

<https://doi.org/10.53656/ped2025-3.01>

Research Insights
Изследователски проникновения

КОНСТРУИРАНЕ НА КОМУНИКАТИВНА ТАКСОНОМИЯ, БАЗИРАНА НА ТЕХНИКИ ОТ ОБРАЗОВАТЕЛНА ДРАМА И ТЕАТЪР

Проф. д-р Радка Василева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Представено е конструирането на комуникативна таксономия, основана на образователни цели, които дефинират различни нива в развитието на груповия процес на комуникация. Използвана е техниката „влизане в роля“, основна за подходи, базирани на обучението в контекста на образователна драма и театър. Предложената рамка за конструиране на работна версия на комуникативна таксономия е по модела на Ringer and Gillis (1995). Направено е качествено изследване с експерти в областите на образователна драма, театър, обучение, комуникация и личностно развитие. Върху основата на техни споделени наблюдения, анализ и оценки е конструирана комуникативна таксономия, която, съчетавайки когнитивни, афективни и психомоторни цели, ще може да се използва като обучителен ресурс в различни хуманитарни направления на университетското образование. Фокусът е в областта на развитие на комуникативната компетентност на бъдещи педагози и социални работници.

Ключови думи: таксономия; комуникация; комуникативна компетентност; влизане в роля; образователна драма; театър; социална работа; педагози

Увод

Да се дефинира ученето чрез споделено преживяване, насочено към развитие на личността, междуличностната компетентност и комуникативните умения, отдавна се използват театърът и драмата и техните разнообразни варианти в контекста на образованието (Ball 1993; Dawson & Lee 2018; Jackson 1993). Смята се, че точно подходът, основан на влизането в роля или правенето на роли, използван в драматургията на сценичните изкуства, стимулира подобряването на себе-познанието, себеизразяването, разбира се, но също и разбирането на сложността на междуличностното общуване и толерантността към различните гледни точки на другите, като по този начин дава възможност за личностно израстване и осигурява основа за лична и обществена трансформация (Lev-Aladgem 2018). В тази статия се използват термините „Театър в образованието“ (TiE) и „Драма в

образованието“ (DiE) наред с други, взаимозаменяемо, за да се обозначи разнообразното използване на техники от театъра като сценарии, ролеви взаимодействия, сценичен процес и други, за да представим тяхното специфично приложение и значение в образователна среда.

Конкретните изследователски цели са ориентирани към обучение за усъвършенстване на комуникативната компетентност на бъдещите педагози и социални работници, които се обучават в бакалавърски и магистърски специалности на университетското образование. Тя е включена в процеса на придобиване на професионална квалификация, без да ѝ се отделя специално внимание, тъй като преобладава разбирането, че високото ниво на професионални познания е достатъчна гаранция за комуникирането им (Tsvetanska 2006). В теоретичен план може да се превърне във важен инструмент за установяване на качеството на междуличностната и социалната компетентност, която е в плановете за устойчиво развитие в образователната сфера на ЕС. Ще става въпрос за обучение, насочено към високорангови нива в контекст на непрекъснати промени, което, симулирайки реални и близки до реалните ситуации, създава богата на инструментални ресурси и арттехники в обучителна среда.

1. Комуникацията, комуникативните взаимодействия и компетентност на обучаемите

В определянето на комуникацията като понятие ще се придържахме към едно от популярните определения, това на Никлас Луман, а то е, че комуникацията може да се представи като синтез на информация, изразяване и възприемане, генериран от действията и взаимодействията – вербални и невербални, вътре в съответната социална система (Luman 2008). За него комуникацията възниква в резултат на комуникирането и прилича на всяка система, която се нуждае от свързаност, за да функционира. В образователен смисъл, става въпрос за това обучаемите да могат в различни свои действия и взаимодействия да предават информация, която вече са възприели, но синтезирали, т.е. преработили в личен план, и могат да я споделят или да възприемат подобна, която получават от другите участници в комуникативния процес. За целите на изследването комуникация, общуване, комуникативни умения, комуникативна компетентност и други понятия от този регистър също са използвани като взаимозаменяеми, съзнавайки тяхната теоретична различност.

2. Значение на развитието на комуникацията в контекста на изследвания, трансформирани в европейски документи

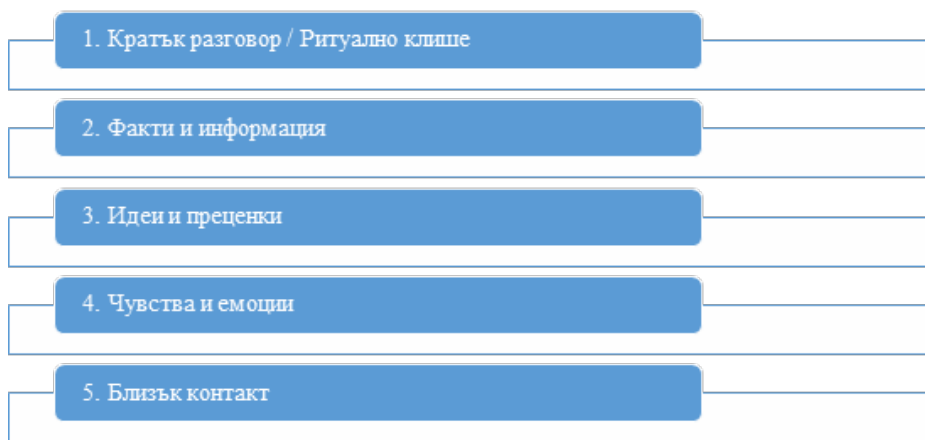
Личностното развитие, т.е. развитието, което отговаря на нуждите на личността, без да компрометира способностите ѝ да бъде полезна и за другите, винаги е била сложна, противоречива и многоаспектна концепция (Vasileva & Rachova 2021). За да се даде възможност на образованието да допринася по-устойчиво за тяхното изпълнение, ЮНЕСКО¹ и образователната сек-

