



**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ
”Св. Климент Охридски“**

**ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
КАТЕДРА „ДИДАКТИКА“**

АВТОРЕФЕРАТ

НА ДИСЕРТАЦИОНЕН ТРУД НА ТЕМА:

**ДОВЕРИЕТО В ПЕДАГОГИЧЕСКАТА
КОМУНИКАЦИЯ МЕЖДУ УЧИТЕЛИ И РОДИТЕЛИ
– ДЕТЕРМИНАНТИ И СТРАТЕГИИ ЗА РАЗВИТИЕ**

**За присъждане на образователната и научна степен „доктор“
по професионално направление 1.2. Педагогика (Теория на
възпитанието и дидактика – Педагогическо общуване)**

**Докторант:
Гергана Кътева**

**Научен ръководител:
доц. д-р Бистра Мизова**

**СОФИЯ
2025 г.**

Дисертационният труд е обсъден на заседание на катедра „Дидактика“ във Факултета по Педагогика на 14.10.2025 година и е насочен за защита на 23.01.2026 година.

Дисертационният труд е с обем от 232 страници, структуриран в увод, две глави, заключение, използвана литература и приложения. В библиографията са включени общо 140 източника, от които 14 на кирилица и 126 на латиница.

СЪДЪРЖАНИЕ

ВЪВЕДЕНИЕ	5
СТРУКТУРА И СЪДЪРЖАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД	7
ГЛАВА ПЪРВА: ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА КОМУНИКАЦИЯ И ДОВЕРИЕТО МЕЖДУ УЧИТЕЛИ И РОДИТЕЛИ	8
РАЗДЕЛ I. ПОНЯТИЙНИ УТОЧНЕНИЯ ВЪВ ВРЪЗКА С ПЕДАГОГИЧЕСКАТА КОМУНИКАЦИЯ	8
1. Комуникацията като социален феномен	8
2. Исторически и културни контексти	9
3. Аспекти и ракурси на педагогическото общуване	10
4. Канали и средства за комуникация между учители и родители	11
РАЗДЕЛ II. УЧИТЕЛЯТ И НЕГОВАТА КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНТНОСТ В ПРОЦЕСА НА ОБУЧЕНИЕ И ИЗВЪН НЕГО	11
1. Професионален профил и съвременни роли на учителя	11
2. Комуникативната компетентност като ключова в контекста на неговата професионална дейност	12
3. Предизвикателства и професионално развитие	12
4. Многопластови роли и функции на учителя	13
РАЗДЕЛ III. РОДИТЕЛИТЕ КАТО ПАРТНЬОРИ В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС ..	13
1. Очаквания на родителите към учителите и училището	13
2. Роли на родителите за приобщаване в училищната култура	14
3. Пречки и предизвикателства в партньорството	15
4. Възможности за подобряване на партньорството	16
РАЗДЕЛ IV. СЪТРУДНИЧЕСТВО МЕЖДУ УЧИТЕЛИ И РОДИТЕЛИ. МОДЕЛИ НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ	16
1. Участие на родителите като фактор за успешно образование	16
2. Модели на родителско участие	17
3. Детерминанти на родителското участие	18
4. Барииери пред родителското участие	18
5. Международни и национални практики	19
РАЗДЕЛ V. ДОВЕРИЕТО КАТО КЛЮЧОВА ТЕОРЕТИЧНА КАТЕГОРИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКАТА КОМУНИКАЦИЯ	19
1. Концептуализации на доверието	19
2. Изследвания върху доверието в образованието	20

3. Нива на анализ и концептуализиране на доверието	21
4. Модели на доверие	22
5. Методологически и практически предизвикателства	25
ГЛАВА ВТОРА. ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ НА ПРЕДПОСТАВКИТЕ И РАВНИЩЕТО НА ДОВЕРИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКАТА КОМУНИКАЦИЯ МЕЖДУ УЧИТЕЛИ И РОДИТЕЛИ	26
РАЗДЕЛ I. ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА РАМКА И ДЕТЕРМИНАНТИ НА ДОВЕРИЕТО	26
1. Цели и изследователски въпроси	26
2. Теоретични основания за избор на детерминанти	27
РАЗДЕЛ II. МЕТОДОЛОГИЯ И ДИЗАЙН НА ИЗСЛЕДВАНЕТО	28
1. Изследователски подход	28
2. Методи и инструменти (въпросници, интервюта, фокус групи)	28
3. Валидност и надеждност	30
4. Целева група и извадка	32
РАЗДЕЛ III. РЕЗУЛТАТИ ОТ ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ	33
1. Анализ на резултатите от проверката на психометричните характеристики на инструментите	33
2. Анализ на резултатите по първи изследователски въпрос с фокус върху детерминантите на доверието на междуличностно равнище	37
3. Анализ на резултатите по втори изследователски въпрос с фокус върху училищните практики за взаимодействие с родители и тяхното влияние върху доверието	46
4. Анализ на резултатите по трети изследователски въпрос с фокус върху обществените нагласи и образователния контекст	52
5. Триангулация на резултатите	55
РАЗДЕЛ IV. СТРАТЕГИИ ЗА РАЗВИТИЕ НА ДОВЕРИЕТО В ПЕДАГОГИЧЕСКАТА КОМУНИКАЦИЯ	57
1. Междуличностно равнище (учител-родител)	57
2. Организационно равнище (училищна среда)	58
3. Системно равнище (нормативни и социални условия)	59
РАЗДЕЛ V. ОБСЪЖДАНЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ	62
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	64
НАУЧНИ ПРИНОСИ	66
СПИСЪК С ПУБЛИКАЦИИ	67

ВЪВЕДЕНИЕ

Съвременните образователни системи са изправени пред непрекъснати промени – социални, културни и технологични. Тези промени засягат не само съдържанието и формите на обучение, но и взаимоотношенията между основните участници в училищния живот. В центъра на този процес стои комуникацията между учители и родители – своеобразен мост, който може да подпомогне или да възпрепятства развитието на учениците.

В основата на ефективната педагогическа комуникация стои доверието. То не е просто емоционално състояние, а социален и професионален ресурс, който създава условия за откритост, сътрудничество и споделена отговорност. Там, където доверието е нарушено или отсъства, се появяват напрежение, недоразумения и конфликти, които оказват негативно влияние не само върху взаимоотношенията между възрастните, но и върху училищния климат и благополучието на децата.

Въпреки нарастващото значение на темата, в българската педагогическа наука доверието между учители и родители е сравнително слабо изследвано явление. Наличните международни проучвания предлагат разнообразни модели и подходи, но често остават далеч от спецификата на нашата образователна среда. Това определя актуалността и необходимостта от задълбочено изследване, което да очертае факторите, влияещи върху доверието, и да предложи стратегии за неговото развитие в български контекст.

Целта на настоящата дисертация е да се идентифицират и анализират детерминантите на доверието в педагогическата комуникация между учители и родители и на тази основа да се разработят стратегии за неговото устойчиво развитие. В хода на изследването вниманието е насочено както към междуличностното равнище на взаимоотношенията, така и към организационния и системния контекст, които задават рамките на педагогическото взаимодействие.

Обект на изследването е педагогическата комуникация между учители и родители на междуличностно (учители – родители), организационно и системно равнище в контекста на училищната организация.

Предмет на изследването са факторите и условията, които определят доверието в педагогическата комуникация, както и стратегиите за неговото изграждане и поддържане.

За постигане на целта се формулират следните **основни задачи**:

- Да се дефинират и аргументират детерминантите на доверието в педагогическата

комуникация.

- Да се разработи и приложи изследователска рамка, включваща количествени и качествени методи за събиране и анализ на данни.
- Да се изследват равнището и спецификите на доверието между учители и родители в българската образователна среда.
- Да се предложат стратегии за укрепване на доверието на междуличностно, организационно и системно равнище.

В съответствие с тези задачи се поставят и следните **изследователски въпроси**:

1. *Кои фактори в отношенията между родители и учители подпомагат или възпрепятстват изграждането на доверие в педагогическата комуникация?*
2. *Как училищните практики и организационната култура влияят върху нивото на доверие?*
3. *Как обществените нагласи и образователният контекст рефлектират върху очакванията и реалните взаимоотношения между учители и родители?*
4. *Какви стратегии могат да бъдат предложени за развитие и устойчивост на доверието в педагогическата комуникация?*

Методология и дизайн на изследването

За да се отговори на формулираните цели и изследователски въпроси, беше приложена смесена методология, съчетаваща количествени и качествени подходи. Този избор позволява да се проследят както общите тенденции и статистически зависимости, така и да се изследват в дълбочина личните нагласи, преживявания и контексти, които стоят в основата на доверието между учители и родители.

Количественият дял на изследването е реализиран чрез анкетиране. Конструирани са три въпросника – два за родители и един за учители. Те съдържат оценъчни скали и обхващат ключови измерения на доверието: откритост и директност, достоверност и авторитетност, професионална компетентност, удовлетвореност от училищната среда, очаквания към училището, взаимодействие и обмен на информация. Структурата на инструментите позволява систематично събиране на данни и последващо установяване на статистически зависимости.

Качествената част от изследването включва фокус групи с учители и дълбочинни интервюта с родители. Фокус групите се фокусират върху модели на поведение на родителите, очаквания към училището, положителни практики и трудни ситуации във взаимодействието, както и върху преживявания, свързани с доверието. Интервютата с родители допълват тази картина чрез лични разкази и примери, които разкриват

когнитивни, емоционални и поведенчески аспекти на доверието.

СТРУКТУРА И СЪДЪРЖАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

Дисертацията е структурирана в увод, две основни глави, заключение, приложения и списък на публикации. Общият обем 192 страници, включващи теоретичен анализ, емпирично изследване и практически насоки.

Първата глава на дисертацията „Педагогическа комуникация и доверие между учители и родители – теоретични постановки“ представя теоретичните основи на проблема. Анализират се понятията „комуникация“ и „педагогическа комуникация“, техните социални, културни и исторически измерения. Изясняват се ролята и комуникативната компетентност на учителя, очакванията и функциите на родителите като партньори в образователния процес, както и моделите на сътрудничество между училище и семейство. Специално внимание е отделено на доверието като ключова категория – разглеждат се подходите за неговото концептуализиране, нивата и моделите на доверие, както и предизвикателствата пред неговото изследване. Теоретичната част очертава аналитичната рамка, върху която стъпва емпиричното изследване.

Втората глава на дисертацията „Емпирично изследване на предпоставките и равнището на доверие в педагогическата комуникация между учители и родители“ съдържа методологическата рамка, инструментариума и резултатите от проведеното изследване. Представени са използваните методи – въпросници за родители и учители, фокус групи с учители и дълбочинни интервюта с родители. Описани са участниците в изследването – учители от различни етапи на училищното образование и родители на ученици от различни училища, което осигурява по-широк поглед върху педагогическата комуникация в българските училища. Данните са анализирани на три равнища:

- **междупersonно** – взаимодействията учител–родител и детерминантите на доверието на лично ниво;
- **организационно** – училищни практики, култура и политики, които влияят върху доверието;
- **системно** – обществените нагласи, нормативната рамка и социалният контекст.

Резултатите от количествения анализ очертават значими фактори и зависимости, а качествените данни разкриват конкретни ситуации, преживявания и нагласи. Триангулацията на резултатите очертава по-цялостна картина за динамиката на доверието. В последния раздел на главата се формулират стратегии за развитие на доверието – на междупersonно, организационно и системно равнище – и се обсъждат тяхната приложимост и значение за практика в нашите училища.

Заклучение

Заклучението обобщава постигнатите резултати, изведените изводи и приноси на изследването. Подчертава се значимостта на доверието като основа за пълноценна педагогическа комуникация и се представят практически насоки за бъдещи действия в училищната среда.

Приложения и публикации

Приложенията включват инструментите за изследване (въпросници, сценарии за интервюта и фокус групи), статистически таблици и допълнителни материали. В края е представен списък с публикации на докторанта по темата на дисертацията.

ГЛАВА ПЪРВА: ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА КОМУНИКАЦИЯ И ДОВЕРИЕТО МЕЖДУ УЧИТЕЛИ И РОДИТЕЛИ

РАЗДЕЛ I. ПОНЯТИЙНИ УТОЧНЕНИЯ ВЪВ ВРЪЗКА С ПЕДАГОГИЧЕСКАТА КОМУНИКАЦИЯ

В основата на образователния процес стои умението на учители, ученици и родители да взаимодействат пълноценно, като обменят знания, идеи, ценности и намерения. Това взаимодействие се определя като **педагогическа комуникация** – процес, който надхвърля границите на обикновения информационен обмен и обхваща изграждането на отношения, сътрудничество и взаимно разбиране. В съвременната образователна среда ефективният диалог между учители и родители се превръща в решаващ фактор за развитието на учениците и за формирането на позитивен училищен климат (Epstein, 2001).

Термините „общуване“ и „комуникация“ често се използват като синоними, но носят различни културни и научни нюанси. „Общуване“ в славянската традиция се свързва с личностното взаимодействие и изграждането на емоционални връзки, докато „комуникация“, произхождаща от лат. *communicatio*, акцентира върху процесуалния и технологичен аспект на обмена. В педагогически контекст двата термина се преплитат: общуването поставя акцент върху човешките отношения, а комуникацията – върху каналите и средствата за предаване на информация.

1. Комуникацията като социален феномен

Комуникацията е основен механизъм за изграждане и поддържане на социални връзки. Тя включва когнитивни, емоционални и поведенчески аспекти и служи като средство за регулиране на отношенията (Watzlawick et al., 1967; Giddens, 1984). Ю. Хабермас (1984) я разглежда като основа за рационално разбирателство и постигане на

консенсус, а Шрам (1954) и Берло (1960) подчертават двупосочния ѝ характер и ролята на обратната връзка.

В педагогическата среда комуникацията придобива двойна функция: тя е канал за предаване на знания и същевременно инструмент за изграждане на доверие и сътрудничество. Епщайн (2001) отбелязва, че успешното взаимодействие между училище и семейство е възможно само когато комуникацията надхвърли информативния обмен и създава основа за партньорство.

