

<https://doi.org/10.53656/bel2025-6s-1D>

## ОЦЕНКА НА УЧИТЕЛИТЕ ЗА ЗАСТЪПЕНОСТТА НА КОМПЕТЕНТНОСТИТЕ ПРИ РАЗЛИЧНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ МОДЕЛИ И МЕТОДИ

Доц. д-р Деспина Василева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

**Резюме.** Статията представя резултатите от анкетно проучване, проведено сред 193 учители от български училища. Целите на проучването са: да се установи каква е оценката на участниците в експеримента за развиване на отделните компетентности по Европейската референтна рамка при прилагането на специфични методи за работа в учебните часове и в каква степен посочените методи са познати на учителите, като се направи хипотеза за степента на регулярната им употреба в практиката. За целите на проучването е изготвен въпросник, в който са представени образователни модели и методи на работа, като всеки от тях учителите оценяват според степента, в която той допринася за развиване на осемте ключови компетентности. Оценката на учителите се осъществява по 10-степенна скала на *Likert*. Резултатите показват значими статистически разлики при съпоставка на оценките на учителите от началния, прогимназиалния и двата гимназиални образователни етапа на предложените образователни лингводидактологични модели и методи.

**Ключови думи:** ключови компетентности; образователен модел; метод; методическо планиране; лингводидактология

### 1. Теоретична рамка

Компетентностният подход навлиза в образованието с идеята да се формират нови образователни модели, чрез които да се създадат форми на методическо планиране, гарантиращи развиване на знания, умения и отношения. Прокламират се критическото мислене, саморегулацията в ученето, творческото мислене. Хуманитарното образование цели широка обща култура, която да се формира в образователния живот. Тя обаче не води до бързи икономически ползи, а общества на несигурност не са в състояние търпеливо да изчакат ефектите от обучението. Затова образованието за компетентности разчита преди всичко на „пластичност“ на субекта, на бързо преминаване в нова ситуация, за да се стигне до момента, в който „субектът превръща себе си в

гъвкав проект, който се саморазвива и самоексплоатира. С това се занемаряват редица аспекти на човешката екзистенция, което води до криза не само на отделната личност, но и на обществото като цяло“ (Endreva 2022, p. 90).

Широко се прокламират модели и методи за организиране на учебните дейности, като се прилагат подходи, които да съдействат за постигането на междупредметни връзки и за формирането на умения, без да се съсредоточават основно върху знанията. Обучението по български език се свързва с комуникативните употреби на езика. Стремешът за развиване на функционалната компетентност е именно премерено и оценъчно реализиране на заложеното в компетентностния подход очакване, доколкото „функционалната компетентност се обособява като концепт, включващ в себе си: знания и умения за употребата на езиковите средства в речта, за тълкуване и изразяване на смисли; знания за езика като средство за реализиране на комуникативни цели и намерения; знания за особеностите на различните дискурсни типове, за контекстите на езиковата употреба; знания и умения за обогатяване на човешкия опит и познание (езика като средство за учене) и пр.“ (Milanova 2020, p. 628). В настоящата статия са избрани най-тиражираните сред тях, за да се използват за целите на проучването. Това са: проектно базирано обучение, интердисциплинарно обучение, ЛЕГО роботиката, уеббазирано обучение, STEM подходи в образованието, учене чрез преживяване и учене чрез изкуство, модел 1:1 (устройство за всеки ученик), метод „Обърната класна стая“.

Стойка Чакърова разграничава проектно ориентирано обучение, проектно базирано обучение и проблемно базирано обучение и посочва техните характеристики. Проектно базирано обучение се приема като „метод на организация на дейности с обучителна цел чрез реализиране на проекти, насочени към конструиране и прилагане на знания и умения по теми от учебното съдържание по даден учебен предмет (конкретно учебно съдържание се разглежда на базата на проект)“ (Chakurova 2022, p. 107). Учениците създават собствен продукт според предварително зададена от учителя цел на проекта. „При проектно ориентираното обучение педагогическите цели са ориентирани по-скоро към формиране на поведенчески модели и нагласа за самостоятелно учене, към умението за целеполагане, планиране и реализиране на собствени идеи и към формиране на личностните качества и нагласи, към комуникативната, гражданската, дигиталната и други компетентности“ (Chakurova 2022, p. 107). Интердисциплинарното обучение включва множество подходи, като „в плана на технологията интеграцията между предметите може да се осъществява по различни способности: чрез дейности, чрез методи, по умения“ (Vojkova 2022, p. 105). Лего роботиката, най-общо, се определя като метод, при който учениците овладяват знания в областта на физиката, математиката, информатиката, информационните технологии и дори езикови. С комплектите Lego учениците от II до IX клас имат възможност да разработват, програмират и

контролират модели от реалния свят. За планиране, тестване и модифициране на поведението на роботите се използва специално разработен графичен софтуер на LEGO. Чрез лего роботиката се изграждат и придобиват умения за: сглобяването на робота (сръчност); работа по схема; работа в екип; логическо мислене. Лего роботиката дава възможност за насърчаване на научното мислене на учениците, защото включва дейности, чиято цел е проектирането на функционален модел на робот, разкриване на множество връзки между различни научни дисциплини, от областта на математиката, природните закони или технологиите (Kabátová 2008).

Уеббазирано обучение (Web-based learning) се нарича съвкупността от всички обучителни дейности, които използват световната мрежа като помощно или основно средство за обучение. Уеббазираното обучение, често неточно наричано онлайн обучение (понеже онлайн обучението е термин с по-общо значение, включващ и използването на локални мрежи), е главният компонент на по-широкото понятие електронно обучение. Този вид обучение е един от инструментите, чрез който се доставя учебното съдържание. Дискусионни форуми, електронна поща и видеоконференции, онлайн лекции са също възможни посредством уебтехнологиите. Уеббазираните системи за обучение се стремят да подпомогнат нуждите на обучаемите от разстояние, премахвайки ограничения като време и пространство, откъдето следва и често използваната фраза „обучение по всяко време, на всяко място“. Уеббазираното обучение се използва със следните цели: да се направят достъпни учебни материали и други източници, да се използват комуникационните възможности на компютрите, да се използват компютърни средства за оценяване, да се използват средства за организиране и провеждане на курс, да се използват виртуални класни стаи, да се използват контролирани учебни среди (Kremenska 2012). STEM подходите в образованието са интердисциплинарни. Целта на STEM обучението е да интегрира научни области в обща учебна програма с реални приложения извън класната стая. Високата му популярност не гарантира висока ефективност. Ученето чрез преживяване представлява промяна в нагласите и отношенията като резултат от практическо прилагане на изводите, направени от анализа на собствен личен опит. Знанието се преобразува в умение посредством опита. Цели се развиване на умения за критичен анализ, подбор на съществена от несъществена информация. Най-често се прилага чрез влагане в учебните часове на различни форми на изкуството. Моделът 1:1 – устройство за всеки ученик, е тип организация на учебния процес, при която всеки ученик и учител има свое електронно устройство и свързан към него персонален профил. Технологичната обезпеченост на модела се свързва с широк набор от знания и умения не само за формалната страна на употребата, но и за целенасочената употреба на ресурсите с цел развиване на критическо мислене. „Обърната класна стая“ е модел, при който учениците търсят информация по