ция на ООН², отговорна за координирането на глобалните усилия в областта на образованието, разработиха т.нар. рамка от учебни цели, като в тях се включват: системно мислене, изпреварваща компетентност, нормативна компетентност, стратегическа компетентност, компетентност за сътрудничество, критично мислене, самосъзнание и интегрирано решаване на проблеми. Рамката на ЮНЕСКО използва актуални и по-ранни академични проучвания (Glasser et al. 2016; Lozano et al. 2017; Rieckmann 2012; Wiek et al. 2011, 2016). Върху тяхната основа се добавят нови цели, като вътрешноличностни и ориентирани към действие умения, умения за непрекъснато учене и поставяне на въпроси, развитие на емпатия, способност за промяна на гледната точка и грижа за общото благо (Brundiers et al. 2020; Pacis & Wynsberghe 2020; Trad 2019). В свое проучване Vasileva & Pachova установяват, че различните групи хора може да се нуждаят от разнообразна гама от умения, за да допринесат за устойчивото развитие, като например формиране на критична гледна позиция, развитие на умения за критична рефлексия и мислене в дилеми (Vasileva & Pachova 2021). Артподходът в образованието попада в сферата на културното измерение на идейната концепция на устойчивото европейско развитие. Образователни изследователи като Wagner (2022), O'Farrell (2016), Pachova (2020), Vasileva (2021) и всички изследователи, обединени от Европейската мрежа от обсерватории в областта на изкуствата и културното образование (*European Network of Observatories in the Field of Arts and Cultural Education – ENO*), виждат негови характеристики и специфичния му профил за осъществяване като *образование във и чрез изкуство*. Всъщност образованието, базирано на изкуства, регистрира широк спектър от положителни резултати, свързани с личностното развитие, социалните взаимодействия и образователните постижения, наред с други (Deasy 2002). Приема се за доказано, че обучението, базирано на театър и драма, е свързано с повишена ангажираност в цялостния учебен процес (Cawthon & al. 2011), с намален процент на отпадане на ученици от училище (Barry & al. 1990; Thomas et al. 2015), подобрени академични постижения, самосъзнание, креативност, способности за себеизразяване, ефективна комуникация, социално взаимодействие и доверие (Deasy 2002; Gourgey & Delgado 1985), както и повишена мотивация за критична рефлексия (Villanueva & O'Sullivan 2020). Освен това театърът е ефективно използван, за да даде възможност на представители на маргинални общности и групи да участват и да допринасят за местните дискурси за устойчиво развитие (Miller 2018; Mills 2009; Nielson & Castro 2016; Osnes 2014; Vasileva & Pachova 2021).

3. Комуникативна таксономия. Модел на таксономия, анализ и конструиране на разширена комуникативна таксономия

За целите на конструирането на комуникативна таксономия е използвана рамката на комуникативния процес, протичащ в групово взаимодейст-

вие на Ringer and Gillis (Ringer and Gillis 1995). Те я предлагат за обсъждане в групи, които са в процес на интензивна комуникация посредством влизане в роли, които участниците изпълняват в различни драматургично проектирани етюди. Тяхната препоръка е предварително да се обсъдят различните нива на комуникационния процес, фиксирани в рамката, „за да се улесни по-задълбочената комуникация, доверието и уважението между участниците“ (Balm, Brookes and Mountford 2009, p. 28). Комуникацията и процесът на комуникиране според тях се състоят от няколко йерархично подредени нива, които последователно описват обичайния многокомпонентен ред в комуникацията от типа *Групов разговор*, който постепенно се обогатява, като започва от първото си ниво – *Лековат или Кратък разговор*, който прилича на разговор между напълно непознати хора, за да достигне до най-високото си ниво, което авторите наричат *Близък контакт* (фиг. 1).



Фигура 1. Нива на комуникационния процес по модела на Ringer and Gillis

Ringer and Gillis, които работят основно с хора в риск и нарушители на обществен ред, правят кратка характеристика на всяко от тези нива от гледна точка на движението на групата от повърхностна комуникация към проникваща в безпокойствата, страховете или личните провали комуникация между комуникаторите. Нивото на близкия контакт те определят като ниво, към което трябва да се стремят социалните работници и педагозите в своята работа. Те предлагат на всяко ниво участниците да се спират и да рефлектират върху него, коментирайки постиженията на всеки от участниците. Тази непрекъсната рефлексия според тях мотивира продължението на усилията (Ringer and Gillis 1995).

4. Анализ на емпиричните данни

За провеждане на емпиричното изследване е използван качественият изследователски подход.

Участници в изследването и обхват на изследването. В емпиричното изследване участват общо 8 експерти от областите на обучение на студенти в хуманитарни специалности и експерти от областите театър и актьорско майсторство. В основата на качествено изследване са техните авторски аналитични текстове, които те създават като писмени аналитични текстове непосредствено след запознаването им с предложената като работен модел комуникативна рамка на Ringer and Gillis. В тези текстове те споделят своите наблюдения върху развитието на комуникациите като взаимодействия между комуникаторите в групите, с които работят.

