ограниченията. ⁵ |
| 5. Моля, посочете в каква област на знанието използвате посочените игри. | Описание на изследваните лица въз основа на индикатора <i>области на преподаване</i> . |
| 6. Вашият <i>опит като преподавател</i> в системата на висшето образование е: (1 – от 1 до 2 г. вкл.; 2 – от 3 до 5 г. вкл.; 3 – от 11 до 20 г. вкл.; 4 – повече от 20 г.) | Описание на изследваните лица въз основа на индикатора <i>преподавателски опит</i> . |

Видно от въпросника, при индикатори № 2, 3, 4, 5 се разчита на свободен отговор на ИЛ. Аргументи в полза на това решение са следните:

– В литературата (и в общността на университетските преподаватели) *отсъства консенсусно разбиране* за игри в обучението; въпрос от отворен тип предполага по-голяма вероятност да се регистрира автентичното разбиране на ИЛ по този въпрос.⁶

– Изследователската практика дава основания да се счита, че при част от ИЛ са налице сериозни предпоставки за социално желателно отговаряне. При задаването на отворени въпроси този ефект може частично да бъде контролиран.

Въпросникът беше разпратен до личните имейли на 192 университетски преподаватели. В периода 16 – 26 януари 2024 г. попълнен въпросник върнаха 128 човека (2/3 от поканените да участват).⁷

– В зависимост от честотата на използване на игри в обучението ИЛ се разпределят, както следва: 40% от ИЛ използват игри в обучението *непрекъснато* или *често*; 28% – *понякога*; 32% – *рядко* или *никога*. В последната група заслужава да се открие категорията *никога* – това са 17% от всички ИЛ. Разпределението на ИЛ в съответствие със скалата на отговорите дава основание да се приеме, че този индикатор работи добре.

– 13% от ИЛ са с преподавателски опит до 10 г. вкл.; 28% – с преподавателски опит от 11 до 20 г. вкл., 59% – с опит над 20 г. Средният преподавателски опит на ИЛ е 21,3 г.⁸

– ИЛ преподават най-масово в следните области на знанието: науки, свързани с бизнеса и предприемачеството (вкл. икономика, управление); организационно-поведенчески науки; езиково обучение и комуникации; други (в категорията *други* попадат представители на повече от 25 научни направления и конкретни университетски дисциплини).

Посочените характеристики на ИЛ могат да се разглеждат като ориентир за обхвата и характера на проучването и същевременно като ограничител. Ограничения на проучването произтичат също така от избрания подход за концептуализиране и индикиране на академичната практика.

Резултати

В таб. 1 под формата на *кратък терминологичен речник* е представен списък на идентифицираните възможности. Те са изведени въз основа на анализ на корпус от тематично подбрани източници. Търсеното равнище на общност е по-скоро обобщаващо – това дава възможност посочените термини да се използват като индикатори за родова принадлежност (родови понятия).

Таблица 1. Игри / игри в обучението (кратък терминологичен речник)

А	Автентично	К	Коалиция		Проверка
	Адаптиране		Компетентност/и		Продукт
	Анализ		Комуникация		Проект
	Ангажираност		Контакт		Промяна
Б	Бенчмаркинг		Критерий/и		Процес
В	Взаимоотношения		Култура (на)		Процедура
	Влияние	Л	Логика	Р	Развитие
	Внимание	М	Мета (равнище)		Раждање
Г	Грешка		Мислене		Разбиране
	Група		Мода		Реалност
Д	Дарба		Модел		Рефлексия/ Рефлексивност
	Диагноза/стика		Морал		Роля
	Доверие		Мотив/и	С	Система
Е	Език	Н	Необходимост		Социум
	Екип/ност		Нужда		Способност
	Експеримент	О	Обобщаване		Справедливост
	Елемент		Образование/образованост		Сравнение/ Сравняване
	Емоции		Огледало		Средство