2. Исторически и културни контексти

Исторически развитието на педагогическата комуникация преминава през различни етапи. В Античността Сократ и Аристотел подчертават ролята на диалога и реториката като средство за формиране на знание и морални ценности (Heath, 2001). Средновековието е белязано от йерархични модели на взаимодействие, доминирани от религиозни институции, при които учителят има водеща и почти недосегаема позиция, а ролята на родителите е ограничена. През Просвещението обаче се утвърждава ново схващане за образованието – то започва да се възприема като обща отговорност на училището и семейството. Родителите вече не са само пасивни наблюдатели, а активни участници, които имат задължението да подпомагат възпитанието и обучението на своите деца. Така се поставят основите на идеята за партньорство между родители и учители, която в по-късни етапи се развива като ключова за съвременното образование (Habermas, 1984).

В последните десетилетия дигиталните технологии променят из основи начина, по който училището и семейството общуват. Онлайн платформи, електронни дневници и социални мрежи дават възможност за бърза и постоянна връзка между учители и родители (Castells, 2009; Trust & Whalen, 2020). Тези инструменти улесняват достъпа до информация и правят комуникацията по-гъвкава, но същевременно изискват и нов тип дигитална грамотност – както за учители, така и за родители. Изследванията показват, че макар технологичните решения да повишават ефективността на комуникацията, те не могат напълно да заместят личните срещи лице в лице, които остават основа за изграждането на доверие (Hattie & Clarke, 2020).

Културните различия също оказват силно влияние върху стила и ефективността на педагогическата комуникация. В общества с по-индивидуалистична ориентация – например САЩ или Великобритания – общуването между родители и учители е по-директно, а акцентът е върху личните постижения на детето. В колективистични култури като Япония или Китай се цени хармонията, консенсусът и уважението към авторитета

на учителя (Hofstede, 2010). В българския контекст тези модели често се преплитат: от една страна родителите поставят високи изисквания за академични резултати, а от друга – очакват училището да подкрепя социалното и емоционалното развитие на децата (Мизова, Господинов & Чавдарова-Костова, 2019). Това двойно очакване създава предизвикателства, но и възможности за по-пълноценен диалог между семейството и училището.

3. Аспекти и ракурси на педагогическата комуникация

Педагогическата комуникация е многопластов процес, в който се преплитат различни функции и измерения. Тя може да бъде разглеждана през няколко основни аспекта, всеки от които има пряко значение за качеството на взаимодействието между учители и родители:

- **Целеви и образователен аспект** – педагогическата комуникация е насочена към подпомагане на обучението и социалното развитие на учениците. Тук водещо е не само предаването на информация, но и създаването на условия за усвояване на знания, умения и ценности. В този смисъл тя изпълнява роля на педагогически инструмент, чрез който се изгражда връзката между учебните цели и възпитателните задачи (Graham-Clay, 2005).
- **Емоционален аспект** – в основата на ефективната педагогическа комуникация стои изграждането на доверие и партньорство. Активното слушане, емпатията и способността да се разбират гледните точки на другия създават позитивен емоционален климат. Емоционалната подкрепа е решаваща както за мотивацията на учениците, така и за увереността на родителите, че техните усилия се оценяват и уважават (Tschannen-Moran, 2014).
- **Социално-културен аспект** – комуникацията винаги е ситуирана в определен социален и културен контекст. Уважението към културните различия, разбирането на семейните традиции и езиковите особености са важни условия за изграждане на приобщаваща среда. Прилагането на културно-чувствителни подходи помага за преодоляване на бариери и за включване на всички родители в образователния процес (Gay, 2010).
- **Мотивационен аспект** – чрез педагогическата комуникация се стимулира родителската ангажираност и се изгражда усещане за съвместна отговорност. Когато родителите се чувстват информирани, уважавани и включени, те са по-склонни активно да подкрепят своите деца и училището. Изследванията показват, че мотивацията на родителите да участват пряко влияе върху академичните

резултати и социалното развитие на учениците (Hoover-Dempsey et al., 2005).

От своя страна ракурсите очертават различни перспективи за изследване: информационен (обмен на знания), регулативен (правила и норми), емоционално-ценностен (доверие и споделени ценности), междуличностен (лични отношения) и рефлексивен (самоанализ и адаптация на практиките) (Brookfield, 2017).

4. Канали и средства за комуникация между учители и родители

Педагогическата комуникация между учители и родители се осъществява чрез различни канали – устни, писмени и дигитални. **Устната комуникация** включва родителски и лични срещи, телефонни разговори и неформални разговори в училищна среда. Тя се отличава с непосредственост и е най-ефективна за изграждане на доверие, тъй като позволява емоциите, нагласите и очакванията да се изразят ясно. **Писмената комуникация** – бележки, доклади и съобщения – осигурява документалност и проследимост, което е особено важно при официални съобщения и дългосрочно съхраняване на информация. **Дигиталната комуникация** (онлайн платформи, електронни дневници, социални медии) разширява възможностите за бърз и достъпен обмен на информация, улеснява включването на родителите и създава условия за почеста обратна връзка (Harris & Goodall, 2008; Hattie & Clarke, 2020).

В практиката най-добри резултати се постигат чрез **комбиниране на традиционни и дигитални форми**. Личните срещи остават незаменими за изграждане на доверие и за обсъждане на различни въпроси, докато дигиталните инструменти допринасят за постоянство и навременност в комуникацията. По този начин се създава балансиран модел, който отговаря едновременно на нуждата от лично взаимодействие и на динамиката на съвременната реалност.

РАЗДЕЛ II. УЧИТЕЛЯТ И НЕГОВАТА КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНТНОСТ В ПРОЦЕСА НА ОБУЧЕНИЕ И ИЗВЪН НЕГО

1. Професионален профил и съвременни роли на учителя

Професионалният профил на учителя традиционно се определя от педагогическа, дидактическа и организационна компетентност (Shulman, 1987). Според Андреев (1998) той се изгражда върху съдържателна и методическа компетентност, включва професионална правоспособност, ценности и етичен кодекс, обществен авторитет и участие в професионални организации.

Динамиката на съвременното общество обаче разширява тези рамки. Учителят вече е не само носител на знание, но и лидер, мотиватор, медиатор и партньор на

родителите (Hattie, 2003). Неговата роля включва умения за интеграция на технологии (Selwyn, 2016), управление на културното многообразие (Gay, 2010), стратегическо мислене и работа в екип. ЗПУО регламентира основните му функции – образователна, възпитателна, приобщаваща и комуникационна, което го утвърждава като ключова фигура за качествено образование.

Учителят трябва да адаптира учебното съдържание към потребностите на учениците, да създава приобщаваща среда и да изгражда мостове на доверие с родителите. В съвременния модел той се разглежда като комплексен професионалист, който съчетава експертни знания с комуникативни и организационни умения, като същевременно действа и като медиатор в конфликтни ситуации.

2. Комуникативната компетентност на учителя като ключова в контекста на неговата професионална дейност

Сред различните професионални компетенции на учителя особено важна е социално-комуникативната. Тя обхваща уменията за пълноценно междуличностно общуване, за изграждане и поддържане на доверие, както и за справяне с конфликтни ситуации (Мизова, 2015). В тази компетентност се включват качества като емпатия, умението за активно слушане и способността да се изразяват ясно мисли и позиции, без да се нарушава уважението към другия – характеристики, които подпомагат създаването на позитивна и подкрепяща училищна среда.

Комуникативната компетентност на учителя се проявява както в работата с учениците, така и в общуването с родителите. В класната стая това се изразява в създаването на позитивна и мотивираща атмосфера чрез ясни и разбираеми послания, съобразени с възрастта и индивидуалните потребности на учениците. Важна роля имат и невербалните средства – жестове, тон на гласа, изражения – които подсилват словесната комуникация и предават автентичност, емпатия и подкрепа.

В отношенията с родителите учителят изгражда доверие и прозрачност чрез редовни срещи, навременна обратна връзка и използване на дигитални канали за общуване. Epstein (2011) и Graham-Clay (2005) подчертават, че успешното партньорство между родители и учители е пряко свързано с академичните резултати и мотивацията на учениците.

3. Предизвикателства и професионално развитие

Комуникативната компетентност на учителя често се поставя на изпитание, особено при трудни разговори с родители. Whitaker и Fiore (2016) отбелязват, че подобни ситуации изискват баланс между професионалните отговорности и проявата на емпатия.

За да се справят успешно, учителите трябва да разчитат на добра подготовка, ясен и уважителен тон, както и на уменията да дават структурирана и конкретна обратна връзка.

Въпреки че значението на комуникацията е добре доказано, редица програми за подготовка на учители все още не включват систематично обучение по междуличностни умения (Luke & Vaughn, 2022). Подобна ситуация се наблюдава и в България, където акцентът в педагогическата подготовка традиционно пада върху методиката и съдържанието на обучението, докато практическите комуникативни умения се развиват по-скоро индиректно и на базата на личния опит. Това поставя необходимост от въвеждане на целенасочени курсове, симулации и менторски програми, които да подпомагат бъдещите и настоящи учители в изграждането на увереност и ефективност при работа с родители.

4. Многопластови роли и функции на учителя

Комуникативната компетентност е пряко свързана с всяка от ролите на съвременния учител:

- **като педагогически експерт** – адаптира съдържанието и прилага ефективни стратегии за обучение;
- **като мотиватор и фасилитатор** – насърчава активно участие и самостоятелно учене;
- **като комуникатор и медиатор** – изгражда диалог и подпомага разрешаването на конфликти;
- **като организатор и лидер** – създава правила и формира култура на доверие в класа;
- **като партньор на родителите** – поддържа постоянен контакт и работи за съвместни инициативи.

Тази многопластовост показва, че комуникацията не е просто инструмент, а основен елемент от професионалната дейност на учителя. Чрез нея се изграждат доверие, сътрудничество и устойчиви взаимоотношения, които подпомагат както академичното, така и личностното развитие на учениците.

РАЗДЕЛ III. РОДИТЕЛИТЕ КАТО ПАРТНЬОРИ В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС

1. Очаквания на родителите към учителите и училището

Взаимоотношенията между родители и учители са решаващи за успешното развитие и образование на децата. Родителските очаквания към училището са

многопластови – те обхващат както академичните постижения, така и социалното и емоционалното развитие на детето (Karpeler, 2014).

Очакванията могат да се разделят на:

- **реалистични**, основани на текущото представяне и потребности на детето;
- **дългосрочни стремежи**, свързани с бъдещото образование и професионална реализация.

Според Girardin & Schmutz (2014), тези очаквания включват четири основни области:

- **когнитивна подкрепа** – учителят трябва да предава знания ясно и да стимулира критическо мислене;
- **емоционална подкрепа** – очаква се учителят да проявява емпатия и разбиране;
- **социално взаимодействие** – насърчаване на сътрудничество и работа в екип;
- **комуникация с родители** – регулярна и прозрачна информация за успехите и трудностите на ученика.

Изследвания проведени в двуезична Швейцария показват, че родителските очаквания варират в различни културни контексти (Yamamoto & Holloway, 2010; Tazouti et al., 2012). Например, немските родители акцентират върху социализацията, докато френските се фокусират върху академичните постижения. Dubet & Martuccelli (1996) предлагат класификация на очакванията в три направления: социализация, педагогическо взаимодействие и придобиване на образователен капитал.

2. Роли на родителите за приобщаване към училищната култура

Законът за предучилищното и училищното образование (ЗПУО) ясно формулира ролята на родителите: те са длъжни да съдействат за физическото, интелектуалното и моралното развитие на децата (чл. 128). Педагогическата наука подчертава, че това задължение не трябва да се разбира единствено като нормативно изискване, а като предпоставка за изграждане на пълноценна и приобщаваща образователна среда (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Участието на родителите е ключов фактор за успеха на учениците, тъй като осигурява приемственост между семейната и училищната среда и създава условия за сътрудничество и доверие.

Родителите изпълняват различни роли в образователния процес, които могат да бъдат обобщени по следния начин:

- **образователно сътрудничество** – участие в училищни съвети и инициативи, както и подкрепа за реализиране на учебните цели (Ogay & Cettou, 2014);
- **комуникация и взаимодействие** – редовен диалог с учителите, включване в

обсъждане на стратегии за подкрепа на учениците и осъществяване на обратна връзка (Frame & Boutaud, 2013);

- **подкрепа и придружаване** – осигуряване на условия за самостоятелно учене, предоставяне на безопасна и стабилна семейна среда, която подпомага училищните усилия (Conus, 2017);
- **възпитание и предаване на ценности** – изграждане на нагласи за сътрудничество, толерантност и уважение, които намират отражение и в училищната среда (Mouraux, 2012);
- **уважение към училищните правила** – активно съдействие за поддържане на позитивна училищна атмосфера и спазване на установените норми.

Тези роли показват, че родителите не са странични наблюдатели, а активни участници в образователния процес. Когато се реализират успешно, те създават основа за доверие, партньорство и по-висока ангажираност както на семейството, така и на училището в подкрепа на развитието на детето. В нашите училища обаче често се срещат предизвикателства, които затрудняват пълноценната реализация на тези роли – липсата на желание от страна на родителите, социално-икономическите различия, както и склонността родителските срещи да се ограничават до формален обмен на информация. Именно затова е необходимо да се търсят гъвкави и приобщаващи форми на сътрудничество, които да отговарят на реалните нужди и възможности на семействата.

3. Пречки и предизвикателства в партньорството

Въпреки законовите изисквания, реализацията на тези роли често е затруднена от социално-икономически бариери, различия в културния контекст или липса на равнопоставеност между училище и семейство. Чл. 129 от ЗПУО задължава училището да информира родителите, но в практиката това взаимодействие често остава формално. Учителите са претоварени, а родителите невинаги имат време и ресурси за активна ангажираност.

Сътрудничеството може да бъде възпрепятствано и от различия в очакванията: докато родителите често виждат училището като гарант за бъдещ социален успех, учителите акцентират върху текущия образователен процес. Тези несъответствия пораждат напрежение и недоверие.

Въпреки законовите изисквания, реализацията на ролите на родителите в образователния процес често е затруднена от редица фактори. Сред тях се открояват социално-икономическите бариери, културните различия и липсата на равнопоставеност между училище и семейство. Чл. 129 от ЗПУО задължава училището да информира

родителите за развитието на техните деца, но в практиката това взаимодействие нерядко остава формално – например ограничено до родителски срещи или кратки съобщения в електронния дневник. Допълнителна трудност представлява претовареността на учителите, които нямат достатъчно време за индивидуален контакт, както и ограничените възможности на някои родители да се ангажират поради професионални, финансови или лични причини.