зададена тема извън условията на учебната среда. Осъществява се самостоятелно запознаване с учебното съдържание, което развива умения за учене и за търсене на информация. Класната стая се превръща в място за обсъждане на идеи, а не за излагане на придобити наготово знания. В традиционния модел учениците обикновено влизат в клас с неясноти по някои проблеми от домашната работа, решавана предишния ден. Често учителите прекарват първите 25 минути от учебния час, изяснявайки въпроси, които учениците не разбират. След това трябва да представят новото съдържание за 20 до 25 минути и да отделят време за свободни упражнения или лабораторни дейности. В обърнатия модел времето е напълно реструктурирано. Учителят отговаря на тези въпроси по време на първите няколко минути от часа, защото учениците все още имат нужда да задават въпроси за съдържанието. Това позволява да се изяснят погрешните схващания, преди те да се практикуват и прилагат неправилно. Останалата част от времето се използва за по-разнообразни дейности и/или се насочва към решаване на проблеми (Georgieva-Lazarova 2018).

## **2. Цели и задачи на проучването**

Основна цел на настоящото лингводидактологично проучване е да се установи каква е оценката на участниците в експеримента за развиването на отделните компетентности по Европейската референтна рамка при прилагането на специфични методи за работа в учебните часове. Допълнителна цел е да се установи в каква степен посочените методи са познати на учителите, като се направи хипотеза за степента на регулярната им употреба в практиката. Проучването служи, за да се направи оценка на образователните модели и методи в следните направления: (1) Иновативни елементи по отношение на организацията и/или съдържанието на обучението; (2) Организиране по нов начин на управлението, обучението и образователната среда; (3) Използване на нови методи на преподаване; (4) Разработване по нов начин на учебното съдържание, учебни планове и учебните програми. Задача на проучването е на база експертно мнение на преподаватели да се анализират образователните модели и методи по отношение на: (1) целесъобразност, (2) ефективност и (3) технологичната обеспеченост.

## **3. Материал и метод**

### **3.1. Участници**

Проучването обхваща 193 учители, от които 94 преподават в начален образователен етап, 50 преподават в прогимназиалния образователен етап и 49 преподават в гимназиалния образователен етап. 93 учители работят в голям град, 50 учители – в малък град, и 50 учители от столични училища.

### **3.2. Инструментарий**

За целите на проучването е изготвен въпросник, в който са представени образователни модели и методи на работа (проектно базирано обучение

(M1), интердисциплинарно обучение (M2), лево роботиката (M3), уеббазирано обучение (M4), STEM подходи в образованието (M5), учене чрез преживяване и учене чрез изкуство (M6), модел 1:1 (устройство за всеки ученик) (M7), метод „Обърната класна стая“ (M8). Моделите, методите и похватите са подбрани с оглед на широкото им тиражиране като ефективни съвременни образователни практики, които насърчават развиването на умения и допринасят за нарастване компетентностите на учениците. За всеки от предложените образователни модели и методи учителите оценяват в каква степен той допринася за развиване на осемте ключови компетентности (езикова грамотност (КК1), многоезикова компетентност (КК2), математическа компетентност и компетентности в областта на точните науки, технологиите и инженерството (STEM) (КК3), цифрова компетентност (КК4), личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене (КК5), гражданска компетентност (КК6), предприемаческа компетентност (КК7), компетентност за културна осведоменост и изява (КК8). Оценката на учителите се осъществява по 10-степенна скала на Likert. На участниците в проучването се предлага следната инструкция: „Уважаеми колеги, проучването е свързано с оценка на образователните модели и методи. Вашата експертна оценка е от ключово значение за проучването, поради което Ви молим да отделите малко време за това интервю. Предварително благодарим!“.

За обработка на данните от проучването се изчислява средната оценка от получените отговори, която е в интервала от 1 до 10. Полученият резултат показва степента, в която конкретният образователен модел или метод допринася за изграждане на всяка от осемте ключови компетенции (КК) според оценката на учителите.

Максималният брой въпроси (за оценка на всички КК) е 64 (по 8 за всяка от 8-те секции). Структурата на въпросите е следната: „Доколко (според Вас) образователният модел или метод X допринася за изграждане на ключовата компетентност Y? (където X приема последователно стойностите от 1 до 8, а Y приема последователно своите стойности: КК1, КК2, КК3, КК4, КК5, КК6, КК7, КК8)“.

Отговорите се дават съгласно 10-степенна скала на Likert, както следва: 1 (Изобщо не допринася за развиването на КК); 2 (По-скоро не допринася за развиването на КК); 3 (Много слабо допринася за развиването на КК); 4 (Слабо допринася за развиването на КК); 5 (Колкото допринася, толкова не допринася за развиването на КК); 6 (По-скоро допринася за развиването на КК); 7 (В известна степен допринася за развиването на КК); 8 (В голяма степен допринася за развиването на КК); 9 (В значителна степен допринася за развиването на КК); 10 (Напълно развива КК).

#### 4. Резултати и анализ

##### 4.1. Анализ на оценката за реализиране на ключовите компетентности по предложените образователни модели

Обработката на данните е осъществена в два аспекта – осредняване и ранжиране на стойностите според степента, в която конкретен модел или метод развива определени компетентности, и установяване на разлики при тези компетентности при преподавателите в началния образователен етап, прогимназиалния образователен етап и гимназиалния образователен етап. Данните в схематичен вид са представени в таблица 1.