Представяне и анализ на резултатите от емпиричното изследване. За обработка и анализ на данните от експертните анализи се използва уеббазирано приложение Taguette³. Това е софтуерен инструмент, предназначен за качествен анализ на различни текстови данни, които се събират по специален начин от изследваните лица. Той е подходящ в случаите, в които се прави анализ на голям обем информация, предоставена на изследователите в писмен вид или устен вид, като например специализирани текстове, интервюта, фокус групи и други качествени данни. Той прилага т.нар. отворен код, който се прави от авторите на изследването. Текстовите откъси се маркират със създадени за конкретните цели кодове или категории и на база на това се създава изследователски отчет. *Дискурсивният анализ* е един от методите, използвани в изследването. Подходът цели изследване на текста, в който фокусът е върху начините, по които се създава, поддържа, променя и обогатява поетапно и ефективно комуникативно взаимоотношение чрез влизане в роля.

Обект на изследване е експертният анализ, предоставен на изследователя от експерти в комуникацията след тяхното запознаване с използваната за изследователски цели рамка на комуникационния процес в група, предложена от Ringer and Gillis (1995).

Процес на изследване. Документът с текстовете на експертите се импортира в програмата за анализ Taguette, след което се идентифицират кодове, базирани на ключови думи, изречения и фрази, споделени от авторите на комуникативната рамка и експертите, ангажирани в изследването. Чрез дискурсивния анализ се изследва писмената реч. В таблица 1 са посочени създадените кодове за всяка от категориите/нивата в рамката на комуникационния процес.

Целта на изследването е на основата на предложената комуникативна рамка на груповия комуникативен процес от Ringer and Gillis да се конструира комуникативна таксономия, която да може да се използва в обучението на студенти, които се учат професионално да комуникират с обучаеми в различен

образователен контекст и клиенти на социални услуги. Важно за обучението в комуникация е тя да бъде конструирана чрез йерархично подредени нива от надграждащи се комуникативни цели, представени в конкретни комуникативни стимули и реакции между комуникаторите. Всяко ниво да бъде представено и чрез особеностите на комуникативната ситуация, които се създават от комуникаторите.

Данни от изследването, анализ и конструиране на комуникативна таксономия. За конструирането на комуникативна таксономия са използвани отворените кодове, които са регистрирани в резултат на анализа на текстовете на експертите (фигура 2).

Кратък разговор / Ритуални клишета	Факти/ информация	Идеи/преценки	Чувства/емоции	Близък контакт
• Шеги • Закачки • Банални връзки • Романтични връзки • Мода • Сексуални намеци, подвизи • Пиене • Приятели • Семейство	• Обмен на данни • Конкретност • Определения • Достоверност • Колегиалност • Адекватност • Промяна	• Анализ • Задълбочаване • Скрит смисъл • Стратегии • Добри познати • Доверие • Лично разкритие • Нови идеи	• Интерпретация • Лична гледна точка • Различие • Уникалност • Нюанси • Значимост • Толерантност • Подкрепа • Обратна връзка	• Споделяне • Интимност • Скрити мисли • Ново поведение • Разкритие • Проникновение • Демаскиране • Директност

Фигура 2. Отворени кодове за конструиране на комуникативна таксономия

Върху основата на получените качествени и количествени данни могат да се направят следните коментари, преценки и твърдения.

Първо ниво: Кратък разговор и ритуални клишета

В първо ниво на рамката експертите споменават в най-високи степени позоваванията по време на груповата комуникация на семейството и лични наблюдения от интимен характер, които явно се приемат като подходящи за „разчупване на леда“ или за подобряване на контакта, което се свързва с неумелото изпълнение на роли.



Фигура 3. Експертна оценка на първо ниво на комуникативната таксономия

Цитати: А. Семейството винаги се споменава в началото и по-точно: Какво казва мама в такива случаи? или Какво би казала, ако можеше да ме види сега? Това са обичайно първите думи и рефлексии на влизащите в роля (*семејство*). В. В началото на разговорите в група често се говори за романтиката във връзките им с приятелите. Нахлуват спомени от тези трепетни изживявания (*романтични връзки*). Г. Повечето от студентите си представят как са облечени, когато са в роля, и използват сцената, за да демонстрират увлечението си по дрехи и мода (*мода*). Д. Обичат самоиронията и да се шегуват със самите себе си (*шеги*).

Първото ниво е нивото на внимателното комуникативно експериментиране в периметъра на току-що създаващата се партньорска мрежа на групата. Всеки от участниците спонтанно прави лични самопредизвикателства, за да се представи пред останалите. За своя опора използва фиктивния план на ролята.

Второ ниво: Факти и информация



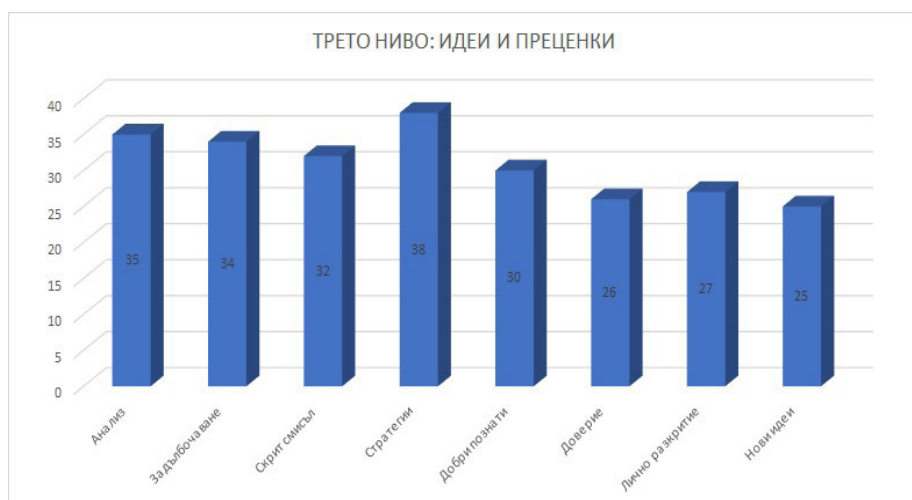
Фигура 4. Експертна оценка на второ ниво на комуникативната таксономия