Сътрудничеството се възпрепятства и от различията в очакванията. Докато много родители възприемат училището като институция, която трябва да гарантира бъдещия социален и професионален успех на детето, учителите често се концентрират върху образователните задачи и ежедневиия учебен процес. Това разделение в нагласите поражда напрежение, недоверие и усещане за липса на общи цели, което затруднява изграждането на ефективно партньорство. Последниците се проявяват не само във влошени отношения между родители и учители, но и в понижена мотивация на учениците и отслабване на доверието в училищната институция като цяло.

4. Възможности за подобряване на сътрудничеството

Когато сътрудничеството между родители и учители се реализира пълноценно, то носи значителни ползи за всички участници в образователния процес. Родителите получават по-ясна представа за нуждите и постиженията на своите деца, а учителите – ценна информация за семейната среда и индивидуалните особености на учениците. Така се създава по-добро разбиране и се изграждат стратегии за подкрепа, които обхващат както училището, така и дома (Epstein, 2011). Успешното партньорство укрепва доверието, намалява конфликтите и създава чувство за споделена отговорност. В резултат се подобряват мотивацията и академичните постижения на учениците, а училището утвърждава своята роля като подкрепяща среда, която обединява усилията на семейството и институцията (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005; Graham-Clay, 2005).

РАЗДЕЛ IV. СЪТРУДНИЧЕСТВОТО МЕЖДУ УЧИТЕЛИ И РОДИТЕЛИ: МОДЕЛИ НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

1. Участието на родителите като фактор за успешно образование

Родителите са първични възпитатели и значими фигури в живота на децата, поради което тяхното участие е решаващо за академичния и личностния успех на учениците. Множество изследвания показват, че силната връзка между семейство и училище подобрява резултатите на децата, независимо от социално-икономическия контекст (Henderson & Berla, 1994; Sanders & Sheldon, 2009).

В българската образователна среда често се наблюдава разминаване в очакванията между родители и учители – част от родителите делегират възпитателните си функции на училището, докато други предявяват свръхизисквания (Мизова и съавт., 2019). Това поставя акцент върху нуждата от ясно дефинирани роли и прозрачна комуникация.

2. Модели на родителско участие

Международните изследвания очертават различни модели за взаимодействие между семейство и училище. Сред най-влиятелните е рамката на Джойс Епщейн (2001, 2011), която систематизира шест основни типа родителско участие:

1. **Родителство** – създаване на подкрепяща семейна среда за развитие и възпитание на децата.
2. **Комуникация** – регулярна и двупосочна връзка между училище и семейство.
3. **Доброволчество** – участие на родителите в училищни дейности и инициативи.
4. **Учене у дома** – подкрепа за учебните задачи и насърчаване на самостоятелното учене.
5. **Участие във вземането на решения** – включване на родителите в училищни съвети и настоятелства.
6. **Сътрудничество с общността** – използване на ресурси и партньорства извън училището.

Рамката на Епщейн е приложима в различни контексти и показва, че успешното партньорство е резултат от съвместни усилия на родители, учители и общности.

Допълнителен принос в изследването на родителското участие прави моделът на Глен Е. Суап (Swarp, 1993), който очертава четири подхода:

- **Защитен модел** – учителят поема водещата роля, а родителите се включват минимално;
- **Модел на предаване на информация** – учителите предоставят указания, които родителите следват;
- **Модел за обогатяване на учебната програма** – родителите допринасят със свои ресурси и опит;
- **Партньорски модел** – учители и родители си сътрудничат равноправно, споделяйки отговорности и цели.

Този модел ясно показва развитието от ограничени форми на участие към по-пълноценни и равнопоставени отношения. Подобно на рамката на Епщейн, той подчертава, че именно партньорството е най-високата и най-ефективната форма на взаимодействие между училище и семейство.

3. Детерминанти на родителското участие

Родителската ангажираност не възниква автоматично, а зависи от редица ключови фактори, които определят до каква степен семействата ще се включат активно в училищния живот (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Сред най-важните са:

- **Стремежи и очаквания** – родителите, които имат високи образователни амбиции за своите деца, обикновено инвестират повече време и усилия, за да подкрепят процеса на учене. Тяхната вяра, че образованието е средство за бъдещ социален и професионален успех, се превръща в стимул за активно участие в училищните дейности.
- **Самооценка за ефективност** – колкото по-уверени са родителите, че могат реално да помогнат на своите деца, толкова по-склонни са да се ангажират. Липсата на тази увереност, напротив, често води до пасивно поведение и дистанцираност.
- **Възприятия за училището** – отношението на учителите и училищното ръководство е решаващо за начина, по който родителите възприемат сътрудничеството. Когато учителите и ръководството демонстрира уважение, откритост и готовност за диалог, родителите се чувстват приети и значими.

Тези фактори показват, че родителската ангажираност е резултат от комбинация между лични нагласи, ресурси и увереност, както и от начина, по който училището създава условия за партньорство.

4. Бариери пред родителското участие

Родителската активност в училищния живот е ограничавана от редица фактори, които могат да бъдат както обективни, така и субективни. Сред най-често срещаните пречки са:

- **Липса на време и ресурси** – много родители съчетават дълго работно време или няколко професионални ангажимента, което затруднява тяхното присъствие на училищни срещи и инициативи. Финансовите ограничения също ограничават възможностите им да се включват в допълнителни дейности.
- **Езикови и културни бариери** – в мултикултурните училища родителите от малцинствени или мигрантски общности често срещат трудности в комуникацията поради различия в езика и социалните норми. Това поражда несигурност и понижава готовността за активно участие.
- **Негативен предишен опит** – родители, които са имали конфликтни или неуспешни взаимодействия с училището, често се дистанцират и предпочитат

ограничен контакт с учителите. Липсата на позитивна обратна връзка засилва това отчуждение.

- **Ниска образователна увереност** – някои родители смятат, че не притежават необходимите знания и умения, за да подпомагат учебния процес, и затова оставят цялата отговорност на учителите (Hill & Taylor, 2004; Williams & Sanchez, 2013).

В български условия към тези пречки се добавят и нагласите, че училището е институцията, която носи основната отговорност за възпитанието и образованието на децата (Мизова и съавт., 2019). Това разбиране често води до формално участие на родителите – ограничено до присъствие на родителски срещи – вместо до активно партньорство и съвместно вземане на решения.

5. Международни и национални практики

В различните страни се наблюдават разнообразни подходи към родителското участие. В САЩ и Франция училищата залагат на по-формализирани структури – училищни съвети, настоятелства и родителски асоциации – които дават възможност за включване на родителите във вземането на решения. Там активно се използват и технологиите: електронни дневници, мобилни приложения и онлайн платформи, които осигуряват постоянна връзка между училище и семейство. В Швейцария акцентът е върху културната адаптация и активното включване на родители мигранти. Това се реализира чрез инициативи като „вечери за родители“, асоциации на родителите по класове и използване на интеркултурни медиатори, които улесняват комуникацията и изграждането на доверие между семействата и училището.

В България обаче моделът все още е доминиран от традиционни форми на комуникация – родителски срещи, индивидуални разговори с учители и училищни настоятелства. Въпреки че тези практики осигуряват базово ниво на контакт, те често остават формални и ограничени. По-иновативни форми като работилници, дискуссионни клубове и инициативи тип „училище за родители“ съществуват, но са по-скоро изключение, отколкото наложена практика. Това показва, че българската образователна система все още има значителен потенциал за развитие по отношение на приобщаването на родителите и използването на нови, по-гъвкави подходи.

РАЗДЕЛ V. ДОВЕРИЕТО КАТО КЛЮЧОВА ТЕОРЕТИЧНА КАТЕГОРИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКАТА КОМУНИКАЦИЯ

1. Концептуализации на доверието

Доверието е универсален социален механизъм, който улеснява взаимодействието

между хората и намалява усещането за несигурност в отношенията. Исторически неговото значение се утвърждава още през XVII век в рамките на политическата философия, където се свързва с изпълнението на обещания (Seligman, 1997). В социологията Луман (1979) го разглежда като средство за редуциране на социалната сложност и поемане на риск и подчертава, че недоверието е функционална алтернатива, която по различен начин организира очакванията и взаимодействията. Съвременните изследвания предлагат допълнителни интерпретации: доверието се разглежда като психологическо състояние, основано на очаквания и убеждения (Rousseau et al., 1998); като форма на социален капитал, която улеснява колективните действия (Coleman, 1990); и като ключов ресурс за функционирането на образователната система (Bryk & Schneider, 2002; Epstein, 2001).

2. Изследвания върху доверието в образованието

Прегледът на литературата показва, че изследванията върху доверието в училищната среда се развиват в няколко основни направления.

- **Концептуални основи** – насочени към дефиниране на понятието „доверие“, неговите основни компоненти и участници. Bryk и Schneider (2002) подчертават, че доверието в образованието е многопластово явление, което включва очаквания за компетентност, почтеност, уважение и грижа, проявявани в отношенията между учители, ученици, родители и училищно ръководство.
- **Предпоставки за доверие** – свързани с лидерството, почтеността и прозрачността на училищната среда. Според Tschannen-Moran (2004) ефективните училищни лидери изграждат доверие, когато демонстрират последователност, справедливост, откритост и предвидимост в своите действия и решения.
- **Последици от доверието** – проучванията показват, че наличието на доверие е пряко свързано с по-висока ангажираност на учителите, по-голяма ефективност на училищната организация и по-добра адаптация и мотивация на учениците (Forsyth et al., 2011). В този смисъл доверието не е просто междуличовска нагласа, а фактор за устойчиво развитие на училищната институция.

В рамките на тези направления се оформят два особено влиятелни изследователски клъстера:

- **Клъстерът на Уейн Хой** – фокусира се върху *колективното доверие*, изследвано основно чрез количествени методи. Проучванията му показват, че доверието между учители, родители и ученици функционира като общ ресурс, който влияе

върху училищната ефективност и подобрява организационния климат (Hoу & Tschannen-Moran, 1999).

- **Клъстерът на Антъни Брайк и Барбара Шнайдер** – разглежда *междучелностното доверие* чрез смесена методология, съчетаваща количествени и качествени подходи. Авторите показват, че доверието е ключов елемент от училищната култура и че неговото наличие подпомага устойчивостта на образователните реформи, както и развитието на взаимоотношенията и сътрудничеството в училищната общност (Bryk & Schneider, 2002).

Тези два клъстера заедно очертават двойната перспектива върху доверието – като колективен ресурс, който допринася за ефективността на институцията, и като междучелностна връзка, която укрепва училищната култура и взаимоотношенията между основните участници в образователния процес.

Таблица 1. Сравнение на двата изследователски клъстера

Аспект	Клъстер на Хой	Клъстер на Брайк и Шнайдер
Фокус	Колективно доверие	Междучелностно доверие
Ключови участници	Учители, директори, родители	Учители, директори, родители, ученици
Методология	Основно количествени изследвания	Смесена методология (качествени и количествени)
Основен принос	Връзка между колективното доверие и училищната ефективност	Влияние на междучелностното доверие върху училищната култура и резултатите на учениците

3. Нива на анализ и концептуализиране на доверието

Според Veitат (2014) доверието в образованието може да се разглежда и анализира на три основни равнища, които взаимно се допълват:

- **Микро ниво** – обхваща индивидуалните взаимоотношения между учители, родители и ученици. Тук доверието се проявява чрез ежедневни практики като открита обратна връзка, последователност в действията, спазване на поети ангажменти и готовност за сътрудничество. Когато родителите виждат, че учителят е надежден и отзивчив, те са по-склонни да подкрепят училището и да участват активно в образователния процес.
- **Мезо ниво** – свързано е с груповите взаимодействия в рамките на училищната общност, като учителски екипи и родителски съвети. На това равнище доверието е предпоставка за ефективна работа в екип, за колективно вземане на решения и за създаване на обща визия за развитието на училището. Липсата на доверие често води до конфликти, разпад на екипността и формално участие.

- **Макро ниво** – отнася се до институционалното доверие към училището като организация и към образователната система като цяло. То включва увереността на родителите и обществото в училищните политики, в управлението и в организационната култура. Високото институционално доверие създава стабилна основа за въвеждането на нови практики и за подкрепа на образователните реформи.

Разглеждането на доверието през тези три нива позволява по-пълно разбиране на неговата роля – от личните взаимоотношения в класната стая до доверието в училището като институция. Всяко ниво има своята специфична динамика, но всички заедно оформят средата, в която се изграждат устойчиви партньорства между учители, родители и ученици.

Таблица 2. Трите нива на доверие в образованието: Характеристики, комуникация и предизвикателства

Ниво на доверие	Фокус	Ключови елементи	Тип комуникация	Примерни резултати	Предизвикателства
Микро	Индивидуалните взаимоотношения между учители, ученици и родители.	Прозрачност, емоционална подкрепа, взаимно уважение.	Лични разговори и индивидуална обратна връзка.	Подобрена мотивация и участие на учениците.	Липса на честна обратна връзка, недоверие между участниците.
Мезо	Взаимодействието между групи, като учителски екипи или комуникация между родители и училище.	Сътрудничество, координация, групова динамика.	Групови срещи, съвместни решения.	По-добра координация в екипната работа, засилено участие на родителите.	Конфликти между групи, недостатъчна комуникация.
Макро	Организационната култура и политики, които оформят доверието на институционално ниво.	Прозрачност на политиките, културни норми, справедливост.	Политически и документи, официални насоки и стратегии.	Повишена ефективност на училищните политики и реформи.	Бюрократични бариери, липса на прозрачност и ангажираност.