**Таблица 1.** Равнища на оценка на учителите на възможностите конкретен модел да развива конкретна ключова компетентност (в проценти)

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
KK1	81.7	85.5	78.1	83.0	77.2	86.0	79.6	79.6
KK2	80.0	77.2	75.5	81.7	77.9	82.3	80.6	77.2
KK3	83.0	80.4	88.3	81.5	86.4	81.1	81.7	78.5
KK4	81.7	79.8	87.9	82.3	86.0	78.7	82.8	79.8
KK5	87.2	86.8	85.7	82.8	84.3	85.7	81.1	82.8
KK6	82.6	83.8	79.6	80.0	82.8	83.8	79.4	80.9
KK7	84.5	82.1	85.1	81.9	84.7	82.1	79.8	82.8
KK8	85.5	85.7	78.9	81.9	82.1	87.4	82.3	84.5

Проектно базираното обучение допринася в най-висока степен за развиване на „личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене“, а в най-малка степен – за „многоезикова компетентност“. Това показва, че зад този метод се разпознават особености като съвместна работа, изграждане на взаимоотношения между членовете на групата при работа в екип, разширяване на моделите за подбор и търсене на информация от различни източници. Проектно базираното обучение обаче предполага и широк набор от теми за реализиране на проектната дейност, които са от значение за активното гражданство, свързани най-вече с развиването на култура на гражданско участие и с медийната грамотност. Проектно

базираното обучение може да се отнесе към дейности за доброволчество и сътрудничество, към проучване на разпространението на фалшиви новини, дезинформация и др.

Интердисциплинарното обучение допринася в най-висока степен за развиване на „личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене“, а в най-малка степен – за „многоезикова компетентност“. При ранжирането на данните се забелязва същата тенденция както и при проектно базираното обучение. Езиковата компетентност застава на второто място, което показва, че учителите търсят възможности за включване на интердисциплинарни практики в езиковото обучение, свързани с комуникативен тип дейности, които да доведат до разширяване на езиковия опит на учениците. Активното гражданство е поставено на трета позиция, защото развиването му се интерпретира като интегративно във всички подходящи за осъществяване на целите му учебни предмети.

Лего роботиката допринася в най-висока степен за развиване на „математическа компетентност и компетентности в областта на точните науки, технологиите и инженерството (STEM)“, а в най-малка степен – за „многоезикова компетентност“. Резултатът е очакван, показва адекватност на оценката по отношение същината на метода, което дава възможност на учениците да съчетават знанията от различни области на точните науки.

Уеббазираното обучение допринася в най-висока степен за развиване на езиковата грамотност, а в най-малка степен – за гражданската компетентност. Резултатът е изненадващ, доколкото се предполага, че подходът развива в най-висока степен цифровата компетентност. Тъй като се основава на използването на дискуссионни мрежи, електронна поща и видеоконферентни връзки, то се разпознава и като развиващо езиковата грамотност. Залогът му обаче е по-голям от формалното му реализиране. Уеббазираното обучение е насочено към развиване на метакогнитивни стратегии за учене при работа в електронна среда, които дават възможност на учениците да се ориентират в хипервръзки, допълнителни подсказки, политики на съгласие и др., които особености остават неразпознати от анкетираните.

STEM методологията допринася в най-висока степен за развиване на „математическа компетентност и компетентности в областта на точните науки, технологиите и инженерството (STEM)“, а в най-малка степен – за езиковата грамотност. Резултатът не е изненадващ, доколкото практиките на STEM методологията са все по-засилено присъстващи в българската образователна система. Друг е въпросът доколко тези модели на преподаване/учене могат да доведат до дълготрайно развиване на умения за мислене и доколко са само практически устроени, насочени към удовлетворяването на нуждите на пазара на труда.

Ученето чрез преживяване и ученето чрез изкуство допринасят в най-висока степен за развиване на „компетентност за културна осведоменост и изява“,

а в най-малка степен – за „гражданска компетентност“. Резултатът показва, че методът се интерпретира основно като възможност за досег с произведения на изкуството, например художествена литература, а не като реализиране на контекст от реалния житейски опит. Очаква се методът да е по-силно приложим при ученици в първата и втората гимназиална степен, тъй като те имат повече изградени когнитивни умения и повече житейски опит спрямо учениците от началния образователен етап.

Моделът 1:1 (устройство за всеки ученик) допринася в най-висока степен за развиване на „цифрова компетентност“, а в най-малка степен – за развиване на „гражданска компетентност“. Това показва, че при оценката на учителите моделът 1:1 се разпознава като свързан основно с разпространението на устройства, достъпни за учениците. В същото време, пряко се отнася към развиването на „гражданска компетентност“, тъй като липсата на електронни устройства застрашава участието в гражданските процеси и обрича на дигитално изключване.

Моделът „Обърната класна стая“ допринася в най-висока степен за „компетентност за културна осведоменост и изява“, а в най-малка степен – за „многоезикова компетентност“. Тъй като моделът предполага самостоятелно откриване на данни и формиране на първоначални знания по конкретен проблем, се очаква той да се разпознае като значим за придобиване на умения за учене.

#### **4.2. Статистическа значимост на разликите между средните стойности на обобщената оценка на степента на застъпеност на ключовите компетентности при предложените образователни модели**

Направени са t-тестове, за да се установи значимостта на разликите между средните стойности. Съпоставени са оценките на учителите по образователни етапи за всички методи на работа и компетентности. Значими разлики се наблюдават при съпоставка между учителите, преподаващи в началния и в гимназиалния образователен етап, между учителите в гимназиалния и прогимназиалния образователен етап, като не се откриват статистически значими разлики между учителите в началния и в прогимназиалния образователен етап, с изключение на ефективността на един от предложените методи.

Статистически значими разлики при съпоставка на средните стойности на оценката на учителите са винаги с по-висока средна стойност на учителите в двата гимназиални образователни етапа спрямо началния образователен етап, както и по-високи средни резултати при съпоставка на учителите от гимназиалните с прогимназиалните образователни етапи.

Резултатите могат да се дължат на следните фактори: приложимост на образователния метод за ученици в по-висока възрастова категория, липса на достатъчно предварителен опит на учениците за реализиране на определен модел на преподаване/учене, липса на условия в учебните програми за съот-

ветния образователен етап за реализиране на образователния метод, липса на значимост на образователния модел за педагогическата практика за съответния образователен етап.