Второто ниво чертае навлизането в зоната на документалистиката или в нивото на познанието (когнитивността), която насочва обучаемите към търсене на повече достоверност в пресъздаването на образа. Експертите са посочили, че търсенето на биографични и житейски данни и произтичаща от тях промяна са сред най-комуникираните по повод на ролята в този етап:

А. Искат да я играят отново и отново (*достоверност, промяна*). Б. Не са доволни от себе си като актьори (*адекватност*). В. Замислят се върху определен детайл в ролята и говорят за него като за особено значим (*конкретност*). Г. Предлагат на друг да изиграе ролята им (*колегиалност*). Д. Работата по влизане в роля става изведнъж много сериозна. Казват, че се нуждаят от репетиции (*промяна, адекватност, достоверност*).

Трето ниво: Идеи и преценки

Това ниво в рамката на Ringer and Gillis е определено като аналитично, но и концептуално. Групата вече се нуждае от теории, които да позиционират ролите в техните универсални значения и смисъл. Съжденията им вече се насочват към търсене на решения, които могат да се постигнат само ако имат представа за намирането им по общоприет начин.



Фигура 5. Експертна оценка на трето ниво на комуникативната таксономия

Р. Хайде да направим нов анализ (*анализ, задълбочаване*). С. Ти как би действал в тази ситуация, ако наистина ти се случи? (*добри познати*). Т. Всеки прави така, но не си признава (*търсене на скрит смисъл, задълбочаване*). У. Хората търсят справедливост и щастие (*доверие*).

Четвърто ниво: Чувства и емоции

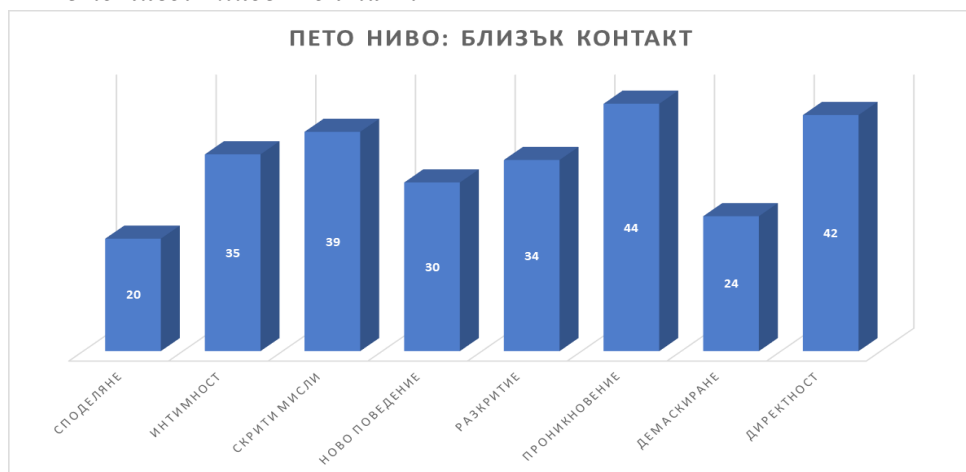


Фигура 6. Експертна оценка на четвърто ниво на комуникативната таксономия

Споделянето на чувствата в група е рисково, защото говорещите се разкриват пред другите, които вече трябва да са заслужили доверие. Това ниво експертите определят чрез термини, които са по-скоро етични и стилно-комуникативни. Най-много номинации получава идеята за справедливост, следвана от подкрепа и толерантност. Експертите:

А. Често търсят в ролята кое е справедливо за мен, но и за другите (*справедливост*). В. Ще трябва да се приеме дори да не ни харесва тази роля.... (*толерантност*). Н. Научих се просто да наблюдавам и да се уча от ролята, която играя.... (*нюанси*). С. Важно е, че те подкрепяме такъв, какъвто си в тази роля... (*подкрепа, обратна връзка*).

Пето ниво: Близък контакт



Фигура 7. Експертна оценка на пето ниво на комуникативната таксономия

Последното ниво в комуникативния процес очертава открития в групата, които ги водят към проникновение. Ролите водят към осмисляне, което става върху основа на скритите мисли, които са разкрити; на ново отношение, което е лично; на близост, която подчертава интимността. Влизането в роля пази чувствителността и толерантността, като ги обогатява със задълбочаване, което опознава. При това ниво може и да не се достигне до истината или истинна чувствителност, а само да се създаде версия за нея, която да изглежда правдоподобна.