4. Модели на доверие

Различни теоретични модели предлагат рамка за изследване на доверието в педагогическата комуникация, като всяка от тях акцентира върху различни измерения на

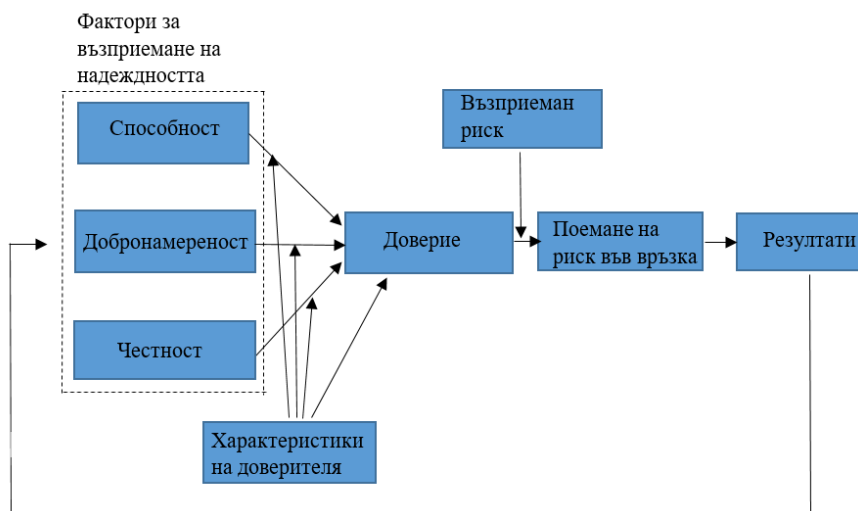
това явление:

- **Слоев модел на Bentele (2008)** – Слоевият модел на Bentele (2008) представя доверието на три взаимосвързани нива – междуличностно, организационно и системно. Той показва, че тези равнища не съществуват отделно, а си влияят взаимно. Например доверието, което се изгражда между учител и родител в ежедневно комуникация, може да укрепи организационната култура на училището. От друга страна, институционални политики или управленски практики, възприемани като несправедливи или неефективни, могат да подкопаят личните взаимоотношения и да отслабят готовността за сътрудничество. В педагогически контекст този модел е ценен, защото позволява доверието да се разглежда едновременно като лично преживяване, като част от колективния климат и като характеристика на институцията.



Фиг. 1 Слоев модел на доверието (адаптиран от Bentele, 2008)

- **Модел на Mauger и съавтори (1995)** – Моделът дефинира доверието чрез три ключови елемента: компетентност, добронамереност и почтеност. В педагогически контекст **компетентността** се свързва със способността на учителя да организира и води учебния процес; **добронамереността** – с грижата към учениците и готовността за сътрудничество с родителите; а **почтеността** – с честността, справедливостта и последователността в действията. Тези елементи се превръщат в основни критерии, чрез които родители и учители изграждат взаимно доверие и определят качеството на своето партньорство.



Фиг. 2 Предложен модел на доверие. Източник Mayer et al. (1995)

- Динамичен модел на Veitac (2014)** – Динамичният модел на Veitac (2014) разглежда доверието не като статично състояние, а като процес, който постоянно се променя. Той включва три основни етапа – изграждане, поддържане и разрушаване. Изграждането започва с първите впечатления и опита от взаимодействията, където последователността и прозрачността на поведението играят ключова роля. Поддържането на доверие изисква редовна комуникация, взаимно уважение и готовност за сътрудничество, които затвърждават положителния опит във времето. Разрушаването настъпва, когато се натрупат несъответствия между думи и действия, липса на откритост или неспазване на договореностите. В центъра стои комуникацията: тя може да укрепи доверието чрез откритост, последователност и взаимно уважение или да го отслаби при липса на яснота и несъответствие между думи и действия. В педагогически контекст този модел показва, че доверието между учители и родители не е статично, а изисква постоянни усилия, за да се запази и развива.



Фиг. 3 Динамичен модел на доверие

Обединяването на тези модели позволява по-пълно разбиране на доверието в образователната среда – едновременно като структура (нива и елементи) и като динамичен процес, подложен на постоянни промени в зависимост от качеството на комуникацията между учители и родители.

В рамките на настоящата дисертация централно място заема слоевият модел на Bentele (2008), тъй като той предлага най-цялостна перспектива, съчетаваща междуличностното, организационното и системното ниво. Именно върху тази концептуална рамка се изгражда анализът на емпиричните резултати във втора глава, където доверието се проследява не само като отношение между отделни участници, но и като характеристика на училищната култура и институционалните практики.

5. Методологически и практически предизвикателства

Изследването на доверието поставя редица трудности, свързани както с избора на подход, така и с практическото приложение на резултатите.

- **Количествени измервания** – въпросниците и скалите (например ABI-моделът: *Ability, Benevolence, Integrity*) осигуряват стандартизация и възможност за сравнение. Те позволяват да се идентифицират тенденции и зависимости, но често не улавят контекста, в който възниква доверието, нито неговата динамика.
- **Качествени методи** – интервютата и фокус групите предоставят възможност да се разкрият субективният смисъл и преживяванията, свързани с доверието. Те дават достъп до нюанси, които липсват в количествените изследвания, но крият риск от ограничена представителност и субективност в интерпретацията.
- **Смесени методи** – комбинирането на двата подхода позволява триангулация и постигане на по-дълбоко разбиране. Този подход обаче изисква повече ресурси, внимателна координация и ясно дефиниране на връзките между количествените и качествените данни.

Освен методологическите въпроси, съществуват и практически предизвикателства. Един от тях е свързан с доверието в технологиите в условията на дигитализация и дистанционно обучение. Родителите трябва да имат доверие в надеждността и сигурността на електронните платформи, а учителите – в отговорността на родителите да ги използват по предназначение и да съдействат за ефективното участие на децата. Липсата на доверие в този процес може да доведе до затруднена комуникация, пропуски в информацията и понижена ангажираност.

В този смисъл изследването на доверието в педагогическата комуникация не е само теоретичен въпрос, а включва комплекс от методологически и практически измерения, които изискват внимателен избор на подход и отчитане на контекста. Под „контекст“ тук се разбират социалните и културните особености на семействата, институционалната среда на училището, технологичните условия на комуникация и регионалните различия, които заедно оформят начина, по който доверието се изгражда, поддържа или разрушава.

Така, въз основа на анализа на съществуващите модели и подходи, първа глава на дисертацията завършва с дефинирането на доверието в педагогическата комуникация като *процес на взаимно изграждане и поддържане на положителни очаквания и отворена комуникация, основан на възприеманата компетентност, почитеност, добронамереност и прозрачност на участниците, в рамките на културните, социалните и институционалните условия на образователната среда.*

Този процес е динамичен и зависи от конкретната ситуация, от предишния опит, настоящите взаимоотношения и бъдещите очаквания. Доверието се изгражда и поддържа тогава, когато има съответствие между очакваното и постигнатото, а всяко разминаване може да доведе до неговото отслабване.

ВТОРА ГЛАВА. ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ НА ПРЕДПОСТАВКИТЕ И РАВНИЩЕТО НА ДОВЕРИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКАТА КОМУНИКАЦИЯ МЕЖДУ УЧИТЕЛИ И РОДИТЕЛИ

РАЗДЕЛ I. ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА РАМКА И ДЕТЕРМИНАНТИ НА ДОВЕРИЕТО

Изследването е изградено върху дефиницията за доверие, формулирана в края на първа глава, и има за цел да идентифицира, оцени и класифицира основните детерминанти на доверието в педагогическата комуникация. Фокусът е поставен върху професионалните, личностните и контекстуалните променливи, които влияят върху взаимоотношенията между родители и учители, както и върху стратегии за развитие и стабилизиране на доверието в училищната среда.

Формулирани са няколко **изследователски въпроса**:

1. Кои фактори във взаимоотношенията между родители и учители подпомагат или затрудняват изграждането на доверие?
2. Как училищните практики за взаимодействие с родители подкрепят или възпрепятстват доверието?

3. Как обществени нагласи и образователният контекст влияят върху очакванията и доверието?
4. Какви стратегии могат да се предложат на основата на съгласуване между литературата и емпиричните резултати?

Обект на изследването е педагогическата комуникация между учители и родители на междуличностно (учители – родители), организационно и системно равнище в контекста на училищната организация.

Предмет са факторите и условията, които определят доверието и стратегиите за неговото развитие, разглеждани на микро, мезо и макро равнище.

Теоретичната рамка очертава **детерминантите на доверието** като фактори, условия или променливи, които влияят върху качеството на взаимоотношенията и ефективността на сътрудничеството. Те се разглеждат на няколко нива:

- **Микро ниво** – индивидуалните отношения между родители и учители. От страна на учителите това включва професионална компетентност, откритост, надеждност, справедливост, уважение и навременна обратна връзка. От страна на родителите – нагласи към образованието, готовност за сътрудничество, предишен опит, очаквания и стил на комуникация.
- **Мезо ниво** – училищните практики за взаимодействие: прозрачност и регулярност на комуникацията, включване в решения, училищен климат, политики на ръководството, механизми за обратна връзка и културен контекст.
- **Макро ниво** – институционални фактори: училищни политики и структури, които гарантират прозрачност и справедливост, инициативи за родителско участие, отчетност и ангажираност към семействата.

На тази основа са формулирани **основните задачи на изследването**:

1. Да се изследват социалните представи за доверието, споделяни от учители и родители.
2. Да се установят детерминантите на микро, мезо и макро ниво.
3. Да се конструират и валидират инструменти за изследване на факторите, които подпомагат или затрудняват доверието.
4. Да се изведат стратегии за развитие на доверие, основани на синтез на съществуващите модели и резултатите от емпиричното изследване.

Комбинацията от личностни усилия на учителите, институционална подкрепа и социални взаимодействия оформя средата, в която доверието може да се развива като основа за ефективна педагогическа комуникация и за постигане на положителни

образователни резултати.

РАЗДЕЛ II. МЕТОДОЛОГИЯ И ДИЗАЙН НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

1. Изследователски подход

Настоящото изследване се основава на **смесен подход**, който комбинира количествени и качествени методи. Целта на тази стратегия е да се обхванат едновременно измеримите тенденции и зависимости в доверието между учители и родители и по-задълбочените индивидуални възприятия, преживявания и контексти. Така се постига баланс между обективните показатели и субективния смисъл, който участниците влагат в своето общуване.

2. Методи и инструменти

За да бъдат постигнати целите на изследването, беше приложен цялостен инструментариум, който съчетава три авторски въпросника и два качествени метода за събиране на данни.

- **Въпросник „Родителско доверие към класния ръководител/основен учител“** в който взеха участие 108 родители – изследва възприятието на родителите за доверието към класния ръководител или основния учител на детето. Състои се от 35 твърдения, разпределени в три субскали: *откритост и директност, достоверност и авторитетност и професионална компетентност*. Всички айтеми се оценяват по петстепенна Ликертова скала, което позволява измерване на нюансите във възприятието.
- **Въпросник „Очаквания и удовлетвореност на родители от училището“**, в който взеха участие 228 родители – анализира нагласите, очакванията и удовлетвореността на родителите от комуникацията и взаимодействието с училището. Съдържа пет секции: *очаквания към училището, удовлетвореност от училищната среда и политики, взаимодействие с учителите, отношение към училищната администрация и демографски данни*. Всяка секция използва специфичен континуум за оценка – от „изобщо не“ до „в много висока степен“, което позволява по-прецизен анализ на различните аспекти на родителското участие.
- **Въпросник „Възприятия на учителите за родителите и собствената им роля“**, в който броят на респондентите беше 171 учители – насочен към професионалните нагласи на учителите и тяхната оценка за комуникацията с родители. Обхваща четири блока: *оценка на родителите* (позитивни и негативни характеристики), *самооценка на учителските компетенции* през погледа на

родителите, *равнище на изградено доверие* (оценено по десетобална скала) и *демографски характеристики*. Този въпросник дава възможност да се сравнят гледните точки на учителите с тези на родителите и да се търсят общи зависимости.

- **Фокус групи с учители** – проведени с 31 учители от начална, прогимназиална и гимназиална степен. Сценариите са структурирани около няколко ключови теми: типологии на родители, очаквания към училище и учители, позитивни примери за сътрудничество и ситуации на напрежение. Дискусиите са модерирани с цел да се стимулира обмен на опит и да се изведат колективни нагласи и стратегии за изграждане на доверие.
- **Дълбочинни интервюта с родители** – проведени с 18 родители на деца от трите образователни етапа. Интервютата са приложени като качествен метод за задълбочено изследване на възприятията, очакванията и преживяванията на родителите в комуникацията с учителите (Kvale, 2007). Сценарият е насочен към ключови теми като предпочитания за канали на общуване, качество на обратната връзка, професионализъм на учителя и въздействието на неговите действия върху доверието.

Въпросите са формулирани в отворен формат и са изградени така, че да изследват трите основни аспекта на доверието:

- когнитивен – оценка на компетентността на учителя, начина на предоставяне на информация и надеждността му като партньор;
- емоционален – загриженост и внимание към индивидуалните нужди на детето, отзивчивост и съпричастност при решаване на проблеми;
- поведенчески – честота и форма на комуникация, реакция в конфликтни ситуации, взаимодействие при трудности в обучението.

Чрез този метод родителите споделят както положителни, така и отрицателни примери, които позволяват да се идентифицират ключови фактори за изграждане или нарушаване на доверието. Интервютата предоставят ценна информация за разработването на стратегии за неговото укрепване.

Анкетите, интервютата и фокус групите, използвани в изследването, са конструирани/създадени с фокус и внимание върху контекста на българската образователна система, като отразяват културните, социалните и институционалните особености, свързани с педагогическата комуникация у нас. Това съотнасяне на избраната методологията и конструирания инструментариум към спецификите на

националният контекст гарантира, че резултатите ще бъдат релевантни и приложими за подобряване на практиката, като предоставя цялостен поглед върху взаимодействията между учители и родители.

Таблица 3. Инструментализация в рамките на изследването

№ на изсл. въпрос	Същност на изследователския въпрос	Методи	Инструменти
1.	Кои фактори във взаимоотношенията между родители и учители подпомагат или затрудняват изграждането на доверие в педагогическата комуникация?	Количествени: анкетно проучване сред родители и учители; Качествени: дълбочинни интервюта с родители; фокус групи с учители	Въпросник 1 (родители); Въпросник 3 (учители); Въпросник за дълбочинни интервюта с родители; Сценарий за фокус групи с учители
2.	Как училищните практики за взаимодействие с родители подкрепят или възпрепятстват доверието между родители и учители?	Количествени: анкетно проучване сред родители; Качествени: дълбочинни интервюта с родители; фокус групи с учители	Въпросник 2 (родители); Въпросник за дълбочинни интервюта с родители; Сценарий за фокус групи с учители
3.	Как обществените нагласи и образователният контекст влияят върху очакванията и доверието в комуникацията между родители и учители?	Качествени: дълбочинни интервюта с родители; фокус групи с учители; Количествени: анкетно проучване (секция „очаквания“)	Въпросник 2 (родители – секция „очаквания“); Въпросник за дълбочинни интервюта с родители; Сценарий за фокус групи с учители
4.	Какви стратегии за развитие на доверието в педагогическата комуникация могат да бъдат предложени въз основа на съгласуване между описаните в българската и чуждестранната литература подходи и емпиричните резултати?	Интегративен подход: количествени и качествени анализи в комбинация с литературен обзор	Въпросник 1, 2, 3; Въпросник за дълбочинни интервюта с родители; Сценарий за фокус групи с учители; Литературен обзор

3. Валидност и надеждност

За да се гарантира надеждността и валидността на използваните инструменти, са приложени различни статистически и аналитични процедури, съобразени със спецификата на количествените и качествените данни.