	Етика/етикет/етично		Ограничение/я		Стил
Ж	Желание		Опит		Структура
	Живот		Ориентир/ориентиране		Сценарий
З	Затруднение/я		Осъзнаване		Съзнание
И	Игра/и		Отговор	Т	Терапия
	Игровизация		Откритие		Технология
	Идентичност/идентификация		Отношение/я		Труд
	Избор		Оценка/яване	У	Увереност
	Изкуство				Удовлетвореност
	Измерване	П	Парадигма		Утвърждаване
	Изобретение		Поведение		Участие
	Изследване		Подготовка		Учене
	Изразяване		Познание	Ф	Философ/ски
	Изучаване		Потенциал		Формализиране
	Индивидуализиране		Потребност/и		Формиране
	Инициатива		Правило/а		Функция
	Инструмент/инструментариум		Преговори	Х	Характер
	Интегриране		Преживяване		Хипотеза
	Интелект/интелигентност		Преодоляване		Хумор
	Интерес		Приложение/ност	Ц	Цел/енасоченост
	Интерпретация		Причина		Ценност/и
	Информация		Приятелство		Цикъл/личност
				Ч	Чувство/а/чувствителност
				Ш	Шум

Аргумент в полза на този подход е възможността в рамките на *рода* да се разграничат множество различни видове. Разказът за играта в обучението въз основа на този речник може да се основава както върху отделни термини (понятия) или групи (комбинации), така също въз основа на асоциации или друга форма на смислово доизграждане.⁹

Пример 1 – въз основа на случайно избран термин – *парадигма*. Ако приемем, че под парадигма ще разбираме *господстващ стил на мислене и действие* (в определена сфера; в определен период), терминът подсказва, че в рамките на институционалните изисквания преподавателите в университетите могат да следват различна образователна парадигма. Ако водеща линия в обучението е теорията, това задава рамка и контекст на отношението към игрите в обучението. Ако водеща линия в обучението е осмислянето на практическия опит – това задава друга рамка и контекст, и т.н. Възможностите нарастват, ако *парадигма* се включи в друг смислов контекст – виж например (Leerman 1993; Yankulova 2016).

Пример 2 – произволна комбинация от термини – *формирание + желание*. Осмисляйки своя опит, въз основа на тази комбинация от термини може да се върви в различни посоки. *Желание* (мотивация – силна/слаба) за *формирание* и развитие на професионални умения в сферата на... – това е едно възможно начало на разказа. *Формирането* на компетентности (чрез използване на игрови формати в обучението) изисква от преподавателя *желание* за ... – това е друго възможно начало. Всеки от нас е в състояние да използва тази комбинация от термини, за да изгради свой собствен разказ за игрите в обучението – виж например (Davidkov 2019; Bankova 1997).

Пример 3 – смислово доизграждане – изходно начало – *отговор*. Отговор може да се мисли в различни отношения и смислови връзки – например: въпрос – отговор; отговор на нужди; отговор на предизвикателства и т.н. Всяка от тези езикови конструкции може да се разглежда като форма на смислово доизграждане и да служи като начало на определен разказ за играта и нейното използване в обучението (*Най-голямото предизвикателство пред за периода е Какъв е възможният отговор*).

Въз основа на възможна концептуализация във фиг. 2 е представена принципна схема на подходи при използване на игрите в обучението. Очертаните подходи (равнища) са обособени въз основа на това какво се проблематизира (заявява, назовава) като *възможности*. Причисляването на конкретна университетска практика (представена от всяко ИЛ) към едно или повече от тези равнища се основава върху анализ на категориалния апарат, с който си служи конкретното ИЛ при дефинирането на възможностите (които предоставя използването на игри в обучението). Взема се предвид и цялостният контекст, който се изгражда от общата оценка на отговорите на всички въпроси. Логиката на анализа е следната: съществува специфичен набор от изразни средства и специфичен начин на заявяване, въз основа на които може да се оцени (и отграничи) подходът към използване на игри в обучението.