По отношение на проектно базираното обучение се наблюдават статистически значими разлики за развиване на всички ключови компетентности при сравняване на оценката на учителите от гимназиалните образователни етапи и на учителите от началния образователен етап. Проектно базираното обучение предполага възможност за осмисляне на един проблем самостоятелно, проверка на източниците на информация, както и умения за представяне на резултатите от проекта в учебна среда, които характеристики надрастват възрастовите особености на учениците от началния образователен етап. Статистически значима разлика се наблюдава и при съпоставка на оценката на учителите в гимназиалните и в прогимназиалния образователен етап по отношение на цифровата компетентност, предприемаческата компетентност, активното гражданство и компетентността за културна осведоменост и изява. Проектно базираното обучение е по-широко използвано в гимназиалния образователен етап, тъй като учениците вече имат изградени основни познания по отделни учебни предмети, отговарящи на съответните научни области, както и развити умения за самостоятелно търсене и обработка на информация, за проверка на източници, за отсяване на факт от мнение, за представяне на продукти от собствена творческа дейност и др. По-високите средни стойности при учителите от гимназиалния образователен етап показват и по-честа употреба на метода в сравнение с прогимназиалния и началния етап. Разпознава се значимостта на проектно ориентираното образование за повишаване на уменията за работа с дигитални източници, за създаване на проекти с гражданска насоченост, за планиране на собствени дейности, за разбиране на културните практики на отделни народи.

При съпоставката на средните стойности на оценката на учителите в началния и в гимназиалните образователни етапи се открива статистически значима разлика за всички ключови компетентности по отношение на приложимостта на интердисциплинарното обучение. Същите разлики се откриват при съпоставка на оценките на учителите в гимназиалните и в прогимназиалните образователни етапи с изключение на предприемаческата компетентност. Интердисциплинарното обучение може да се реализира в началния образователен етап, но настоящата учебна програма не предполага обвързване между темите. То се разпознава като важен фактор при обучението в гимназиалните образователни етапи и вероятно се прилага по-често, отколкото в прогимназиалния етап. Това може да се дължи както на липсата на съгласуваност между темите по отделните учебни предмети, така и на липсата на установени практики, насърчаващи учителите да използват интердисциплинарни методи. Съсредоточаването върху овладяването на набор от знания възпрепятства

широтата на методическото планиране на учителите и затруднява преноса на знания и умения при учениците от една предметна област в друга.

Статистически значима разлика се открива при оценката на учителите за възможността лево роботиката да развива математическа компетентност и компетентност в областта на точните науки, технологиите и инженерството (същата разлика се наблюдава между учителите в гимназиалния и в прогимназиалния образователен етап) и цифровата компетентност, като средните стойности са по-високи при преподавателите в гимназиалните образователни етапи. Въпреки че лево роботиката може да се прилага при деца още от 5-годишна възраст, моделът все още е непопулярен в началното училище, поради което не се познават особеностите му и не се прилага. Методът не е популярен в училищната практика, поради което и при определяне на средните стойности от учителите в цялост той остава в ниските стойности, което се дължи не толкова на неефективността му, колкото на непознаването му.

По отношение на уеббазираното обучение статически значими разлики се наблюдават при съпоставката на оценката на гимназиалните учители (с по-високи средни стойности) спрямо учителите от началния образователен етап за развиването на всички ключови компетентности. Същата разлика се наблюдава и при съпоставката на оценките на гимназиалните и прогимназиалните учители с изключение на езиковата грамотност и математическа компетентност и компетентност в областта на точните науки, технологиите и инженерството. Уеббазираното образование предполага изградени равнища на цифрова грамотност, която все още е слабо застъпена в началния образователен етап, а образователната система все още не е подготвена за него. Пандемията от КОВИД 19 постави силен акцент върху обучението от разстояние в дигитална среда, но все още не се наблюдават ясни и системни практики за неговото прилагане самостоятелно или в допълнение към обучението в реална среда. В някои случаи дигиталните платформи дублират дейности, които се извършват в реална среда с цел информиране на родители и ученици, улеснен достъп до образователни ресурси и др., но липсват стратегии за системно и целенасочено използване на уеббазирано обучение.

Статистически значима разлика се открива при оценката на учителите от гимназиалните образователни етапи и от началния образователен етап за възможността STEM методологията да допринася за развиването на „математическа компетентност и компетентност в областта на точните науки, технологиите и инженерството“ (същата разлика се наблюдава и при съпоставката между оценките на учителите в гимназиалния и в прогимназиалния етап), „цифрова компетентност“ (същата разлика се наблюдава и при съпоставката между учителите в гимназиалния и в прогимназиалния етап), „личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене“ (същата разлика се наблюдава и при съпоставката между

учителите в прогимназиалния и в началния етап), „предприемаческа компетентност“ и „активно“ гражданство, като средните стойности са по-високи при преподавателите в гимназиалните образователни етапи. Резултатът е очакван, тъй като запознаването с особеностите на точните науки се формира в прогимназиалния образователен етап и се развива в гимназиалния образователен етап.

Статистически значима разлика се открива при оценката на учителите за възможността учене чрез преживяване и учене чрез изкуство да допринася за развиването на „езикова грамотност“ (същата разлика се наблюдава и при съпоставката между учителите в гимназиалния и в прогимназиалния етап), „многоезикова компетентност“, „цифрова компетентност“, „личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене“, „предприемаческа компетентност“, „гражданска компетентност“ и „компетентност за културна осведоменост и изява“, като средните стойности са по-високи при преподавателите в гимназиалните образователни етапи. Очакваше се методът да е добре познат и при началните учители и да бъде предпочитан като развиващ умения у учениците. В същото време, методът изисква и критическо преосмисляне на собствения опит, което не може да се приложи при деца от началния образователен етап поради техните възрастови особености. При средните стойности на прогимназиалните учители моделът се оценява високо като развиващ „езикова компетентност“, защото се разпознава като свързан основно с работа с художествени текстове.

Гимназиалните учители в по-висока степен приемат модела 1:1 (устройство за всеки ученик) като значим за развиването на „математическа компетентност и компетентност в областта на точните науки, технологиите и инженерството“, „цифрова компетентност“ (същата разлика се наблюдава и при съпоставката между учителите в гимназиалния и в прогимназиалния етап) и „личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене“. Моделът не може да се очаква да бъде системно прилаган в началния образователен етап, когато овладяването на умения за учене все още е процес, който търпи развитие и не е трайно установен. Не се очаква учениците в съответната възрастова група да притежават умения за свободно боравене с устройства при участие в учебния процес и при самоподготовка.

Статистически значима разлика се открива при оценката на учителите за възможността моделът обърната класна стая да съдейства за развиването на „езикова грамотност“ (същата разлика се наблюдава и при съпоставката между учителите в гимназиалния и в прогимназиалния етап), „многоезикова компетентност“ (същата разлика се наблюдава и при съпоставката между учителите в гимназиалния и в прогимназиалния етап), „личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за уче-

не“, „предприемаческа компетентност“, „гражданска компетентност“, „компетентност за културна осведоменост и изява“.