Експертите: А. Най-накрая става ясно защо обичайно се случва така. (*проникновение*) Б. Започват да цитират велики личности. (*проникновение*) В. Започват да се изповядват до степен на интимност, която действа заразно за другите. (*разкритие, интимност*) Г. Искат да имат план за живота и втори план, и трети дори... (*ново поведение*)

Комуникативна таксономия

Анализът и критичната оценка на данните от изследването на експертите позволяват конструирането на комуникативна таксономия в контекста на групов процес, базиран върху изпълнението на различни роли в различни драматично ориентирани образователни формати. В нея се интегрират цели от познавателен, афективен, поведенчески и психомоторен аспект, т.е. комуникаторите си взаимодействат като цялостни личности. Тя може да бъде обогатявана във всичките ѝ нива с подобни цели, различни варианти на комуникативни реакции и стимули, комуникативни ситуации и характерност на стила на комуникация в груповия комуникативен процес. Всички те е важно да са целенасочени към продуциране на ефективен комуникативен процес заради постигането на последователна системност, непротиворечивост на концептуално ниво и позитивна нагласа във взаимодействията на комуникаторите. Като резултат на проведеното изследване предлагаме модел на комуникативна таксономия от пет надграждащи комуникативния процес нива.

Цели	Комуникативни стимули	Комуникативни реакции	Комуникативна ситуация
• Започва разговор чрез собствени коментари. (когнитивна) • Установява контакт с други от групата търсейки симпатия. (афективна) • Говори компрометиращи го неща, за да тества отношението на другите. (афективна) • Демонстрира, че е част от групата. (поведенческа и психомоторна)	• Разказва анекдоти или се шегува. • Използва словесни закачки. • Споделя за наличието на общоприети връзки. • Споделя за романтичните си връзки. • Говори за нещо, което е модерно или актуално. • Шегува се с лични неща. • Разказва за семейството си и прави връзки.	• Съгласява се чрез кратки отговори. • Гледа спокойно и директно събеседниците си. • Усмихва се. • Смее се тихо или шумно. • Невербално се съгласява.	• Прилича на среща между непознати, които обаче искат да се впечатлят взаимно. • Експериментират с установяването на контакт с някои от членовете на групата. • Комуникаторите са напрегнати. • Ситуацията може да излезе извън контрол, ако някой се почувства обиден или неприет.

Фигура 8. Първо ниво: Кратък разговор / Ритуални клишета

Цели	Комунікативні стимули	Комунікативні реакції	Комунікативна ситуація
• Говори върху основата на собствени наблюдения. (когнитивна) • Изслушва другите като носители на полезна информация. (афективна) • Участва в групово обсъждане на факти и информация с предложения. (поведенческа и психомоторна)	• Споделя данни. • Задава въпроси за данни и факти. • Задава въпроси за наличие на нова информация. • Прави нов фокус върху видяното. • Говори за детайли. • Анализира конкретни неща. • Формира лична версия.	• Отговаря на въпроси. • Споделя нова информация. • Формулира нови отговори. • Споделя нова версия. • Съгласява се. • Оспорва критично информация. • Аргументира позиция.	• Създава се начало на колегиална атмосфера, в която се търсят достоверност, сериозност или адекватност. • Възможно е да се фокусират само върху едно решение, което да е тривиално и да не очертава сложността на картината.

Фигура 9. Второ ниво: Факти и информация

Цели	Комунікативні стимули	Комунікативні реакції	Комунікативна ситуація
• Говори с повече аргументи и доказателства, които не са само собствени. (когнитивна) • Приема доказателства от другите и проявява интерес към тях. (афективна) • Участва в съставянето на обща концепция с конкретни съждения, предложения или невербално съгласие. (поведенческа)	• Прави връзки между мнения и факти. • Анализира нови детайли. • Обосновава зависимости. • Споделя научни данни. • Задава въпроси за нови връзки. • Аргументира мрежа от връзки. • Представя концепция. • Доказва достоверност.	• Съгласява се с новите връзки. • Оспорва конструктивно новите връзки. • Отговаря на въпроси вече по-внимателно към връзките. • Отговаря открито и задава въпроси, в които иска достоверност. • Повтаря словесно идеите, за да се увери, че не се лъже.	• Ситуацията прилича на среща между експерти, които си имат доверие и могат да стигнат до нови разкрития. • Възможно е да намерят някое решение, което да е общо, но да не дава възможност за други интерпретации и това да затрудни решенията и задълбочаването на анализа.

Фигура 10. Трето ниво: Идеи и преценки

Цели	Комуникативни стимули	Комуникативни реакции	Комуникативна ситуация
• Говори за различни чувства, ценности или емоции. (когнитивна) • Приема позитивно чувствата, ценностите и емоциите на другите. (афективна) • Изразява позитивно емоционално отношение към конкретно ценностно ориентирано ново поведение в групата. (поведенческа)	• Споделя ново откритие. • Прави рискови интерпретации. • Спекулира, като създава произволни връзки. • Дава примери от изкуството. • Споделя странни факти и развития в подобни случаи. • Споделя последствия от неблагоприятния или голям успех, които са го впечатлили.	• Искрено се удивлява на нови данни; приема спокойно предизвикателства в мисленето. • Слуша внимателно и реагира позитивно. • Допълва чувото със собствени примери, мисли или чувства.	• Ситуацията прилича на приятелска среща. Всеки очаква от другите толерантност, подкрепа и откровеност, справедлива обратна връзка. • Възможно е да се получи емоционален срив при прекратяване на границите от някои от участниците.