Таблица 2. Подходи при използване на игри в обучението
(принципна схема)

Подход	Кратко описание
Базов	Основава се върху всекидневно (неспециализирано) отношение към образователния процес (вкл. обучението) и (най-често) емпирично придобит опит. Не са налице систематично познаване и осмисляне на темата игри в обучението.
Дидактически обоснован (провокиран)	Налице е (известно) познаване и осмисляне на отношението към образователния процес (вкл. обучението) в категории(те) на (университетска) дидактика. Познаването и осмислянето на темата игри в обучението може да бъде на различно равнище – виж например (Bojilova 2017; Tsvetanska, Mizova 2015).
Философско-методологически ¹⁰	Вниманието е насочено преди всичко към философско-методологическото изследване на процеса на обучение и възможностите за използването на игри. Основен патос е човешкият начин на овладяване на действителността. Ориентири на изследването са фундаменталните (и пределно общи) категории: битие – съзнание – познание/самопознание – същност – съществуване – субект (субективизиране) – обект (обективизиране) – смисъл и др. ¹¹

Тези подходи са различни, но *свързани*. Те отразяват възможността ИЛ да имат различна изходна позиция (съзнание), когато определят отношението си към *темата игри в обучението*. Ако се отчете реалната сложност на мисленето, има основание да се постави и въпросът за преходи(те) – наличието на преходни структури между така дефинираните подходи. Във връзка с това следва да се отбележи, че въз основа на нюансиран анализ е възможно да се дефинират както вътрешна структура (подравнища) за всеки от посочените подходи, така и преходни структури. За такова структуриране може да бъде използвано водещото равнище на познаване (например *сетивно срещу теоретично*); характерът на познанието (в категориите всекидневно съзнание – систематично – системно – абстрактно – конкретно и т.н.); логиката, заложена в изходната гледна точка и в процеса на събиране – обработване – интерпретиране – ... на данни и т.н. Ако се приеме широко разпространената теза, че философската образованост осигурява култура на теоретичното мислене, може да се обоснове следното заключение: всеки опит за изграждане на защитима теоретична концепция е стремеж и път към постигане на цели в обучението, които надхвърлят непосредствените задачи на преподаването. Такива могат да бъдат професионалното и личностното развитие; развитието на познавателните способности; повишаването на равнищата на себепознание; развитието на различни форми на интелигентността; развитие на критично мислене и изследователска гледна точка и др.

Ако ИЛ заявява, че чрез посочена игра се стреми към „приложение на теорията в практически план“, го причисляваме към категорията *базов подход*. Ако ИЛ твърди, че възможностите са свързани с „пряко участие на студентите в процеса на обучение“ и „интегриране на процеса на обучение и оценяване“, имаме основание да отнесем това ИЛ към категорията *дидактически обоснован* подход. Заявката на ИЛ, че чрез игри в обучението изследва „възможните логики (начин на мислене) на студентите“, ни отвежда към *философско-методологическото* равнище¹². Видно е, че при използването на *базов* подход в обучението могат да се постигат един тип образователни цели – те са свързани непосредствено със съдържанието и характера на изучаваното предметно поле. При използването на *дидактически обоснован* подход наред с непосредствено заложените цели (предметно определени) се заявяват и резултати, които са свързани с оптимизирането на елементите и системата на обучение; на това равнище се натрупват предпоставки за реализиране на *философско-методологическия* подход (последният предполага заявяване на и стремеж да се постигне нова, обособена група цели).

Конкретният анализ въз основа на *индикатора за възможности* (вижем-пиричен индикатор 3 – раздел „Методология и методика на проучването“) показва следното:

От 128 ИЛ 105 са дали отговор на въпроса „Като имате предвид посочената игра – какви *възможности* предоставя? Какви *цели* постигате?“. Има основание да се приеме, че всяко от тези 105 ИЛ използва *базовия* подход. При все че в рамките на базовия подход може да се реализира богат набор от възможности, неговите ограничения произтичат от пряката му и непосредствена свързаност с изучаваното предметно съдържание.