**Таблица 2.** Оценка на статистическата значимост.

По всички компоненти по-висока средна стойност се открива при учителите от гимназиалния образователен етап

Гимназиален образователен етап – Начален образователен етап								
	КК1	КК2	КК3	КК4	КК5	КК6	КК7	КК8
<b>M1</b>	p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05
<b>M2</b>	p<0.05	p<0.06	p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05
<b>M3</b>			p<0.05	p<0.05				
<b>M4</b>	p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05
<b>M5</b>			p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05	
<b>M6</b>	p<0.05	p<0.05		p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05
<b>M7</b>			p<0.05	p<0.05	p<0.05			
<b>M8</b>	p<0.05	p<0.05			p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05

**Таблица 3.** Оценка на статистическата значимост.

По всички компоненти по-висока средна стойност се открива при учителите от гимназиалния образователен етап

Гимназиален образователен етап – Прогимназиален образователен етап								
	КК1	КК2	КК3	КК4	КК5	КК6	КК7	КК8
<b>M1</b>				p<0.05		p<0.05	p<0.05	p<0.05
<b>M2</b>	p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05		p<0.05	p<0.05
<b>M3</b>			p<0.05	p<0.05				
<b>M4</b>		p<0.05		p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05	p<0.05
<b>M5</b>			p<0.05	p<0.05				
<b>M6</b>	p<0.05							
<b>M7</b>				p<0.05				
<b>M8</b>	p<0.05	p<0.05						

**Таблица 4.** Оценка на статистическата значимост.  
По всички компоненти по-висока средна стойност се открива при учителите от началния образователен етап

Начален образователен етап – Прогимназиален образователен етап								
	КК1	КК2	КК3	КК4	КК5	КК6	КК7	КК8
М1								
М2								
М3								
М4								
М5								
М6					p<0.05			
М7								
М8								

### 4.3. Корелационен анализ

За установяване на корелациите е избрана следната скала:  $0 < R < 0,2$  – слаба корелация;  $0,2 < R < 0,4$  – умерена корелация;  $0,4 < R < 0,6$  – значителна корелация;  $0,6 < R < 0,8$  – висока корелация;  $0,8 < R < 1$  – много висока корелация. Обект на анализ са само отношения на много висока корелация между ключовите компетентности при прилагането на всеки от образователните модели за оценката на учителите във всеки от образователните етапи.

#### 4.3.1. Корелации между оценките на учителите при прилагане на проектно базираното обучение

Оценките на учителите от гимназиалния образователен етап не показват високи корелации между метода и компетентностите, което показва, че проектно базираното образование не се приема като ефективно. Оценките на учителите от прогимназиалния етап показват много висока корелация между „предприемаческа компетентност“ и „компетентност за културна осведоменост и изява“, като се приема, че посочените две компетентности в най-висока степен се развиват чрез посочения метод. Скритият фактор на връзката в прогимназиалния етап, която връзка не се повтаря в другите два образователни етапа, може да се дължи на контекстуалната определеност на обучението в 5. – 7. клас – смяна на режима на учениците и обхват на учебните теми, чието структуриране в учебното съдържание да предполага силна насоченост към планиране на уроци за изясняване на особености на научни явления и с по-малко изразен интердисциплинарен характер, липсата на изградени у учениците умения за работа в екип. В това може да се търси причината за оценка на проектно базираното обучение като самостоятелна дейност, развиваща при-видно широки, несвързани с конкретика в учебното съдържание дейности.

Възможно е и поради недостатъчно прилагане на метода да се наблюдава уеднаквяване на методите на проектно базираното обучение, проектно ориентираното обучение и проблемно базираното обучение. В началния образователен етап се откриват високи корелации между „математическа компетентност и компетентности в областта на точните науки, технологиите и инженерството (STEM)“ и „цифрова компетентност“, както и между „гражданска компетентност“ и „предприемаческа компетентност“, което вероятно се дължи на убеждението, че при развиване на умения за самостоятелно справяне, създаване и реализиране на идеи може да се осъществи в бъдеще и изграждането на гражданско самосъзнание.

#### **4.3.2. Корелации между оценките на учителите при прилагане на интердисциплинарен модел**

Оценките на учителите от гимназиалния образователен етап показват много висока корелация между „езикова грамотност“ и „многоезикова компетентност“, както и между „предприемаческа компетентност“ и „компетентност за културна осведоменост и изява“ при прилагането на интердисциплинарния модел. Причината за корелационните отношения между „езикова грамотност“ и „многоезикова компетентност“ може да се търси в същината на посочените лингводидактологични компетентности, разбираани обхващащи „В единна цялост парадигмалните области както на родноезиковото, така и на чуждоезиковото обучение“ (Veselinov 2025, p. 7), при които водещи са модели на работа с езика, т.е. когато методът предполага развиване на езикови и комуникативни умения, той се разпознава не само като обвързан с родния език, но и като възможност за овладяване и развиване на умения за общуване и на чужди езици. Интердисциплинарното обучение в гимназиалния образователен етап най-често се разпознава като обвързване между хуманитарни науки и изкуство, дейностите по които се реализират чрез езикови задачи, което обяснява и силната застъпеност на „компетентността за културна осведоменост и изява“. Доколкото предприемаческата компетентност не се развива в изолиран учебен предмет и се възприема като възможност за вземане на решения и прилагане на определени действия, интердисциплинарният подход съдейства за развиване на умения за формулиране на решение, за преосмисляне на решенията, за адаптивна смяна на едно решение с друго.

Оценките на учителите от прогимназиалния етап запазват тенденцията за много висока корелация между „езикова грамотност“ и „многоезикова компетентност“ (същата зависимост се наблюдава при учителите от началния образователен етап). Висока корелация се открива и при „езикова грамотност“ и „математическа компетентност и компетентности в областта на точните науки, технологиите и инженерството (STEM)“ (същата зависимост се наблюдава при учителите от началния образователен етап); „езикова грамотност“ и „цифрова компетентност“. В потвърждение на предположението, че разви-

ването на комуникативните и езиковите умения е основа за развиването на другите компетентности, е и резултатът, който показва много висока корелация между „мноезикова компетентност“ и „математическа компетентност и компетентности в областта на точните науки, технологиите и инженерството (STEM)“, както и между „мноезикова компетентност“ и „цифрова компетентност“ (същата зависимост се наблюдава при учителите от началния образователен етап). Част от „езиковата компетентност“ е умението за работа с текстове и развиването на умения за четене с разбиране. Развиването на различните компетентности е свързано с уменията за четене, изразено при боравенето с различен тип източници, което може да обясни взаимовръзката между привидно изключващи се като съдържание компетентности.