Фигура 11. Четвърто ниво: Чувства и емоции

Цели	Комуникативни стимули	Комуникативни реакции	Комуникативна ситуация
• Говори с всички в групата доверително и открито, използвайки аргументи и натрупаното познание. (когнитивна) • Приема несъгласието на някои от групата като критична рефлексия и е доволен от това. (афективна) • Разпространява сред други хора и групи натрупания опит и прозрения. (афективно-поведенческа)	• Споделя скривани до този момент неща. • Рисува и разкрива истински намерения. • Анализира собственото си възприятие на ситуацията. • Говори открито и директно за другите. • Насочва разговора към мъдрост и проникновение.	• Приема споделянето спокойно и с разбиране. • Реагира позитивно на нови разкрития. • Слуша и подкрепя личните възприятия на другите. • Говори, подбирайки внимателно думите, с които стимулира другите към откровеност. • Споделя свои разбирания като отговор на разбиранията на другите като различие и другост, а не като отрицание.	• Ситуацията прилича на среща в терапевтична група. Има емоционална и интелектуална близост, в която са свалени маските относно всичко скрито. • Има риск да се сътвори нова измислица, в която да се впишат по фиктивен начин, ако се отделят от реалностите.

Фигура 12. Пето ниво: Близък контакт

5. Изводи и обобщение

Комуникативната таксономия може да се използва като обучителен инструмент за водещи на обучения, които искат да стимулират групата и обучаемите до най-високите нива на групово и индивидуално комуникативно постижение. Проведеното качествено изследване го утвърждава като възможен за постижение процес в контекста на влизане в роля.

В процеса на изследване са потвърдени нива, проектирани от различни комуникативни цели, които се представят чрез комбинация от различни комуникативни стимули и реакции. В изследването тази различност е наблюдавана и регистрирана като надграждаща се редица от комуникативни взаимодействия в групата.

Във всяко ниво се проектира и различна комуникативна ситуация. Нейното осъзнаване в групата и на индивидуално ниво стимулира усъвършенстването на комуникативния процес. В изследването тези промени са отбелязани като взаимно зависими и очертаващи различни стилове на комуникация в групата от обучаеми.

Предложената комуникативна таксономия дава възможност на обучаемите да преминат през цялостен йерархично структуриран, последователен и системно конструиран комуникативен процес в групов контекст. Изследването очертава периметър, който включва всички посочени нива в тяхната йерархична подреденост като наблюдавана в практиката схема.

Прилагайки на всяко от дефинираните нива различни комуникативни взаимодействия, комуникаторите могат заедно да достигнат най-високото ниво – близък контакт. Това ниво води до осъзнаване на смисъла от съвместната комуникация. Изследването регистрира това ниво като постижимо в резултат на положени усилия от цялата група.

Комуникативната таксономия е специфично-комуникативно дефинирана посредством цели на обучението от познавателните, социално-афективните и поведенческите им аспекти. Тази интеграция на цели позволява на комуникаторите да взаимодействат на комуникативно ниво като цялостни личности.

Комуникативната таксономия е конструирана за областите на социалната компетентност, междуличностната компетентност, формирането на критично мислене и уменията за групово и индивидуална работа в многобройните им присъщи цели.

Благодарности и финансиране

Това изследване е финансирано от Европейския съюз – NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект № BG-RRP-2.004-0008-C01.

БЕЛЕЖКИ

1. UNESCO. (n.d.-a). UN decade of ESD. Retrieved May 26, 2020, from <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd/un-decade-of-esd>
2. UN. (n.d). About the sustainable development goals. Retrieved May 26, 2020, from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>
3. TAGUETTE – инструмент за качествени изследвания и анализ на данни с отворен код, свободен за ползване. Достъпно на: <https://www.taguette.org/> (посетено на 17.07.2024).
4. DALBY, T.R., 2010. Sir... is this real? Reflections on the transformative potential of educational drama in education for sustainable development: a case study from the UK. School of International Development of the University of East Anglia. <https://www.researchgate.net/publication/316659526> [viewed 11 April 2024].
5. BARRY, N, TAYLOR, J., WALLS, U., & WOOD, J., 1990. The role of the fine and performing arts in high school dropout prevention. Center for Music Research, Florida State University. <https://www.artsedsearch.org/browse-research/> [viewed 12 April 2024].

ЛИТЕРАТУРА

- АТКИНСЪН, С., 2017. *Книгата за социологията*. ISBN: 978-619-195-127-7.
- ВАСИЛЕВА, Р., 2020. *Арт анимация в образованието. Учители и ученици в драматично взаимодействие*. София: Св. Климент Охридски“. ISBN 978-954-07-4804-7.
- ЛУМАН, Н., 2008. *Системна теория*. София: Критика и хуманизъм. ISBN: 978-954-587-136-8.
- ЦВЕТАНСКА, С., 2006. *Предизвикателства в педагогическото общуване*. София: Просвета. ISBN: 954-01-1910-3.
- BALL, S., 1993. *Theatre in health education*. Routledge. ISBN 9780203419724.
- BALM, IL; BROOKES, S., 2009. *Drama with Offenders and People at Risk. The Geese Theatre Handbook*. Waterside press. ISBN 9781872870670.
- BRUNDIERS, K. ET AL., 2020. Key competencies in sustainability in higher education—toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, no. 16, pp. 13 – 29 [viewed 18 April 2024]. Available from: <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>.
- CAWTHON, S.W. ET AL., 2011. Activating student engagement through drama based instruction. *Journal for Learning through the Arts*, vol. 7, no. 10 [viewed 21 April 2024]. <https://DOI.10.21977/D97110007>.