При 61 ИЛ (58% от отговорилите на анализирания въпрос) се откриват основания да се приеме, че те използват елементи на *дидактически обоснован* подход. Този резултат не потвърждава заявената хипотеза, че относителният дял на преподавателите, които използват *дидактически провокиран* подход, е значително по-малък. За обяснение на сравнително високия относителен дял на преподавателите, в чийто подход се откриват изявени (заявени, декларирани) елементи на дидактическо обосноваване, може да се изтъкнат следните (възможни) аргументи:

– учебните заведения във висшето образование полагат усилия за развитие на педагогическата и дидактическа компетентност на преподавателите;

– всеки преподавател във висшето образование е (и) *стихийен дидактик* – професионалната дейност на всеки от нас изисква/предполага осмисляне на преподавателската практика. Дори когато този процес не е обект на внимание и целенасочено подпомагане от страна на висшето

училище или негово звено, в университетска професионална среда са налице механизми, въз основа на които развиваме определена дидактическа компетентност.¹³

В отговорите на 27 ИЛ (26% от далите отговор) са открити основания те да бъдат отнесени и към *философско-методологическия* подход. Този резултат също следва да се интерпретира като надхвърляне на очакванията, изразени в хипотезата на проучването. Какъв тип колеги съставляват тази група?

– Те имат съответното образование и професионално преподават философски дисциплини (философия, логика, етика, естетика и др.).

– Преподаватели, които (поради някаква причина) са „изкушени“. Форма на „изкушение“ е да се интересуваш сериозно от основанията на собствената си наука – тогава по необходимост трябва да си отговаряш (и) на философски въпроси. Друго възможно „изкушение“ е самата игра – осмислянето ѝ далеч не е само „дидактическа задача“ – то може да се превърне във „философия на живота“.

Първоначалната критична рефлексия върху резултатите от анализа дава основание да се приеме, че предложената концептуална схема за идентифициране на подходи при използване на игри в обучението работи. Всеки от изследваните случаи може да бъде отнесен към базовия подход; в част от изследваните случаи се откриват основания изследваните единици да бъдат отнесени и към базовия, и към дидактически обосновадения подход. В около ¼ от изследваните случаи са открити основания да бъдат отнесени едновременно към трите подхода – базов, дидактически обосноваван, философско-методологически. Така представеният резултат дава основание да се говори не толкова за три различни подхода – по-скоро трябва да се мисли за един подход, в който са разграничени три равнища.

Вместо заключение

Критичната рефлексия върху заявения резултат (разграничаване на три изходни равнища при използване на игри в обучението) изисква по-нататъшна аналитико-синтетична обработка на направените обобщения. Има основания да се приеме, че границите между обозначените равнища са условни. Логическо основание е, че възможността да разграничим две (съседни) равнища, предполага (като предпоставка) *общо* между тях, което прави възможно сравняването и отграничаването. В практически план: начинът на заявяване („индикиране“) на дидактически обосновадения подход може да го прави по-близък до базовия или по-близък до философско-методологическия. Начинът на заявяване („индикиране“) на базовия подход може да го прави ясно (безусловно) отграничен от дидак-

тически обоснования; но също така – близък и трудно отличим от него. Въз основа на казаното, обоснованото детайлизиране и инструментализиране на изведената концептуална схема може да се приеме като задача – продължение на усилията на авторите.

Благодарности и финансиране

Авторите благодарят на всички колеги университетски преподаватели, които откликнаха на молбата да споделят своя опит в използването на игри в обучението. Това изследване е финансирано от Европейския съюз – NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01, в рамките на проект „Геймификация в образованието и на работното място“.