- **Количествени данни** – надеждността на скалите е проверена чрез *Cronbach's alpha*, което осигурява информация за вътрешната консистентност на отделните субскали. Получените стойности показват добра до много добра надеждност. За да се потвърди факторната структура на въпросниците, е проведен експлораторен

факторен анализ, който изяснява групирането на твърденията и съответствието им с теоретично обособените дименсии на доверието. Допълнително са използвани дескриптивни показатели (средни стойности, стандартни отклонения, разпределения), за да се очертаят основните тенденции и профили на изследваните групи.

- **Качествени данни** – интервютата и фокус групите са анализирани чрез *тематичен анализ*, включващ три етапа на кодиране: отворено (идентифициране на първични категории), осево (установяване на връзки между тях) и селективно (изграждане на обобщени теми). Чрез този процес са изведени основни категории като доверие, комуникация, партньорство и бариери. Използването на комбиниран дедуктивен и индуктивен подход позволява, от една страна, свързване на анализа с теоретичните рамки, а от друга – откриване на нови значими теми, въведени от самите участници.

По този начин се гарантира, че инструментите не само са статистически надеждни, но и адекватни спрямо съдържанието, което целят да измерят. Включването на триангулация между количествени и качествени данни засилва доверието в получените резултати и подпомага тяхната интерпретация в контекста на педагогическата комуникация.

Етични съображения

Всички участници са информирани за целите на изследването и са участвали доброволно. Осигурена е анонимност и конфиденциалност. При анализа на интервютата и фокус групите са използвани кодове, за да се избегне идентификация на участниците.

Процедура

Подготовка. На първия етап бяха разработени инструментите за събиране на данни – три въпросника (два за родители и един за учители), сценарий за фокус групи и протокол за дълбочинни интервюта. Инструментариумът е изграден върху теоретичната рамка и изследователските въпроси и бе прецизиран след консултации с експерти и практикуващи учители.

Събиране на количествени данни. Анкетите бяха разпространени онлайн чрез Google Forms и популяризирани в социални мрежи, родителски общности и чрез директни покани. Попълването беше анонимно и доброволно. Събраните данни от въпросниците позволиха количествен анализ на нагласите, възприятията и детерминантите на доверието.

Анализ на количествените данни. Данните бяха обработени със SPSS (версия

23). Проверена е вътрешната консистентност на скалите чрез Cronbach's alpha, а факторната структура – чрез експлораторен факторен анализ (метод на главните компоненти с ротация Varimax). Изчислени са средни стойности, стандартни отклонения и балове по субскали. Проведени са и еднофакторни дисперсионни анализи (ANOVA) за изследване на различия между социално-демографски групи.

Събиране на качествени данни. Проведени бяха дълбочинни интервюта с родители и фокус групи с учители от трите образователни етапа. Сесиите се състояха в предварително уговорено време и място, след информирано съгласие на участниците. Записите бяха транскрибирани за целите на анализа.

Анализ на качествените данни. Транскриптите бяха подложени на кодиране и тематичен анализ – отворено, осево и селективно. Така бяха обособени основни категории: *комуникация, доверие, партньорство/участие* и *бариери*, всяка с подкодове. Дедуктивната рамка стъпи на валидирани модели (Epstein – комуникация и партньорство; Mayer et al. – измерения на доверие; Hoover-Dempsey & Sandler – родителско участие; Weitat – бариери). Индуктивната рамка включи емпирично изведени подкодове, отразяващи повтарящи се мотиви в отговорите (напр. „липса на навременна обратна връзка“, „формализирана комуникация“, „подкрепа и разбиране“, „очакване за партньорство“).

Триангулация. Последният етап включи интеграция на количествените и качествените данни. Триангулацията позволи взаимно валидиране на резултатите и постигане на по-пълно разбиране на доверието като социален и педагогически феномен.

4. Целева група и извадка

108 родители попълниха въпросника, свързан с възприятията на родителите за доверието в педагогическата комуникация, а 228 въпросника, отнасящ се до нагласите и очакванията на родителите към училището. Те представляват родители на ученици от начален, прогимназиален и гимназиален етап, включително от различни социални и образователни среди, което осигурява по-широка представителност и възможност за сравнение между групите.

Анкетирани бяха и 171 учители, работещи в различни училища и населени места. Те се различават по възраст, професионален опит и квалификация, което позволява анализ на влиянието на тези характеристики върху възприятието за доверието в комуникацията с родителите.

Качествената част от изследването включва четири фокус групи с общо 31 учители от начална, прогимназиална и гимназиална степен в училища от област Сливен.

Тяхното участие предостави колективна перспектива върху ежедневните практики и трудностите в общуването с родители.

Допълнително бяха проведени 18 дълбочинни интервюта с родители, подбрани така, че да представят разнообразие от гледни точки в зависимост от образователното равнище на децата, социалния профил на семействата и техния опит в комуникацията с училището. Интервютата дадоха възможност да се проследят както положителни примери, така и предизвикателства в изграждането на доверие.

РАЗДЕЛ III. РЕЗУЛТАТИ ОТ ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

1. Анализ на резултатите от проверката на психометричните характеристики на инструментите

Във всяко научно изследване, използващо психометрични инструменти, е необходимо да се докаже тяхната надеждност и валидност. В настоящото изследване това е осъществено чрез два основни подхода – анализ на вътрешната съгласуваност и проверка на факторната структура на скалите.

Вътрешната съгласуваност показва доколко твърденията в рамките на една субскала измерват едно и също съдържателно измерение. Тя е оценена чрез коефициента Алфа на Кронбах (Cronbach's α), който е един от най-широко използваните показатели за надеждност в социалните науки. При интерпретацията са приети следните критерии: $\alpha \geq 0.70$ се определя като добра надеждност, $\alpha \geq 0.80$ като много добра, а $\alpha \geq 0.90$ като отлична.

Факторната структура на инструментите е анализирана чрез експлораторен факторен анализ (Principal Component Analysis – PCA) с ротация Varimax. Чрез този метод се проверява дали емпиричните данни съответстват на първоначално заложените измерения и дали отделните твърдения се групират в ясно различими и интерпретируеми фактори. За статистически и концептуално значими се приемат факторни натоварвания с величина поне 0.40, като стойности над 0.60 се тълкуват като особено стабилни и свидетелстват за силна връзка между твърдението и съответния фактор.

Комбинираното прилагане на анализа на надеждността и факторния анализ осигурява солидна емпирична основа за използването на изследователските инструменти. По този начин се гарантира, че скалите измерват последователно и валидно съдържателните ядра, които са обект на проучване. В рамките на дисертационното изследване са оценени три инструмента: родителското доверие към основния учител/класен ръководител; очакванията и удовлетвореността на родителите от

училището; както и възприятията на учителите за родителите и тяхната роля в сътрудничеството.

Родителско доверие към основния учител/класен ръководител

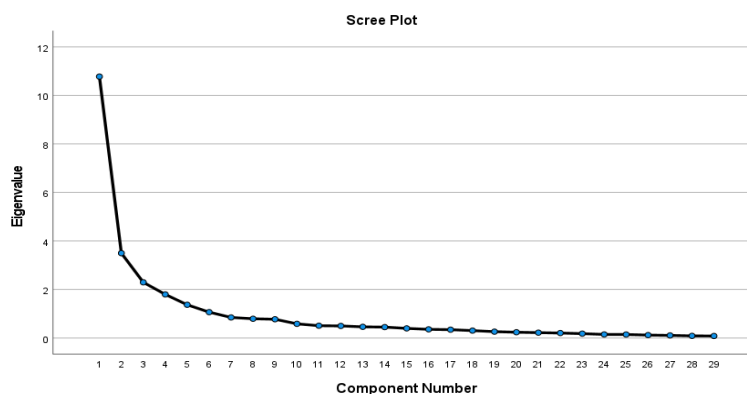
Инструментът за изследване на родителското доверие към основния учител/класен ръководител е разработен върху три ключови измерения – **откритост и директност, достоверност и авторитетност и професионална компетентност**. Оценката на вътрешната съгласуваност чрез коефициента Алфа на Кронбах показва високи стойности за всички субскали: $\alpha = .859$ за „Откритост и директност“ (много добра надеждност), $\alpha = .928$ за „Достоверност и авторитетност“ (изключително висока) и $\alpha = .789$ за „Професионална компетентност“ (добра надеждност). Тези резултати потвърждават, че инструментът е надежден и стабилен, а включените твърдения последователно и устойчиво измерват съдържателните ядра на родителското доверие.

Таблица 4. Вътрешна съгласуваност на измеренията на родителското доверие към основния учител/класен ръководител

Измерение	Брой твърдения	Cronbach's α	Интерпретация
Откритост и директност	13	.859	Висока надеждност
Достоверност и авторитетност	6	.928	Изключително висока
Професионална компетентност	10	.789	Добра надеждност

Факторна структура

Структурната валидност на инструмента за изследване на родителското доверие е проверена чрез експлораторен факторен анализ (PCA) с ротация Varimax и праг на факторни натоварвания ≥ 0.40 . Анализът извежда **шест ясно обособени фактора**, които обясняват 71,8% от вариацията, като Scree Plot потвърждава шестфакторното решение.



Фигура 4. Scree Plot от експлораторния факторен анализ

Съдържателният анализ на факторите очертава следните направления:

1. **Ползи от комуникацията** – редовният контакт с учителя улеснява родителите в отношенията с детето и засилва чувството за подкрепа в семейството.

2. **Подкрепа и загриженост** – доверието се основава на убеждението, че учителят действа в интерес на ученика и е чувствителен към неговите нужди.
3. **Достъпност и откритост** – възможността родителите да общуват свободно и директно с учителя създава усещане за прозрачност и диалогичност.
4. **Съмнения и несигурност** – тук се обособяват твърдения, които отразяват уязвимостта на доверието, когато липсва искреност или емпатия.
5. **Ценности и очаквания към образованието** – доверието се вписва в по-широк контекст на родителските представи за ролята на образованието и очакваните ползи за бъдещето на детето.
6. **Компетентности и постижения на детето** – доверието е свързано и с академичните резултати и увереността на родителите, че детето усвоява нужните знания и умения.

Високите факторни натоварвания (над .60 при повечето твърдения) и надеждността на скалите ($\alpha \geq .70$) потвърждават, че доверието е многопластов конструкт, обхващащ както качеството на ежедневната комуникация, така и ценностните нагласи и образователните очаквания на родителите.

Очаквания и удовлетвореност на родителите от училището

Инструментът за изследване на родителските очаквания и удовлетвореност обхваща ценностните нагласи на семействата към училищното образование и тяхното отражение в училищната практика. Той измерва стандартите, които родителите поставят пред училището, както и възприятието им за комуникацията и факторите, подпомагащи доверието. Оценката на вътрешната съгласуваност чрез Алфа на Кронбах показва високи стойности за всички категории: „Очаквания към училищното образование“ ($\alpha = .959$) и „Оправданост на очакванията“ ($\alpha = .948$) с изключително висока надеждност, „Фактори за изграждане на доверие“ ($\alpha = .802$) с добра и „Актуално мнение за комуникацията“ ($\alpha = .838$) с много добра надеждност. Това потвърждава, че инструментът е стабилен и последователен при измерване на родителските нагласи и оценки.

Таблица 5. Вътрешна съгласуваност на измеренията за очакванията и удовлетвореността на родителите от училището

Измерение	Брой твърдения	Cronbach's α	Интерпретация
Очаквания към училищното образование	10	.959	Изключително висока надеждност
Оправданост на очакванията	13	.948	Изключително висока надеждност
Фактори за изграждане на доверие	9	.802	Добра надеждност

Актуално мнение за комуникацията	4	.838	Много добра надеждност
----------------------------------	---	------	------------------------

Факторна структура

Структурната валидност на инструмента за родителските очаквания и удовлетвореност е проверена чрез експлораторен факторен анализ (РСА с ротация Varimax), който извежда **шест фактора**, обясняващи 68,6% от общата вариация. Получената структура надгражда първоначалния модел и разкрива по-нюансирани съдържателни измерения: (1) **очаквания към качеството и грижата в образованието**, (2) **оправданост на очакванията чрез реална оценка на училищната среда**, (3) **комуникация за постижения и поведение**, (4) **комуникация за социална интеграция и подкрепа**, (5) **споделяне на методи на преподаване и приобщаване на родители**, и (6) **институционални стратегии за подкрепа и включване на семействата**. Високите факторни натоварвания (над .60) и надеждността на скалите потвърждават стабилността на инструмента, показвайки, че родителските нагласи към училището са многопластови и включват едновременно ценностни стандарти, реална оценка и възприятия за качеството на комуникацията.

Възприятия на учителите за родителите и собствената им роля

Инструментът за възприятията на учителите е разработен, за да обхване представите им за качествата на родителите, трудностите в сътрудничеството и собствената им роля в изграждането на доверие. Той включва три направления: **позитивни качества на родителите**, **негативни характеристики** и **самооценка на учителя през погледа на родителите**. Анализът на вътрешната съгласуваност показва много високи стойности: $\alpha = .920$ за „Позитивни качества на родителите“, $\alpha = .882$ за „Негативни характеристики“ и $\alpha = .943$ за „Самооценка на учителя“. Тези резултати потвърждават, че инструментът надеждно измерва както положителните, така и проблемните аспекти на родителското участие, както и професионалната роля на учителите в процеса на изграждане на доверие.