- DAWSON, K & LEE., B.K., 2018. *Drama-based pedagogy: Activating learning across the curriculum*. Intellect. ISBN: 9781783207398.
- DEASY, R., 2002. *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Washington DC: Arts Education Partnership. ISBN 1-884037-78-X.
- GLASSER, H & HIRSH, J., 2016. Toward the development of robust learning for sustainability core competencies. *Sustainability*, vol. 9, no. 3, pp. 121 – 134. Available from: <https://DOI: 10.1089/sus.2016.29054>.
- GORGEY, J.B., & DELGADO, J., 1984. *The impact of an improvisational dramatics program on student attitudes and achievement*. Arizona State University: Morrison Institute for Public Policy. ISSN: 0-9647870-0-8.
- JACSON, T., 1993. *Learning through theatre*. Routledge. ISBN 9780203419724.
- LEV ALADGEM, S., 2018. Models of alternative theater in the classroom. *The Journal of Aesthetic Education*, vol. 52, no. 3, pp. 72 – 86. Available from: <https://DOI: 10.5406/jaesteduc.52.3.0072>.
- LOZANO, R. et al., 2017. Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education. *A literature review and framework proposal*. *Sustainability*, vol. 9, no. 10, pp. 1889 – 1895. Available from: <https://doi.org/10.3390/su9101889>.
- MILLER, J., 2018. The transformative and healing power of theatre of witness. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, vol. 30, no. 2, pp. 47 – 56. Available from: <https://DOI: 10.56105/cjsae.v30i2.5432>.
- MILLS, S., 2009. Theatre for transformation and empowerment: A case study of Jana Sanskriti theatre of the oppressed. *Development in Practice*, vol. 19, no. 4/5, pp. 550 – 559. Available from: <https://doi.org/10.1080/09614520902866348>.
- NIELSON, A.L. & CASTRO, I., 2016. Reflexive research and education for sustainable development with coastal fishing communities in the Azores islands: a theatre for questions. In: P. CASTRO, U. AZEITEIRO, P. BACELAR-NICOLAU, W. LEAL FILHO, A. AZUL (Eds.) *Biodiversity and Education for Sustainable Development*. Springer.
- OSNES, B., 2014. *Theater for Women's participation in sustainable development*. Routledge. ISBN 9780203471296
- PACIS, M. & VANWYNSBERGHE, R., 2020. Key sustainability competencies for education for sustainability: Creating a living, learning and adaptive tool for widespread use. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 21, no. 3, pp. 575 – 592. DOI: 10.1108/IJSHE-12-2018-0234.
- RIECKMANN, M., 2012. Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning?

- Futures*, vol. 44, no. 2, pp. 127 – 135. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005>.
- RINGER, M.; & GILLIS, H.L., 1995. Managing Psychological Depth in Adventure Programming. *The Journal of Experiential Education*, vol. 19, no. 1, pp. 41 – 51. Available from: <https://doi.org/10.1177/105382599501800109>.
- VASILEVA, R & PACHOVA, N., 2021. *Educational Theatre and Sustainable Development: Critical Reflections Based on Experiences from the Context of Bulgaria Arts, Sustainability and Education*. ENO Yearbook 2 ISSN 2524-8375.
- VILLANUEVA, C., & O’SULLIVAN, C., 2020. Dramatic codifications: possibilities and roadblocks for promoting critical reflection through drama in Chile. Research in Drama Education. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, vol. 25, no. 4, pp. 526 – 542. Available from: <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1783994>.
- WAGNER, E. et al., 2021. Arts, Sustainability and Education ENO Yearbook 2 ISSN 2524-8375 ISSN 2524-8383 (electronic). *Yearbook of the European Network of Observatories in the Field of Arts and Cultural Education (ENO)* ISBN 978-981-16-3451-2.
- WIEK, A.; BERNSTEIN.M. et al., 2016. Operation a listing competencies in higher education for sustainable development. In: M. BARTH, G. MICHELSEN, M. RIECKMANN, I. THOMAS (Eds.). *Routledge handbook of higher education for sustainable development*. Routledge. ISBN 9781315852249.
- WILHEM, S.; FORSTER, R., & ZIMMERMANN, A.B., 2019. Implementing competence orientation: Towards constructively aligned education for sustainable development in university-level teaching-and-learning. *Sustainability*, vol. 11, no. 7, pp. 1891. Available from: <https://doi.org/10.3390/su11071891>.

Acknowledgments & Funding

This study is financed by the European Union-NextGenerationEU, through the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Bulgaria, project № BG-RRP-2.004-0008-C01.

REFERENCES

- ATKINSON, S., 2017. *Knigata za sociologinata* [in Bulgarian]. ISBN: 978-619-195-127-7.
- BALL, S., 1993. *Theatre in health education*. Routledge. ISBN 9780203419724.
- BALM, IL; BROOKES, S., 2009. *Drama with Offenders and People at Risk. The Geese Theatre Handbook*. Watersidepress. ISBN 9781872870670.