NOTES

1. Проверка в системата WoS за публикациите въз основа на термина gamification (в заглавия-резюмета-ключови думи) показва нарастваща интензивност през периода 2012 – 2023 г., с характеристика на плато за периода 2019 – 2023 г.
2. За нуждите на многомерното изучаване на заявеното предметно поле са необходими и възможни и други концептуализации. Така например въз основа на честотен анализ и подходящо родово категоризиране е възможна концептуализация чрез дефиниране на проблемно-тематични центрове и типове учебни задачи, които се решават във всяко от тях.
3. В този текст първичните данни, събрани въз основа на този индикатор, не са представени в систематичен вид.
4. Повече по въпроса – виж. (Cooper, Schindler 2011, Mihaylov 1996, Stoyanov 2020).
5. Поради ограничения в обема първичните емпирични данни, събрани въз основа на този индикатор, не са представени в тази статия; данните не са коментирани.
6. Умишленото лишаване на ИЛ от *твърда дефиниция* за игри в обучение може да има (несъмнено) и негативи (например терминологични и смислови несъответствия + комуникационни проблеми); опитваме се да минимизираме този тип проблеми въз основа на логически оглед и контрол на попълнените въпросници. В отделни случаи в диалогичен режим бяха изяснявани позициите на изследователите и ИЛ.
7. Изследваните лица са от следните университети: СУ „Св. Климент Охридски“; УНСС; УНИБИТ; ТУ – София; ИУ – Варна; Висшето

военноморско училище – Варна; Русенския университет „Ангел Кънчев“ (вкл. филиал Силистра); Международното висше бизнес училище; Техническият университет – Габрово; Нов български университет; ВУ – Земеделски колеж (филиал); Югозападния университет – Благоевград; Химико-технологичния и металургичен университет – София; Висшето училище по застраховане и финанси – София; Медицинският университет – София; Медицинският университет – Варна; Висшето училище по мениджмънт – Варна; Университета по хранителни технологии – Пловдив; Варненският свободен университет; Тракийският университет – Ст. Загора; Великотърновският университет „Св.св. Кирил и Методий“; БАН; трима българи – университетски преподаватели в чужбина.

8. Изчислен въз основа на средната стойност на възрастовите интервали.
9. Конкретният обем и съдържание на представения речник са определени от целите и ограниченията на текста. За други нужди той може да включва значително по-голям брой термини, пояснения и препратки.
10. Тук с *методологически* се обозначава специфична философска гледна точка към методите – на познание, развитие и др. (за разлика: *нерядко под методология се разбира съвкупност от методи за...*).
11. За по-систематична и цялостна представа на философския дискурс – виж. (Mitrentseva 2016; Andonov 2021; Corsini 2008).
12. Следва да се има предвид, че основните въпроси, които ориентират философско-методологическите изследвания, могат да бъдат обект и на частно научното познание.
13. Друга причина за този резултат може да се търси в образованието и професионалното развитие на ИЛ; вкл. в характера на учебните дисциплини, които преподават.

ЛИТЕРАТУРА

- АНДОНОВ, А., 2021. Образование за способности. В: *Измерения на компетентността* (сборник с доклади от МНК, проведена в рамките на Климентовите дни на Алма матер – София, 3 – 5 декември 2020). София: Св. Климент Охридски.
- БОЖИЛОВА, В., 2017. *Обучение на възрастни: концепции, методически насоки, практически решения*. София: Св. Климент Охридски.
- БЪНКОВА, А., 1997. Евристични методи в управлението на персонала, Национален център за дистанционно управление, София, *Стопанско управление*, бр. 2, Стопански факултет. ISSN 1311-0772.
- БЪРН, Е., 2022. *Игрите, които хората играят*. София: Изток –

Запад.

- ДАВИДКОВ, Ц., 2019. *Ръководство за учителя (Предприемачество, VIII клас)*. София: БГУчебник.
- КОРСИНИ, Р., 2008. *Психология и поведенческа наука* (енциклопедия). София: Наука и изкуство.
- ЛЕЕРМАН, В., 1993. *Четири култури на образованието*. София, МГУ.
- МИХАЙЛОВ, С.; ТИЛКИДЖИЕВ, Н. (Съст.), 1996. *Енциклопедичен речник по социология*. София: М8М.
- МИТРЕНЦЕВА, М., 2016. *Философия на промяната*. Варна: Силуети.
- СТОЯНОВ, В., 2020. *Емпиричното психологическо изследване: количествен срещу качествен подход*. Варна: СТЕНО.
- ХЪОЙЗИНХА, Й., 2000. *Ното Ludens*. София: Захари Стоянов.
- ЦВЕТАНСКА, С., Б. МИЗОВА., 2015. *Педагогическо общуване за практически цели*. София: Св. Климент Охридски.
- ЯНКУЛОВА, Й., 2016. *Педагогическа психология*. София: Парадигма.
- COOPER, D.; Schindler, P., 2011. *Business Research Methods*. 11th Edition, McGraw Hill, Boston.