Таблица 6. Вътрешна съгласуваност на измеренията за възприятията на учителите

Измерение	Брой твърдения	Cronbach's α	Интерпретация
Позитивни качества на родителите	9	.920	Отлична надеждност
Негативни характеристики	6	.882	Много добра надеждност
Самооценка на учителя	12	.943	Отлична надеждност

Факторна структура

Експлораторният факторен анализ (РСА с ротация Varimax, праг $\geq .40$) на

инструмента за възприятията на учителите извежда **четири фактора**, които обясняват 66,16% от общата вариация. Те включват: (1) **учителска компетентност и доверие в комуникацията**, (2) **негативни характеристики на родителите**, (3) **позитивни качества на родителите** и (4) **родителска загриженост и ангажираност**. Високите факторни натоварвания (над .60) показват ясно съдържателно ядро и стабилност на конструктите. Резултатите подчертават, че учителите едновременно оценяват собствената си роля и компетентност, както и позитивните и негативните аспекти на родителското участие, а фундаменталната загриженост на родителите се откроява като ключово условие за доверително сътрудничество. Всички субскали демонстрират висока вътрешна съгласуваност ($\alpha \geq .80$), което потвърждава надеждността и валидността на инструмента за изследване на взаимодействието между родители и учители.

Анализът на трите използвани инструмента показва, че те са **надеждни и концептуално валидни** средства за изследване на комуникацията и доверието между родители и учители. Всички субскали демонстрират стойности на коефициента Алфа на Кронбах над общоприетия праг от .70, което потвърждава тяхната вътрешна съгласуваност и стабилност. Това означава, че твърденията във всяка скала измерват последователно едни и същи съдържателни конструкти, а резултатите могат да бъдат тълкувани с висока степен на надеждност.

Експлораторният факторен анализ разкри многопластова структура и при трите инструмента, като извлечените фактори обясняват между 66% и 72% от общата вариация. Измеренията, които се очертават – **ползи от комуникацията, подкрепа и загриженост, достъпност и откритост, ценности и очаквания, академични резултати, институционални стратегии, позитивни и негативни качества на родителите, както и самооценка на учителите** – потвърждават, че взаимодействието между семейство и училище е сложен и многоизмерен процес.

Комбинацията от висока надеждност и ясно обособени факторни структури осигурява здрава емпирична основа за последващи сравнителни и интерпретативни анализи. Това позволява инструментите да се използват уверено както за теоретично изследване на доверието и комуникацията в образователния контекст, така и за формулиране на практически препоръки, насочени към подобряване на сътрудничеството между родители и учители.

2. Анализ на резултатите по първи изследователски въпрос с фокус върху детерминантите на доверието на междуличностно равнище

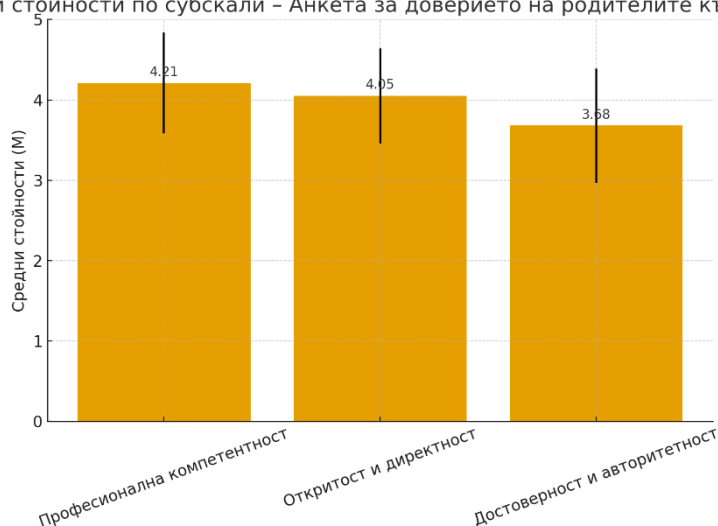
Първият изследователски въпрос е насочен към **детерминантите на доверието на междуличностно равнище**, т.е. към най-прякото и непосредствено взаимодействие между родители и учители. Именно тук доверието се формира и проявява най-осезаемо – чрез конкретни ситуации на общуване, преживявания на подкрепа или напрежение и нагласи, които в последствие определят и отношението към училището като организация и към образователната система като цяло.

Анализът на резултатите показва, че възприятията на родителите се групират около три основни измерения: **професионална компетентност на учителя, откритост и директност в комуникацията и достоверност и авторитетност**.

- **Професионалната компетентност** е оценена най-високо ($M = 4.21$; $SD = 0.63$). Над 78% от родителите заявяват съгласие, че учителите са добре подготвени да консултират и подкрепят децата, а несъгласие изразяват едва 7%. Това свидетелства за силно доверие в експертността на учителите и за широка обществена легитимност на професионалната им роля. Ниската вариативност в отговорите показва относителен консенсус сред родителите – те споделят близки възприятия за нивото на подготовка и компетентност на учителите.
- **Откритостта и директността** също получават високи стойности ($M = 4.05$; $SD = 0.59$). Около 70% от родителите посочват, че комуникацията с учителите е достъпна и равнопоставена, което подсказва наличие на атмосфера на диалогичност и готовност за сътрудничество. В същото време около 10% отговарят критично, като посочват, че общуването остава едностранно или ограничено. Тази група, макар и малка, сигнализира за „рискови точки“, в които доверието може да бъде лесно подкопано.
- Най-ниски оценки получава измерението **достоверност и авторитетност** ($M = 3.68$; $SD = 0.71$). Макар 55% от родителите да подкрепят твърдението, че учителите прилагат еднакви правила и последователно отстояват своя професионален авторитет, близо 20% изразяват съмнения и критика. Тези данни показват, че именно справедливостта, последователността и прозрачността в поведението на учителите са най-чувствителните зони в процеса на изграждане на доверие.

Средните стойности по трите субскали на анкетата за родителското доверие към учителя са представени графично на **Фигура 5**. Визуализацията ясно очертава йерархия в родителските възприятия: на първо място професионалната компетентност, следвана от откритостта и директността, докато достоверността и авторитетността остават най-

НИСКО ОЦ Средни стойности по субскали – Анкета за доверието на родителите към учителя



Фигура 5. Средни стойности по субскали – Анкета за доверието на родителите към учителя

Резултатите очертават двупосочна тенденция: родителите възприемат учителите като компетентни и достъпни партньори, но поставят по-високи изисквания за справедливост и последователност. Междучелностното равнище се явява основа за доверието към училището и системата, като дефицитите в достоверността и авторитетността подчертават нуждата от повече прозрачност, предвидимост и етичност в учителската работа.

Освен общата картина, чрез еднофакторен дисперсионен анализ (ANOVA) бяха проверени възможни различия в оценките на родителите според техните социално-демографски характеристики. В таблица 13 са представени само статистически значимите резултати.

Таблица 7. Значими различия в оценките на родителите според социално-демографски характеристики (ANOVA)

Фактор	Показател (субскала/айтем)	F	p
Населено място	Учителят ме разбира (<i>Откритост и директност</i>)	3.591	.042
Населено място	Редовната комуникация ми помага да разбирам по-добре детето (<i>Откритост и директност</i>)	5.859	.004
Етап на обучение	Комуникацията с учителя помага за справяне с проблеми (<i>Откритост и директност</i>)	4.222	.041
Етап на обучение	Учителят е надежден партньор за семейството (<i>Достоверност и авторитетност</i>)	3.894	.049
Тип училище	Мога да разчитам на класния ръководител за подкрепа (<i>Професионална компетентност</i>)	4.103	.044
Населено място	Редовното общуване с учителя ми дава спокойствие (<i>Откритост и директност</i>)	3.591	.046
Населено място	Уверен съм, че учителят е загрижен за детето (<i>Професионална компетентност</i>)	5.569	.009

Населеното място се оказва съществен фактор. Родителите от по-малки населени места по-високо оценяват откритостта и подкрепата на учителя в сравнение с родителите от големите градове. Така например, по айтема „*Учителят ме разбира*“ ($F = 3.591$; $p = .042$) и „*Редовната комуникация ми помага да разбирам по-добре детето*“ ($F = 5.859$; $p = .004$) родителите от малките общности дават по-високи оценки. Сходна тенденция се наблюдава и при „*Редовното общуване с учителя ми дава спокойствие*“ ($F = 3.591$; $p = .046$) и „*Уверен съм, че учителят е загрижен за детето*“ ($F = 5.569$; $p = .009$). Тези резултати показват, че в по-малките населени места социалните връзки са по-интензивни и личните контакти между учител и родител – по-устойчиви, което усилва усещането за доверие и подкрепа.

Етапът на обучение също оказва влияние върху нагласите. Родителите на деца в начален етап по-високо оценяват, че „*Комуникацията с учителя помага за справяне с проблеми*“ ($F = 4.222$; $p = .041$), както и че „*Учителят е надежден партньор за семейството*“ ($F = 3.894$; $p = .049$). Това отразява особената роля на класния ръководител в началното училище – като водеща фигура, която не само ръководи учебния процес, но и играе ключова роля за социалното и емоционалното развитие на детето. При по-големите ученици комуникацията става по-фрагментирана, тъй като се разпределя между повече учители, което може да обясни по-ниските оценки за подкрепящата роля на учителя.

Типът училище също показва значими различия. Родителите на деца в частни училища са по-склонни да се доверяват, че могат да разчитат на класния ръководител за подкрепа ($F = 4.103$; $p = .044$). Това вероятно се дължи на по-малкия брой ученици в паралелка, по-индивидуализирания подход и по-систематичната обратна връзка към семействата, които са характерни за частните училища.

В обобщение, социално-демографските фактори като населеното място, етапът на обучение и типът училище оказват отчетливо влияние върху начина, по който родителите оценяват качеството на педагогическата комуникация и изграждането на доверие, като именно близостта, контекстът на взаимодействие и институционалната организация се явяват ключови променливи.

Докато анкетата за доверието на родителите към учителя разкрива как родителите оценяват директността, компетентността и авторитета на педагогическите специалисти, важно е да се обърне внимание и на обратната перспектива – как самите учители описват своите отношения с родителите, как преценяват собствената си роля в комуникацията и доколко смятат, че са изградили доверие. Тази втора гледна точка позволява да се

постигне по-пълна и балансирана картина на междуличностното равнище на доверието.

Анкетата за доверието в комуникацията между учители и родители (учителска перспектива) включва три направления: оценка на родителите, самооценка на професионалните компетентности и оценка на вече изграденото доверие. Учителите възприемат родителите сравнително позитивно ($M = 3.84$; $SD = 0.67$), като 68% подчертават тяхната загриженост и интерес, но около една четвърт посочват трудности, свързани с прекомерна взискателност или оспорване на решенията. По отношение на собствените си компетентности, те се самооценяват високо ($M = 4.12$; $SD = 0.58$), а над 80% смятат, че притежават достатъчна откритост, емпатия и професионализъм, за да изграждат доверие с родителите. Това показва висока увереност и готовност за партньорска комуникация.

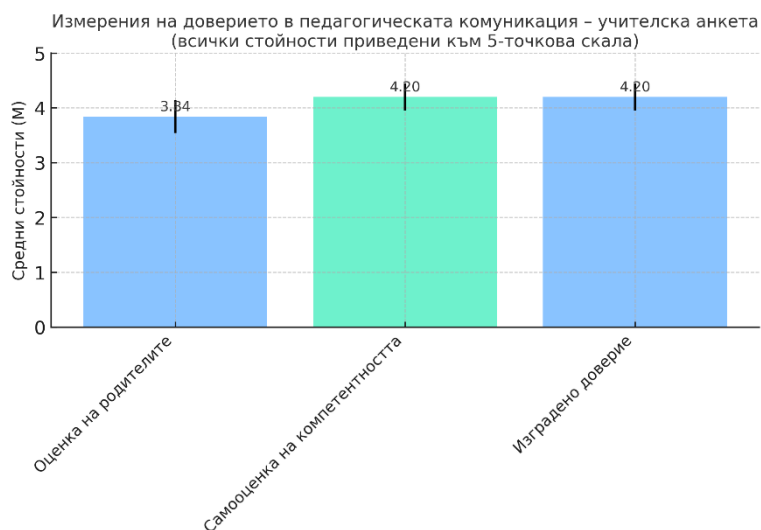
На въпроса за равнището на вече постигнато доверие, учителите дават средна оценка от 7.8 ($SD = 1.514$) по десетобалната скала. Това е относително високо ниво, което показва, че те възприемат отношенията си с родителите като предимно позитивни и базирани на доверие. Високата стойност на стандартното отклонение обаче свидетелства за значителна вариативност и отсъствие на консенсус – част от учителите оценяват доверието като много високо, докато около 20% го оценяват като умерено (под 6), което говори за наличие на напрежение или трудности в отделни случаи.

За да бъде сравним този резултат с останалите скали, глобалният айтем е преобразуван от 10-точкова към 5-точкова скала чрез формулата:

$$G_5 = \frac{(G_{10} - 1)}{9} \times 4 + 1$$

$$G_5 = (G_{10} - 1) \times \frac{4}{9} + 1$$

След преобразуването средната стойност за изграденото доверие е $M = 4.02$, което позволява пряко съпоставяне със средните оценки по другите скали. Най-висока е средната стойност за професионалната компетентност на учителите ($M = 4.12$), следвана от изграденото доверие ($M = 4.02$), докато оценките за характеристиките на родителите са по-умерени ($M = 3.84$).



Фигура 5. Средни стойности по измерения на доверието – учителска анкета

Освен общите тенденции, чрез еднофакторен дисперсионен анализ (ANOVA) бяха проверени и различията в оценките на учителите според типа училище, населеното място, броя на учениците и професионално-квалификационната степен. В таблица 8 са представени само статистически значимите резултати.

Таблица 8. Значими различия в оценките на учителите според социално-професионални характеристики (ANOVA)

Фактор	Показател	F	p
Тип училище	Родителите се грижат за базовите потребности на децата	4.12	.041
Тип училище	Родителите са активни в училищни инициативи	3.98	.047
Тип училище	Родителите помагат при подготовка у дома	4.56	.031
Тип училище	Учителят изгражда доверие с родителите	4.02	.045
Тип училище	Учителят е медиатор при конфликти	4.55	.033
Населено място	Родителите уважават професионалната компетентност на учителя	5.10	.008
Населено място	Родителите подпомагат подготовката на децата	3.76	.044
Професионално-квалиф. степен	Убеждаване на родителите по възпитателни въпроси	4.93	.019
Професионално-квалиф. степен	Инициативи за взаимодействие с родителите	5.18	.017
Брой ученици в училището	Родителите са твърде претенциозни	6.33	.009
Брой ученици в училището	Родителите negliжират учебните задължения на децата	5.08	.027

Анализът показва значими различия според **тип училище**. Учителите в частните училища по-често подчертават, че родителите са загрижени за базовите потребности на децата ($F = 4.12$; $p = .041$), проявяват активност в училищни инициативи ($F = 3.98$; $p = .047$) и подпомагат подготовката у дома ($F = 4.56$; $p = .031$). Те също така оценяват по-

високо собствената си роля в изграждането на доверие ($F = 4.02$; $p = .045$) и способността си да действат като медиатори при конфликти ($F = 4.55$; $p = .033$). Това свидетелства за по-висока увереност и по-силно усещане за партньорство, което вероятно се дължи на по-тясната комуникация и по-високите очаквания в частното образование.