- BRUNDIERS, K. et AL., 2020. Key competencies in sustainability in higher education – toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, no. 16, pp. 13 – 29 [viewed 18 April 2024]. Available from: <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>.
- CAWTHON, S.W. et AL., 2011. Activating student engagement through drama based instruction. *Journal for Learning through the Arts*, vol. 7, no. 10 [viewed 21 April 2024] <https://DOI.10.21977/D97110007>.
- DAWSON, K. & LEE., B.K., 2018. *Drama-based pedagogy: Activating learning across the curriculum*. Intellect. ISBN: 9781783207398.
- DEASY, R., 2002. *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Washington DC: Arts Education Partnership. ISBN 1-884037-78-X.
- GLASSER, H & HIRSH, J., 2016. Toward the development of robust learning for sustainability core competencies. *Sustainability*, vol. 9, no. 3, pp. 121 – 134. Available from: [https://DOI: 10.1089/sus.2016.29054](https://DOI:10.1089/sus.2016.29054).
- GORGEY, J.B., & DELGADO, J., 1984. *The impact of an improvisational dramatics program on student attitudes and achievement*. Arizona State University: Morrison Institute for Public Policy. ISSN: 0-9647870-0-8.
- JACSON, T., 1993. *Learning through theatre*. Routledge. ISBN 9780203419724.
- LEV ALADGEM, S., 2018. Models of alternative theater in the classroom. *The Journal of Aesthetic Education*, vol. 52, no. 3, pp. 72 – 86. Available from: [https://DOI: 10.5406/jaesteduc.52.3.0072](https://DOI:10.5406/jaesteduc.52.3.0072).
- LOZANO, R., et AL., 2017. Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education. *A literature review and framework proposal*. *Sustainability*, vol. 9, no. 10, pp. 1889 – 1895. Available from: <https://doi.org/10.3390/su9101889>.
- MILLER, J., 2018. The transformative and healing power of theatre of witness. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, vol. 30, no. 2, pp. 47 – 56. Available from: [https://DOI: 10.56105/cjsae.v30i2.5432](https://DOI:10.56105/cjsae.v30i2.5432).
- MILLS, S., 2009. Theatre for transformation and empowerment: A case study of Jana Sanskriti theatre of the oppressed. *Development in Practice*, vol. 19, no. 4/5, pp. 550 – 559. Available from: <https://doi.org/10.1080/09614520902866348>.
- NIELSON, A.L. & CASTRO, I., 2016. Reflexive research and education for sustainable development with coastal fishing communities in the Azores islands: a theatre for questions. In: P. CASTRO, U. AZEITEIRO, P. BACELAR-NICOLAU, W. LEAL FILHO, A. AZUL (Eds.) *Biodiversity and Education for Sustainable Development*. Springer.
- OSNES, B., 2014. *Theater for Women's participation in sustainable development*. Routledge. ISBN 9780203471296.

- PACIS, M. & VANWYNSBERGHE, R., 2020. Key sustainability competencies for education for sustainability: Creating a living, learning and adaptive tool for widespread use. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 21, no. 3, p.p. 575 – 592. DOI: 10.1108/IJSHE-12-2018-0234.
- RIECKMANN, M., 2012. Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, vol. 44, no. 2, pp. 127 – 135. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005>.
- RINGER, M.; & GILLIS, H.L., 1995. Managing Psychological Depth in Adventure Programming. *The Journal of Experiential Education*, vol. 19, no. 1, pp. 41 – 51. Available from: <https://doi.org/10.1177/105382599501800109>.
- TSVETANSKA, S., 2006. *Predizvikatelstva v pedagogicheskoto obchtuvane*. Sofia: Prosveta [in Bulgarian]. ISBN: 954-01-1910-3.
- VASILEVA, R., 2020. *Art animacia v obrazovaniето. Uchiteli I uchenici v dramatichno vzaimodeistvie*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [in Bulgarian]. ISBN 978-954-07-4804-7.
- VASILEVA, R. & PACHOVA, N., 2021. *Educational Theatre and Sustainable Development: Critical Reflections Based on Experiences from the Context of Bulgaria Arts, Sustainability and Education*. ENO Yearbook 2 [in Bulgarian]. ISSN 2524-8375.
- VILLANUEVA, C., & O'SULLIVAN, C., 2020. Dramatic codifications: possibilities and roadblocks for promoting critical reflection through drama in Chile. Research in Drama Education. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, vol. 25, no. 4, pp. 526 – 542. Available from: <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1783994>.
- WAGNER, E. et AL., 2021. Arts, Sustainability and Education ENO Yearbook 2 ISSN 2524-8375 ISSN 2524-8383 (electronic). *Yearbook of the European Network of Observatories in the Field of Arts and Cultural Education (ENO)* ISBN 978-981-16-3451-2.
- WIEK, A.; BERNSTEIN, M. et AL., 2016. Operation a living competencies in higher education for sustainable development. In: M. BARTH, G. MICHELSEN, M. RIECKMANN, I. THOMAS (Eds.). *Routledge handbook of higher education for sustainable development*. Routledge. ISBN: 9781315852249.
- WILHEM, S.; FORSTER, R., & ZIMMERMANN, A.B., 2019. Implementing competence orientation: Towards constructively aligned education for sustainable development in university-level teaching-and-learning. *Sustainability*, vol. 11, no. 7, pp. 1891. Available from: <https://doi.org/10.3390/su11071891>.

CONSTRUCTING A COMMUNICATIVE TAXONOMY BASED ON TECHNIQUES FROM EDUCATIONAL DRAMA AND THEATRE

Abstract. The construction of a communicative taxonomy based on educational goals, which define different levels in the development of the group communicative process, is presented. The role-making technique fundamental to learning-based approaches in the context of educational drama and theater was used. The proposed framework for constructing a working version of a communicative taxonomy is modeled after Ringer and Gillis (1995). Qualitative research was conducted with experts in the fields of educational drama, theatre, learning, communication and personal development. On the basis of their shared observations, analysis and evaluations, a communicative taxonomy has been constructed, which, combining cognitive, affective and psycho-motor goals, will be able to be used as an educational resource in various humanitarian areas of university education. The focus is on the development of the communicative competence of future teachers and social workers.

Keywords: taxonomy; communication; communicative competence; role; role making; educational drama; theatre; social work; educators

✉ **Prof. Dr. Radka Vasileva**

ORCID iD: 0009-0004-9410-3883

Faculty of Education

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Sofia, Bulgaria

E-mail: rvasileva@uni-sofia.bg