Оценката на учителите от началния образователен етап показва много висока корелация между „личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене“, от една страна, и „гражданска компетентност“, „предприемаческа компетентност“ и „компетентност за културна осведоменост и изява“. Утвърждава се разбирането, че интердисциплинарният подход съдейства за развиването на всички компетентности дори и в началния образователен етап, при който учебните програми не са разработени в достатъчна степен на свързаност между знанията и уменията в отделните предметни области.

#### **4.3.3. Корелации между оценките на учителите при прилагане на лего роботика**

Наблюдават се корелации при всички групи учители между „езикова грамотност“ и „мноезикова компетентност“, като при учителите от гимназиалния етап има високи корелации и между „езикова грамотност“ и „гражданска компетентност“, между „езикова грамотност“ и „предприемаческа компетентност“, т.е. според учителите в гимназиалния образователен етап лего роботиката допринася за повишаване на езиковата грамотност, което повишава останалите посочени. Макар методът да се разпознава основно като обвързан с дейност, обект на точните науки, според данните развиването на други компетентности е пряко свързано с развиването на езиковата грамотност и ако са налице условия чрез метода да се развиват езиковите умения, това означава, че ще се развиват и други компетентности, което се подчертава и от силната корелационна връзка между многоезиковата и гражданската компетентност, наблюдавана само при учителите от гимназиалните етапи поради изучаването на учебния предмет гражданско образование, което дава възможности за откриване на връзки между него и останалите учебни предмети. Оценките на учителите от прогимназиалния етап показват висока корелация между „личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене“ и „гражданска компетентност“. Връзка между „предприемаческа компетентност“ и „компетентност за културна осведоменост и

изява“ се открива при всички учители, което показва, че лего роботиката се разпознава като метод, приложим за развиването на широк кръг от компетентности. Това обаче може да се дължи и на недостатъчното му познаване, тъй като все още е непопулярен в практиките на образователната система.

#### **4.3.4. Корелации между оценките на учителите при прилагане на уеббазирано обучение**

Методът е със значителен брой установени високи корелации при учителите от всички етапи, като се наблюдават повтарящи се високи корелации между компетентностите при оценката на учителите от началния и от прогимназиалния етап, от една страна, и учителите от прогимназиалния и от гимназиалния образователен етап, от друга страна, но не и едновременно валидни корелации за трите групи учители. Това показва увереност от страна на учителите, че уеббазираното обучение е широко приложимо, но и сегментиране на видовете компетентности по етапи, като в прогимназиалния етап се концентрират най-много корелации и връзки с оценките на учителите от другите етапи.

При оценката на учителите от гимназиалния образователен етап много висока корелация се наблюдава между „езикова грамотност“ и „многоезикова компетентност“; „езикова грамотност“ и „математическа компетентност и компетентности в областта на точните науки, технологиите и инженерството (STEM)“; „езикова грамотност“ и „личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене“, както и между „многоезикова компетентност“ и „цифрова компетентност“ (корелацията се наблюдава и при учителите от прогимназиалния етап), между „личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене“ и „предприемаческа компетентност“ (корелацията се наблюдава и при учителите от прогимназиалния етап). Последната корелация показва, че ефективността на метода е възможна при конструиране на методически модели, които насърчават развиването на когнитивни и метакогнитивни стратегии, а не само във формирането на модели за решаване на проблем, т.е. в основата на приложимостта на метода е възможността той да съдейства за изграждането на трайни умения и навици за учене.

При оценката на учителите от прогимназиалния етап се наблюдава висока корелация между „многоезикова компетентност“ и „математическа компетентност и компетентности в областта на точните науки, технологиите и инженерството (STEM)“, между „многоезикова компетентност“ и „гражданска компетентност“. Взаимовръзките между посочените компетентности според учителите могат да се дължат на разбирането, че уеббазираното обучение има широко приложение за развиване не само на цифровите компетентности, но и на компетентности на бъдещето, като каквато може да се обясни гражданската компетентност, доколкото уеб пространството е място за изразяване и споделяне на идеи, отнасящи се до гражданската

сфера на общуване, макар обучението в прогимназиалния етап все още да не дава широки полета за формиране на гражданска компетентност. В подкрепа на твърдението е и високата корелация между „цифрова компетентност“ и „гражданска компетентност“. Висока корелация се наблюдава между „математическа компетентност и компетентности в областта на точните науки, технологиите и инженерството (STEM)“, от една страна, и „цифрова компетентност“, „личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене“ и „гражданска компетентност“ (същите се наблюдават и при учителите от началния образователен етап), които взаимовръзки показват оценка, според която пълноценното израстване на личността не е възможно единствено при условия на познаване на точните науки и преобразуване на знанията в умения, но и при достатъчни равнища на изградена обща нагласа към придобиване на знания и умения в областта на хуманитарните науки. Именно в прогимназиалния етап започва формирането на това отношение, поради което се откриват високи корелации между „цифровата компетентност“ и „гражданската компетентност“, между „личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене“ и „гражданска компетентност“, между „личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене“ и „предприемаческа компетентност“, между „личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене“ и „компетентност за културна осведоменост и изява“ (същата се открива и при учителите от началния образователен етап). Формално икономически ориентирани компетентности всъщност не влизат в отношение една с друга, а с хуманитарно ориентирани компетентности, каквито са например високите корелационни връзки между „гражданската компетентност“, от една страна, и „предприемаческата компетентност“ и „компетентността за културна осведоменост и изява“, както и между „предприемаческа компетентност“ и „компетентността за културна осведоменост и изява“ (същите се наблюдават и при оценките на учителите от началния образователен етап).

#### **4.3.5. Корелации между оценките на учителите при прилагане на STEM методология**

При учителите от всички образователни етапи се наблюдава висока корелация между „езикова грамотност“ и „многоезикова компетентност“. STEM методологията според оценката на учителите е приложима и за езиковата и многоезиковата компетентност, което налага преосмисляне на подхода, при който тя се разпознава като значима само за точните науки. При учителите от гимназиалния образователен етап се наблюдава и висока корелация между „математическа компетентност и компетентности в областта на точните науки, технологиите и инженерството (STEM)“ и цифровата компетентност.