Населеното място също е значим фактор. В по-малките общности учителите по-високо оценяват уважението на родителите към професионалната им компетентност ($F = 5.10$; $p = .008$) и тяхната помощ в подготовката на децата ($F = 3.76$; $p = .044$). Тук по-честите и по-лични контакти създават усещане за по-голяма подкрепа и признание, докато в големите градове формализираната среда води до по-ниски оценки в тези аспекти.

Освен това, **професионалната квалификация** оказва отчетливо влияние. Учителите с по-висока квалификационна степен по-често успяват да убеждават родителите по въпроси на възпитанието и обучението ($F = 4.93$; $p = .019$) и редовно инициират взаимодействия за тяхната подкрепа ($F = 5.18$; $p = .017$). Това показва, че квалификацията не е само индикатор за експертни знания, но и фактор, който засилва увереността, професионалния авторитет и готовността за активна роля в партньорството с родителите.

В обобщение, **типът училище, местоживеенето и квалификацията на учителите** се оказват ключови фактори, които оформят както начина, по който учителите възприемат родителите, така и собствената им роля в изграждането на доверие.

Фокус групите с учители предоставят ценна перспектива за разбиране на динамиката на доверието в комуникацията с родителите. Те очертават едновременно позитивни фактори, които улесняват сътрудничеството, и предизвикателства, които го затрудняват.

От страна на позитивните преживявания най-често се подчертава партньорският дух и усещането за обща отговорност. Когато родителите възприемат учителя като съюзник, общуването протича спокойно и продуктивно. Както един участник споделя: *„Когато усетиш, че родителят ти вярва, разговорът става лесен и можеш да постигнеш много заедно с него“* (фокус група „Иван Вазов“). Това чувство за взаимна подкрепа се свързва и с по-високата ангажираност в началния етап на обучение. Учителите единодушно отбелязват, че тогава родителите са най-близо до децата си, активно участват в учебния процес и по-лесно изграждат доверителни отношения: *„В*

първи клас родителите са постоянно до децата и много по-лесно се изгражда доверие“ (фокус група „Цар Освободител“).

Наред с тези позитивни примери, учителите очертават и редица трудности. Сред тях е практиката родителите да се включват предимно при възникнали проблеми, което води до напрегнати и едностранни разговори. *„Често идват само когато има проблем и тогава разговорът е напрегнат, с обвинения“* (фокус група „Дрин“). В подобни ситуации общуването губи своята превантивна и партньорска функция, а доверието се подкопава.

Друг често споменаван проблем е безусловното доверие на родителите към децата им, което се явява източник на конфликти. Учителите посочват, че част от родителите приемат детската гледна точка като единствено вярна, без да са готови да изслушат педагогическата позиция: *„Идват вече с готова присъда – каквото е казало детето, това е истина, а нашата версия не се чува“* (фокус група „Кръстьо Раковски“). Това поведение се възприема като силно демотивиращо и рушащо доверието.

В някои случаи се наблюдава и нагласа на превъзходство и прекомерна взискателност, особено сред родители с по-висок социален статус. *„Има родители, които идват с нагласата, че щом заемат определено място в обществото, могат да диктуват и в училище“* (фокус група „Дрин“). Подобни ситуации създават напрежение и поставят учителите в уязвима позиция, която затруднява конструктивния диалог.

Особено интересен е контекстът на по-малките общности, където близостта между родители и учители има двустранен ефект. От една страна, тя позволява по-интензивен контакт и изграждане на доверие; от друга страна обаче създава предпоставки за претенциозност или за липса на ангажираност. Както споделя учител от малко училище: *„Много родители оставят всичко на учителя и не поемат отговорност у дома“* (фокус група „Иван Вазов“). В същото време други родители поставят високи и понякога нереалистични изисквания: *„Искат децата им винаги да бъдат обгрижвани, без забележки, без отсъствия, все едно училището е длъжно да осигурява безпроблемна среда“* (фокус група „Кръстьо Раковски“).

Тези примери ясно показват, че доверието в педагогическата комуникация не е статично, а зависи от съчетанието на нагласите на родителите, професионалните усилия на учителите и особеностите на социалния и институционален контекст. Там, където преобладава партньорство и споделена отговорност, доверието се укрепва и общуването става пълноценно. Когато обаче контактът е епизодичен, конфронтационен или белязан от недоверие, взаимодействието се преживява като напрегнато и демотивиращо.

В заключение, фокус групите очертават сложен и многопластов профил на доверието в комуникацията между родители и учители. Те показват, че доверието е динамичен баланс – изграждан и поддържан чрез сътрудничество, взаимно уважение и споделена отговорност, но същевременно уязвим на претенции, конфликти и липса на ангажираност.

Дълбочинните интервюта разкриват преживяванията и очакванията на родителите към педагогическата комуникация, като очертават както фактори, които укрепват доверието, така и ситуации, в които то се подкошава.

Сред позитивните фактори най-често се посочва значението на откритата и балансирана комуникация, основана на уважение и равнопоставеност. *„Здравословната комуникация е спокойна, без излишни емоции и обвинения, като разговор между партньори“* (И1_Рали). Родителите оценяват високо и усещането за обща цел: *„Най-важното е и учителят, и родителят да знаят, че играят в един отбор“* (И2_Габи). Професионалната компетентност също се подчертава, особено когато е съчетана със загриженост и индивидуален подход. *„Учителят обръща внимание на трудностите, но и на напредъка – така детето знае, че е разбрано и подкрепено“* (И5_Галя). Навременната и конкретна обратна връзка, включително за „малките успехи“, се възприема като мотивираща и укрепваща доверието.

Наред с това родителите ясно идентифицират и фактори, които отслабват доверието. Най-често се критикува комуникацията, ограничена само до проблеми: *„Често ми се обаждат само ако има проблем. Липсва баланс – сякаш детето е видяно единствено през затрудненията“* (И1_Рали). Други отбелязват формалния и уклончив тон: *„В повечето случаи обратната връзка е формална – казват ми неща в общ план, но без примери и без решения“* (И10_Вики). Особено негативно се възприемат прояви на арогантност: *„Срещала съм се с арогантно отношение и усещането, че аз като родител съм натрапник, а не партньор“* (И8_Доби).

Интервютата показват и двойствено отношение – за някои родители доверието е процес, който се гради постепенно: *„То трябва да е двустранно и се постига постепенно, когато има постоянство и взаимно уважение“* (И7_Бори). Други подчертават нуждата от съчетаване на професионализъм с човешки качества: *„Бих се доверила, ако учителят е не само добър специалист, но и добър човек“* (И4_Рада).

Може да обобщим, че доверието се свързва с искреност, баланс и уважение в комуникацията, с професионализъм и внимание към личността на детето. Когато общуването е формално, едностранно или белязано от чувство за превъзходство,

доверието се руши. Родителите го възприемат като динамичен процес, изискващ усилия и от двете страни.

Анализът на резултатите показва, че доверието в педагогическата комуникация се формира от комбинация от личностни, професионални и контекстуални фактори. И родителите, и учителите подчертават значението на професионалната компетентност ($M = 4.21$ и $M = 4.12$), както и на откритата и директна комуникация ($M = 4.05$). Там, където диалогът е равнопоставен и партньорски, доверието се укрепва.

Разминаванията се открояват при авторитетността: родителите са по-критични ($M = 3.68$), посочвайки формалност и липса на прозрачност, докато учителите изтъкват трудности с родители, които оспорват техния авторитет или имат прекомерни изисквания. Друг източник на напрежение е едностранният фокус върху проблемите – родители очакват баланс и признание за успехите, а учителите смятат, че родителите търсят контакт главно при кризи.

ANOVA резултатите подчертават влиянието на контекста: родители от малки населени места и частни училища демонстрират по-високи нива на доверие, а учители в такива институции или с по-висока квалификация оценяват комуникацията като по-пълноценна.

Обобщено, доверието се изгражда там, където има професионализъм, откритост, баланс и взаимно уважение, и се руши, когато взаимодействието е формално, едностранно или белязано от несъответствия в очакванията.

3. Анализ на резултатите по втори изследователски въпрос с фокус върху училищните практики за взаимодействие с родители и тяхното влияние върху доверието

Вторият изследователски въпрос насочва вниманието към **организационното ниво** на взаимодействие – училищните политики, практики и институционални механизми, които оформят рамката за доверие между родители и учители. Докато доверието на междуличностно равнище се гради в прякото общуване, тук акцентът е върху структурните условия и управленските стратегии, които могат както да подкрепят, така и да подкопаят усещането за прозрачност, равнопоставеност и предвидимост.

Анкетата за родителски очаквания и възприятия обхваща четири ключови измерения: очаквания към училището, удовлетвореност от средата, комуникация и стратегии на ръководството.

- **Очаквания към училището** – родителите изразяват сравнително високи очаквания ($M = 3.12-3.52$), особено за индивидуален подход ($M = 3.52$) и грижа за благополучието на учениците ($M = 3.39$). В същото време ценностното възпитание получава по-ниски оценки ($M \approx 3.12-3.14$). Стойностите на SD (~ 1.28) сочат значителна вариативност и липса на пълен консенсус.
- **Удовлетвореност от училищната среда** – резултатите са умерени ($M = 2.95-3.56$). Най-високо се оценява безопасността ($M = 3.56$), докато дигиталната инфраструктура ($M = 3.09$) и извънкласните дейности ($M = 2.95$) предизвикват недоволство у около една трета от родителите. Тук SD е по-ниско ($\sim 0.94-1.07$), което показва по-голяма хомогенност в критичността.
- **Комуникация между родители и учители** – това е най-слабият аспект ($M = 1.70-1.90$; $SD \approx 0.80-0.90$). Повече от 80% от родителите оценяват комуникацията като недостатъчна и еднопосочна, а едва 10% я намират за задоволителна. Този почти единодушен консенсус очертава комуникацията като основен бариерен фактор за доверието.
- **Стратегии на училищното ръководство** – резултатите са ниски и противоречиви ($M = 2.65-2.92$; $SD \approx 1.16-1.21$). Около една четвърт от родителите виждат усилия за включване, но близо 40% ги възприемат като формални и непоследователни. Високата вариативност сочи непоследователност в управленските практики и ерозия на доверието.

Визуализацията на фиг. 6 ясно показва тази подредба: най-високи са очакванията, следвани от удовлетвореността, докато комуникацията и стратегиите на ръководството получават най-ниски оценки. Това потвърждава, че доверието на организационно равнище зависи не само от ценностните нагласи на родителите, но и от устойчивостта и последователността на институционалните практики.

Анкета за родителски очаквания и възприятия за училищната среда - обобщени субскали



Фигура 6. Средни стойности по субскали – анкета за родителските очаквания и възприятия за училищната среда

Освен общите тенденции, чрез еднофакторен дисперсионен анализ (ANOVA) бяха проверени и различията в оценките на родителите по субскалите на анкетата според техните социално-демографски характеристики – тип училище, населено място и етап на обучение на детето. В таблица 9 са представени само статистически значимите резултати.

Таблица 9. Значими различия в оценките на родителите според социално-демографски характеристики (ANOVA)

Фактор	Показател (субскала/айтем)	F	p
Тип училище	Удовлетвореност от училищната среда	4.21	.041
Тип училище	Комуникация между родители и учители	3.98	.048
Населено място	Очаквания към училището (индивидуален подход)	5.32	.006
Населено място	Стратегии на училищното ръководство	4.87	.011
Етап на обучение	Комуникация – достатъчност на обратната връзка	4.09	.044
Етап на обучение	Удовлетвореност от средата – сигурност и безопасност	3.76	.049

ANOVA анализът показва, че **типът училище** е съществен фактор. Родителите в частни училища изразяват по-висока удовлетвореност от средата ($F = 4.21$; $p = .041$) и оценяват комуникацията като по-ефективна ($F = 3.98$; $p = .048$) спрямо тези в държавните училища. Това се обяснява с по-малките паралелки, по-интензивния контакт и по-структурираните канали за взаимодействие в частния сектор. В държавните училища родителите често възприемат комуникацията като формализирана.

Населеното място също оказва отчетно влияние. В малките общности родителите имат по-високи очаквания за индивидуален подход ($F = 5.32$; $p = .006$) и оценяват по-добре стратегиите на училищното ръководство ($F = 4.87$; $p = .011$). Това вероятно се дължи на по-близките връзки и видимостта на усилията на учителите и директорите. В големите градове напротив – ръководствата се възприемат като по-дистанцирани и ангажирани с административни задачи.

Етапът на обучение също е значим. Родителите на деца в начален етап дават по-високи оценки за комуникацията ($F = 4.09$; $p = .044$) и безопасността ($F = 3.76$; $p = .049$), което се свързва с по-тясната връзка с класния ръководител. В по-горните етапи контактите стават по-фрагментирани, което отслабва усещането за прозрачност и сигурност.

Обобщено, организационното доверие зависи от институционалния контекст (тип училище), социалната среда (населено място) и възрастта на учениците (етап на обучение). То се формира не само от практиките на училището, но и от очакванията на семействата и особеностите на социалния контекст, в който училището функционира.

Данните от фокус групите с учители потвърждават, че организационното доверие зависи не само от личните усилия, но и от наличието на ясни училищни политики. Учителите подчертават липсата на институционална рамка: *„Често сме оставени сами да решаваме как да комуникираме, няма ясна училищна политика“* (фокус група „Кръстьо Раковски“). Това обяснява поляризираните оценки на родителите за ролята на ръководството – там, където има подкрепа и лидерство, доверието е по-устойчиво; когато липсва – взаимодействието се свежда до формални срещи.