Acknowledgments & Funding

This research is funded by the European Union – NextGenerationEU, through the National Plan for Recovery and Sustainability of the Republic of Bulgaria, project SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01, within the framework of the project “Gamification in Education and the Workplace”.

REFERENCES

- ANDONOV, A., 2021. *Образование за способности*. In: *Izmerenia no kompetentnostta (sbornik s dokladi ot MNK, provedena v ramkite na Klimentovite dni na Alma mater – Sofia, 3 – 5 dekemvri 2020)*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski. [In Bulgarian].
- BANKOVA, A., 1997. *Evristichni metodi v upravlението na personala, Natsionalen tsentar za distantsionno upravlenie, Sofia, Stopansko upravlenie, br. 2, Stopanski fakultet. ISSN 1311-0772*. [In Bulgarian].
- BARN, E., 2022. *Igrite, koito horata igrayat*. Sofia: Iztok – Zapad. [In Bulgarian].
- BOZHILOVA, V., 2017. *Obuchenie na vazrastni: kontseptsii, metod-*

- icheski nasoki, prakticheski reshenia*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski. [In Bulgarian].
- COOPER, D.; SCHINDLER, P., 2011. *Business Research Methods*. 11th Edition, McGraw Hill, Boston.
- DAVIDKOV, C., 2019. *Rakovodstvo za uchitelya (Predpriemachestvo, VIII klas)*. Sofia: BGUchebnik. [In Bulgarian].
- Huizinga, Y., 2000. *Homo Ludens*. Sofia: Zahari Stoyanov. [In Bulgarian].
- KORSINI, R., 2008. *Psihologia i povedencheska nauka (entsiklopedia)*. Sofia: Nauka i izkustvo. [In Bulgarian].
- LEERMAN, V., 1993. *Chetirite kulturi na obrazovaniето*. Sofia: MGU. [In Bulgarian].
- MIHAYLOV, S.; TILKIDZHEV, N. (Sast.), 1996. *Entsiklopedichen rechnik po sotsiologia*. Sofia: M8M. [In Bulgarian].
- MITRENTSEVA, M., 2016. *Filosofia na promyanata*. Varna: Silueti. [In Bulgarian].
- STOYANOV, V., 2020. *Empirichното psihologicheskо izsledvane: kolichestven sreshtu kachestven podhod*. Varna: STENO.
- TSVETANSKA, S., B. MIZOVA., 2015. *Pedagogicheskо obshtuvane za prakticheski tseli*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski. [In Bulgarian].
- YANKULOVA, Y., 2016. *Pedagogichska psihologia*. Sofia: Paradigma. [In Bulgarian].

GAME APPROACHES IN TRAINING: A UNIVERSITY CONTEXT

Abstract. This paper presents the results of a survey of university teachers on the use of games in teaching. The focus is on the possibilities associated with the use of games. The opportunities identified are conceptualised based on three possible approaches to the use of games, termed conventionally basic; didactically grounded and philosophically methodological. The following hypothesis is tested: in the mainstream case, the use of games in learning is founded on the basic approach to games in learning. The relative proportion of teachers using didactically grounded and philosophical-methodological approach is significantly lower. It is argued that efforts to master each of these levels is justified because it can improve learning outcomes.

Keywords: game approaches; basic; didactically grounded; philosophical-methodological

✉ **Prof. Tsvetan Davidkov, DSc.**

ORCID iD: 0000-0001-5048-3141

Faculty of Economics and Business Administration

Sofia University

E-mail: tzvetandavidkov@feb.uni-sofia.bg

✉ **Silvia Toneva, PhD Student**

ORCID iD: 0009-0001-9671-087X

Faculty of Economics and Business Administration

Sofia University

E-mail: silviant@uni-sofia.bg