При учителите от прогимназиалния етап големият брой на високи корелации между компетентности показва, че според оценката на учителите STEM методологията може да се използва за развиване на всяка от ключовите компетентности, което потвърждава идеята, че представеният метод не се обвързва само с областта на точните науки, още повече че именно при този метод се открива много висока корелация ( $R=0.94$ ) между „езикова грамотност“ и „многоезикова компетентност“, както и между „личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене“ (оценката се потвърждава и при учителите от началния образователен етап) и „гражданска компетентност“ ( $R=0.94$ ). Още едно от доказателствата, че методът е приложим и за развиване на компетентности с хуманитарна насоченост, е високата корелация при прогимназиалните учители между „личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене“ и „компетентност за културна осведоменост и изява“, както и между „гражданска компетентност“ и „предприемаческа компетентност“ (потвърдена и при оценките на началните учители) и между „гражданска компетентност“ и „компетентност за културна осведоменост и изява“. При учителите от прогимназиалния и от началния образователен етап се наблюдава висока оценка в корелацията между „предприемаческа компетентност“ и „културна осведоменост и изява“. Тъй като методът се използва основно в прогимназиалния етап, учителите имат по-широки познания за приложимостта му и съответно го разпознават като приложим за развиване на различни компетентности.

#### **4.3.6. Корелации между оценките на учителите при прилагане на метода „учене чрез преживяване и учене чрез изкуства“**

Методът „Учение чрез преживяване и учене чрез изкуства“ показва висока корелация при оценката на учителите във всички образователни етапи по отношение на езиковата грамотност и многоезиковата компетентност. При учителите от гимназиалния и от началния образователен етап се открива висока корелация между „математическа компетентност и компетентности в областта на точните науки, технологиите и инженерството (STEM)“ и цифровата компетентност, което показва, че цифровата компетентност се разбира не само като знания за извършване на определени логаритмични процедури в дигитална среда, но и по-широко – като възможност за разпознаване на рисковете и възможностите при работа в дигитална среда, свързани с въпроси като авторско право, генериране на изображения, работа с текстове, проверка на истинността на текстовете и др. При учителите от прогимназиалния етап се наблюдава висока корелация между „личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене“ и „компетентност за културна осведоменост и изява“. Оценката на учителите от прогимназиалния образователен етап потвърждава оценката на учителите от гим-

назиалния образователен етап, като показва високи равнища на обвързване на метода с развиването на стратегии за учене и с хуманитарното образование, като същата тенденция се забелязва и при оценката на началните учители, като се открива висока корелация между „личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене“ и „предприемаческа компетентност“, както и между „гражданска компетентност“ и „предприемаческа компетентност“. Тъй като се установяват повече корелации при оценката на учителите в началния образователен етап, това показва, че методът се използва по-често при обучение на деца от тази възрастова група, което е недостатък на образователната система, която се очаква непрекъснато да стимулира изграждане на чувство за общност и обвързване на ученето с реален житейски контекст.

#### **4.3.7. Корелации между оценките на учителите при прилагане на модела „1:1 (устройство за всеки ученик)“**

Моделът 1:1 – устройство за всеки ученик, показва високи корелации между „езикова грамотност“ и „многоезикова компетентност“ при учителите от всички образователни етапи. При оценката на учителите от гимназиалния образователен етап се наблюдава корелация между „езикова грамотност“ и „предприемаческа компетентност“ (която се потвърждава и от оценката на началните учители); между „многоезикова грамотност“ и „гражданска компетентност“; между „многоезикова грамотност“ и „предприемаческа компетентност“; между „математическа компетентност и компетентности в областта на точните науки, технологиите и инженерството (STEM)“ и „компетентност за културна осведоменост и изява“; между „личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене“ и „компетентност за културна осведоменост и изява“ (потвърждава се и от оценката на началните учители); между „гражданска компетентност“ и „предприемаческа компетентност“ (потвърждава се и от оценка на началните учители). В противоречие с очакваното при оценката на гимназиалните учители не се наблюдава висока корелация между цифровата компетентност и другите компетентности, което показва, че според оценката на учителите за модела той е силно приложим за всички останали компетентности, но не и за цифровата, доколкото притежаването на устройства от учениците не е достатъчно условие за развиване на знания и умения в областта на цифровите технологии.

Оценката на учителите от прогимназиалния етап показва високи корелации между „многоезикова компетентност“ и „математическа компетентност и компетентности в областта на точните науки, технологиите и инженерството (STEM)“, както и между „математическа компетентност и компетентности в областта на точните науки, технологиите и инженерството (STEM)“ и „гражданска компетентност“, което потвърждава разпознаването на метода като необходимо условие за израстването на ученика като личност в обществото.

Най-голямо количество високи корелации се наблюдават при учителите от началния образователен етап. Тези разминавания вероятно се дължат на различната интерпретация, която учителите влагат по отношение на същността и приложимостта му. При опитите за дигитализиране на образованието най-силно се вложиха усилия по посока на началното образование, поради което методът става по-силно разпознаваем от началните учители.

#### **4.3.8. Корелации между оценките на учителите при прилагане на модела „Обърната класна стая“**

При модела се наблюдават високи корелации между „езикова грамотност“ и „многоезикова компетентност“ при всички учители. Оценката на учителите от гимназиалния образователен етап показва висока корелация между „личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене“ и „гражданска компетентност“ (потвърждава се при всички образователни етапи); между „предприемаческа компетентност“ и „компетентност за културна осведоменост и изява“ (потвърждава се при оценката на учителите от началния образователен етап). Високият избор на учителите за конкретните компетентности предполага, че моделът се свързва не толкова с овладяването на умения, колкото с натрупването на опит за самостоятелно търсене и обобщаване на информация.

При учителите от прогимназиалния етап се открива висока корелация между „математическа компетентност и компетентности в областта на точните науки, технологиите и инженерството (STEM)“, от една страна, и „езикова грамотност“, „многоезикова компетентност“, „гражданска компетентност“, от друга страна. При учителите от прогимназиалния и от началния образователен етап се наблюдава висока корелация между „личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене“ и „компетентност за културна осведоменост и изява“, както и между „гражданска компетентност“ и „предприемаческа компетентност“ и между „гражданска компетентност“ и „компетентност за културна осведоменост и изява“. Мнението на учителите показва разбиране, че методът е подходящ за развиване на всяка от посочените компетентности.

### **5. Изводи и обобщения**

1. Предложените образователни модели и методи се оценяват като приложими основно в гимназиалния образователен етап, а някои от тях – и в прогимназиалния етап. Може да се предположи, че включването на модела на развиване на компетентности в началния образователен етап няма да се окаже достатъчно ефективно.

2. Учителите оценяват цифровата компетентност, уеббазираното обучение и STEM подходите като приложими само при достатъчно развити равнища на езикова грамотност и многоезикова грамотност.

3. Лингводидактологичните категории „езиковата грамотност“ и „многоезиковата компетентност“ според оценката на учителите се оказват в основата на развиването на останалите компетентности, което не е изненадващо, доколкото доброто владение на езика е основа за овладяване на останалите предметни области.

4. Нови методи и похвати се прилагат от учителите в българската образователна система и са познати, но прилагането им е по-скоро ситуативно, отколкото системно.

### **Благодарности и финансиране**

Тази публикация е финансирана по Националната научна програма „Развитие на научните изследвания и иновациите в областта на българското предучилищно и училищно образование“. Авторът носи цялата отговорност за съдържанието на настоящия документ и при никакви обстоятелства той не може да се приеме като официална позиция на Института по образование.

### **ЛИТЕРАТУРА**

- БОЙКОВА, Ф., 2022. Развиване на ключови компетентности в съвременния дигитален свят чрез междупредметни връзки в обучението по български език. В: *Езиковото и литературното обучение в перспективите на гражданствеността*, с. 103 – 110. София: Аз-Буки. e-ISBN 978-619-7667-39-4.
- ВЕСЕЛИНОВ, Д., 2025. Лингводидактология и изкуствен интелект. *Чуждоезиково обучение*, Т. 52, № 1. DOI: <https://doi.org/10.53656/for2025-01-00>, с. 7 – 9.
- ГЕОРГИЕВА-ЛАЗАРОВА, С., 2018. Обърнатата класна стая (flipped classroom) – същност, развитие и дизайн. *Педагогика*, Т. 90, № 6, с. 859 – 865.
- ЕНДРЕВА, М., 2022. Идеологически аспекти на образователните парадигми при прехода от преподаване на знания към изграждане на компетентности. В: *Измерения на компетентността*, с. 88 – 101. София: УИ „Свети Климент Охридски“. ISBN: 978-954-07-5328-7.
- КРЕМЕНСКА, А., 2012. Възможности на виртуалните учебни среди за подпомагане на обучението по и на чужд език. *Чуждоезиково обучение*, Т. 52, №1, с. 555 – 568.
- МИЛАНОВА, Е., 2020. Развиване на функционалната компетентност на учениците чрез обучението по български език. *Професионално образование*, Т. 22, № 6, с. 626 – 634.
- ЧАКЪРОВА, С., 2022. Проектно ориентираното и проектно базираното обучение – характеристики, съпоставка и приложение в обучението по български език (VIII – XII клас). *Български език и литература*, Т. 64, № 5s, с. 100 – 110. doi:<https://doi.org/10.53656/bel2022-5-10-ACHprbol>

### ***Acknowledgments and Funding***

This publication has been funded by the National Scientific Programme “Development of Research and Innovation in the Field of Bulgarian Pre-school and School Education.” The author bears full responsibility for the content of this document, which under no circumstances can be considered an official position of the Institute of Education.

### **REFERENCES**

- BOYKOVA, F., 2022. Razvivane na klyuchovi kompetentnosti v savremennia digitalen svyat chrez mezhdupredmetni vrazki v obuchenieto po balgarski ezik. V: *Ezikovoto i literaturnoto obuchenie v perspektivite na grazhdanstvenostta*, pp. 103 – 110. Sofia: Az-Buki. e-ISBN 978-619-7667-39-4.
- CHAKAROVA, S., 2022. Proektno orientiranoto i proektno baziranoto obuchenie – harakteristiki, sapostavka i prilozhenie v obuchenieto po balgarski ezik (VIII – XII klas). *Bulgarski ezik i literatura-Bulgarian language and literature*, vol. 64, no. 5S, pp. 100 – 110. doi:<https://doi.org/10.53656/bel2022-5-10-ACHprbol>
- GEORGIEVA-LAZAROVA, S., 2018. Obarnata klasna staya (flipped classroom)-sashtnost, razvitie i dizayn. *Pedagogika*, vol. 90, no. 6, pp. 859 – 865.
- ENDREVA, M., 2022. Ideologicheski aspekti na obrazovatelnite paradigmi pri prehoda ot prepodavane na znania kam izgrazhdane na kompetentnosti. V: *Izmerenia na kompetentnostta*, pp. 88 – 101. Sofia: UI „Sveti Kliment Ohridski“. ISBN: 978-954-07-5328-7.
- KREMENSKA, A., 2012. Vazmozhnosti na virtualnite uchebni sredi za podpomagane na obuchenieto po i na chuzhd ezik. *Chuzhdoezikovo obuchenie*, no. 6, pp. 555 – 568.
- KABÁTOVÁ, M., & PEKÁROVÁ, J., 2008. Hra=učenje sa, lego a robotika vo vyučovaní budúcich učiteľov. *Proceedings Didinfo*.
- MILANOVA, E. Razvivane na funktsionalnata kompetentnost na uchenitsite chrez obuchenieto po balgarski ezik. *Vocational Education*, vol. 22, no. 6, pp. 626 – 634.
- VESELINOV, D., 2025. Lingvodidaktologiya i izkustven intelekt. *Chuzhdoezikovo obuchenie*, vol. 52, no. 1. DOI: <https://doi.org/10.53656/for2025-01-00>, pp. 7 – 9.

## TEACHERS' ASSESSMENT OF THE PREVALENCE OF COMPETENCES IN DIFFERENT EDUCATIONAL MODELS AND METHODS

**Abstract.** The article presents the results of a survey conducted among 193 teachers from Bulgarian schools. The objectives of the study are to determine the participants' assessment of the development of individual competences under the European Reference Framework when applying specific teaching methods in the classroom; to determine the extent to which teachers are familiar with these methods, and to hypothesize about the extent to which they are regularly used in practice. For the purposes of the study, a questionnaire was developed presenting educational models and working methods, each of which was assessed by teachers according to the extent to which it contributes to the development of the eight key competences. Teachers' assessments were made on a 10-point Likert scale. The results show significant statistical differences when comparing the assessments of teachers from primary, lower secondary, and upper secondary education on the proposed educational models and methods.

*Keywords:* key competencies; educational model; method; methodological planning; linguodidactics

✉ **Dr. Despina Vasileva, Assoc. Prof.**

ORCID iD: 0000-0003-4534-0634

WoS Researcher ID: ADI-1841-2022

Sofia University

15, Tsar Osvoboditel Blvd.

1504 Sofia, Bulgaria

E-mail: dmvasileva@uni-sofia.bg