Комуникацията се откроява като най-сериозно предизвикателство. Учителите признават, че очакванията за ежедневна обратна връзка са трудно постижими: *„Родителските очаквания за ежедневна обратна връзка са нереалистични при сегашното натоварване“* (фокус група „Иван Вазов“). Проблем е и навременността: *„Най-големият проблем е, че родителите чуват за трудностите твърде късно, когато вече ситуацията е изострена“* (фокус група „Цар Освободител“). Това кореспондира с количествените данни, които показаха почти единодушно недоволство от комуникацията.

Разликите според социалния контекст също са отчетливи. В малките общности взаимодействието е по-близко, но и по-натоварено с очаквания: *„В малките училища родителите знаят всичко и очакват да им се отговаря веднага“* (фокус група „Дрин“). В големите градове картината е противоположна – *„Комуникацията се свежда до родителски срещи и официални бележки, рядко има диалог“* (фокус група „Иван Вазов“).

Фокус групите подчертават двойствеността на учителското преживяване. От една страна: *„Когато обясниш спокойно и навреме, родителят оценява и знае, че може да разчита на теб“* (фокус група „Цар Освободител“). От друга: *„Всяка наша стъпка се критикува, понякога дори пред децата, и това убива доверието“* (фокус група „Кръстьо Раковски“).

В обобщение може да кажем, че доверието на организационно равнище се подкопава най-вече от липсата на ясни политики и систематични практики за взаимодействие. Там, където училищното ръководство осигурява последователност и подкрепа, връзката се възприема като по-устойчива и равнопоставена; където липсва – доверието остава крехко и зависимо от индивидуалните усилия на учителите.

Интервютата с родителите конкретизират количествените резултати и показват как училищните практики се преживяват спрямо родителските очаквания. Най-ясно се откроява **комуникацията** като системен дефицит. Докато анкетата отчита изключително ниски стойности в тази субскала, интервютата разкриват, че училището се обръща към родителите основно при проблеми: *„За напредъка – никога! За поведението – само когато е лошо...“* (И8_Доби). Липсата на редовна и навременна обратна връзка създава усещане за изключване и неравнопоставеност.

По отношение на **училищната среда** родителите имат двойствено преживяване. От една страна, училището се възприема като сравнително безопасно, а позитивен опит се споделя, когато учителите проявяват индивидуален подход: *„Учителят демонстрира загриженост към индивидуалните нужди... и се опитва да подкрепя неговите таланти“* (И14_Таня). От друга страна, недоволството е свързано с липса на модерна инфраструктура, ограничени извънкласни дейности и оскъдна информация: *„В момента информацията е оскъдна и закъсняла. Очаквам поне веднъж месечно обратна връзка“* (И16_Йони).

Що се отнася до **стратегии на училищното ръководство**, интервютата разкриват поляризация между доверие и скептицизъм. Някои родители подчертават, че прозрачните действия укрепват доверието: *„Всеки път, когато предоставя конкретни стъпки, доверието ми расте“* (И14_Таня). Други ги определят като формални и лицемерни: *„Нямам никакво доверие! ... лицемерие и незаинтересованост“* (И8_Доби).

Очакванията, отчетени като високи в анкетата, се потвърждават и в интервютата. Родителите настояват за редовна и двупосочна връзка: *„Редовна и двупосочна връзка – не само когато има проблем, но и при напредък“* (И16_Йони), докато някои са по-умерени: *„Стига ми да знам основното за напредъка и поведението“* (И17_Биби).

Обобщено, интервютата показват, че доверието се укрепва при навременна и конкретна комуникация, индивидуален подход и автентични управленски действия. То се подкопава от еднопосочност, формализъм и несъответствие между високи родителски очаквания и ограничените възможности на училището.

Съчетаването на количествени и качествени данни очертава многопластова, но последователна картина за ролята на училищните практики в изграждането или подкопаването на доверието между родители и учители. На организационно равнище доверието се проявява като крехко, контекстуално обусловено и силно зависимо от качеството на институционалната комуникация. Макар училището да осигурява базова

сигурност и ред, липсата на устойчиви политики и систематични практики за партньорство ограничава възможността за трайно изграждане на доверие.

Най-ясната и консенсусна тенденция е свързана с комуникацията, която родителите възприемат като недостатъчна, еднопосочна и ориентирана основно към проблеми. Това поражда усещане за затворена институция, в която семействата не са равноправни партньори. Учителите разпознават този дефицит, но го обясняват с претовареност и липса на институционални механизми, които да подпомагат навременната и двупосочна обратна връзка. Така комуникацията се превръща в зона на постоянен сблъсък между родителски очаквания и организационни ограничения, а доверието се подкопава не толкова от трудностите сами по себе си, колкото от начина, по който училището ги комуникира или премълчава.

Втората важна тенденция се отнася до училищната среда. Родителите я оценяват като достатъчна за базова сигурност и учебен минимум, но същевременно изразяват недоволство от ограничените ресурси и липсата на извънкласни възможности. Училището се възприема повече като институция, която гарантира ред, отколкото като пространство за развитие, стимулиране на таланти и подкрепа на индивидуалните интереси. В резултат доверието често остава на минимално равнище – свързано със спокойствието, че детето е в безопасност, без да се разгръща в увереност в модерността и ефективността на училището.

Третата тенденция засяга стратегиите на училищното ръководство. Данните очертават поляризирани нагласи – там, където ръководството демонстрира последователност, прозрачност и ангажираност, доверието се укрепва, докато при формализъм и дистанция то бързо ерозира. Липсата на ясно дефинирани политики за взаимодействие създава усещане за несистемност – доверието зависи по-скоро от личността на директора или на отделни учители, отколкото от стабилността на институцията.

Четвъртият акцент е свързан с родителските очаквания. Те са високи, особено по отношение на индивидуалния подход и грижата за благополучието на учениците. Наред с това се откроява и вариативност – докато част от родителите настояват за постоянна обратна връзка и активно сътрудничество, други се задоволяват с минимална информираност. Липсата на диференцирани подходи затруднява училището да отговори адекватно и води до усещане за формализъм – еднакви практики за различни семейства, които често не отразяват индивидуалните нужди.

Контекстуалните фактори засилват всички тези ефекти. Типът училище, социалната среда и етапът на обучение променят условията за изграждане на доверие: по-малките паралелки и по-личните контакти в началния етап улесняват партньорството, докато фрагментацията на общуването и административната дистанция в по-големите структури го затрудняват.

В светлината на модела на доверие на Bentele организационният слой се изгражда чрез регламенти, ресурси и култура на взаимодействие. Когато тези носители липсват или са непоследователни, доверието остава нестабилно и контекстуално зависимо. Дори добрите практики често остават изолирани и не се превръщат в устойчиви институционални политики.

В заключение, училищните практики за взаимодействие с родители укрепват доверието тогава, когато са навременни, конкретни, двупосочни и подкрепени от ясни управленски стратегии. Когато обаче общуването е формализирано, непоследователно и еднопосочно, доверието не само не се изгражда, но и се подкопава. Организационното доверие остава крехък ресурс, който може да бъде стабилизирани единствено чрез систематични политики, гарантиращи прозрачност, предвидимост и равнопоставено партньорство със семействата.

4. Анализ на резултатите по трети изследователски въпрос с фокус върху обществените нагласи и образователния контекст

Анализът на третия изследователски въпрос показва, че доверието в педагогическата комуникация е дълбоко свързано с обществените нагласи и контекста на образователната система. Родителите възприемат „пълноценната комуникация“ като основа за смислено партньорство, в което се включва не само академичният напредък, но и социалното и емоционалното благополучие на децата. Както една майка споделя: *„Пълноценна комуникация е учителят да дава цялата необходима информация към родителя, активно слушане и обратна връзка“*.

На системно равнище доверието се гради по-скоро върху личните качества на учителите, отколкото върху институционални стандарти. Родителите казват: *„Вярвам на учителя... Неговата искреност и справедливост ме карат да му се доверя напълно“* или *„Директен, добронамерен, разбираещ, обективен – качества, които могат да ме накарат да се доверя“*. Липсата на предвидими механизми превръща доверието в крехък и лесно уязвим ресурс.

Немалка част от семействата обаче изразяват разочарование от еднопосочна и проблемно ориентирана комуникация: *„За напредъка – никога! За поведението – само когато е лошо...“*. Това подхранва усещане за санкциониращ модел, в който училището се възприема като контролираща институция. Допълнително напрежение възниква от липсата на единна обществена представа за границите и честотата на контактите – от родители, които искат редовна месечна информация, до други, които предпочитат намеса само при сериозни проблеми.

Учителите от своя страна очертават системни фактори, които ерозират доверието. Те виждат *„абдикацията на родителите от възпитателната им роля“* като ключова пречка и отбелязват социалните различия като източник на напрежение: *„Има родители, които смятат, че щом са образовани или на висока позиция, трябва да им се обръща повече внимание“*. Наред с това, много учители споделят, че семействата търсят бързи и формални резултати – *„За някои родители най-важното е дипломата, документът – дори да е само за шофьорска книжка“* – което обезценява самия процес на учене.

Контекстът на населеното място допълнително оформя моделите на доверие. В малките общности общуването е по-близко и често, но натоварено с високи очаквания: *„В малките училища родителите знаят всичко и очакват да им се отговаря веднага“*. В големите градове пък преобладава формализирана и дистанцирана комуникация.

Обобщено, доверието между родители и учители на системно равнище остава колебливо. То се изгражда, когато училището успее да отговори на високите обществени очаквания и да създаде предвидими механизми за взаимодействие. Когато такива липсват, доверието се оказва зависимо от индивидуалния стил на учителя и контекстуалните условия, което го прави неустойчиво и силно уязвимо.

Фокус групите с учители показват, че доверието в комуникацията с родителите не може да се разбира единствено на равнището на личните взаимоотношения. Учителите постоянно ситуират преживяванията си в по-широк обществен контекст, в който се преплитат ценностни нагласи, социални разслоения и институционални дефицити. Така техните разкази разкриват системни фактори, които укрепват или подкопават доверието.

Една от най-силно подчертаваните теми е абдикацията на семействата от възпитателната им роля. *„Родителите делегират възпитанието на училището, а после изискват резултати, без да виждат собствената си роля“* (фокус група „Дрин“), споделя учител. Това превръща доверието в условен ресурс: то се дава, докато изискванията са удовлетворени, но бързо се оттегля при неуспех.

Друг акцент е социалното разслоение. *„Има родители, които смятат, че щом са образовани или на висока позиция, трябва да им се обръща повече внимание“* (фокус група „Кръстьо Раковски“). Такива нагласи създават усещане за неравнопоставеност и подкопават доверието, докато родители от по-обикновени среди често проявяват повече съпричастност.

Учителите също така отбелязват прагматичния хоризонт на очакванията: *„За някои родители най-важното е дипломата, документът – дори да е само за шофьорска книжка“* (фокус група „Иван Вазов“). Подобна ориентация обезценява процеса на учене и прави доверието краткосрочно и зависимо от външни белези.

Контекстът на населеното място допълнително влияе върху комуникацията. *„В малките училища родителите знаят всичко и очакват да им се отговаря веднага“* (фокус група „Дрин“), докато в големите градове *„комуникацията се свежда до родителски срещи и съобщения“* (фокус група „Иван Вазов“). Това показва, че доверието е силно контекстуално – близост и натиск в малките общности срещу дистанцираност и формализъм в големите.

Учителите изразяват и усещане за липса на институционална подкрепа: *„Често сме оставени сами да решаваме как да комуникираме, няма ясна училищна политика“* (фокус група „Кръстьо Раковски“). В резултат доверието зависи от личния стил на отделния педагог, което го прави непоследователно и случайно.

Преживяването на доверие и недоверие е динамично и уязвимо: *„Когато обясниш спокойно и навреме, родителят оценява и знае, че може да разчита на теб“* (фокус група „Цар Освободител“), но *„всяка наша стъпка се критикува, понякога дори пред децата, и това убива доверието“* (фокус група „Кръстьо Раковски“).

В заключение, доверието между родители и учители се оказва крехък и неравномерно разпределен ресурс, зависим от социални нагласи и контекстуални условия. Липсата на ясни институционални механизми и противоречивите обществени очаквания го превръщат в нестабилно и уязвимо, подложено на постоянен риск от ерозия.

Резултатите от анкетното проучване сред родителите потвърждават наблюденията от фокус групите: най-високо се оценяват очакванията за индивидуален подход и грижа за благополучието на децата, докато комуникацията систематично получава най-ниски стойности. Този разрыв между ценностно натоварени очаквания и реално преживяване съвпада с описаното от учителите – родители, които изискват много, но рядко подкрепят процеса. Различията в нагласите – по-силни очаквания в малките населени места, по-

голямо доверие в частните училища и по-висока ангажираност в началните класове – кореспондират с преживяванията на учителите и подсилват валидността на изводите.

Системното равнище на доверието се оформя от широк спектър обществени нагласи и контекстуални фактори, които надхвърлят индивидуалните контакти. На преден план стоят: абдикацията на семейството от възпитателната роля, социалните разслоения и асиметричните очаквания, прагматичното редуциране на образованието до диплома или документ, различията между малки и големи общности и липсата на последователни институционални политики.

Обобщено, доверието между родители и учители се оказва не толкова резултат от ежедневно общуване, а отражение на по-широки обществени нагласи и институционални дефицити. То се изгражда, когато училището съумява да отговори на очакванията, да балансира социалните различия и да създаде предвидими механизми за взаимодействие; и се разрушава, когато комуникацията остава формална, асиметрична и контекстуално ограничена.

5. Триангулация на резултатите

Съпоставянето на данните по трите изследователски въпроса позволява интегриран анализ през трите равнища на доверието според модела на Bentele (2008) – междуличностно, организационно и системно.

Междulichностно равнище. Доверието между родители и учители се изгражда върху професионална компетентност, откритост и навременна обратна връзка. Родителите ценят добре подготвените и обективни учители, но често се оплакват, че комуникацията е формална и се активира само при проблеми. Учителите от своя страна споделят трудности с прекомерните изисквания и оспорването на авторитета им, особено от родители с висок социален статус. Доверието е по-лесно постижимо в началните класове и по-трудно устойчиво в по-горните.

Организационно равнище. Най-големият дефицит е комуникацията, която родителите възприемат като недостатъчна и еднопосочна. Те искат информация и за успехите, не само за проблемите. Доверието се подкрепя от регулярна и двупосочна обратна връзка, прозрачност и автентичност в управлението, както и наличието на съпътстващи ресурси (извънкласни дейности, модерна среда). Липсата на ясни политики и институционална подкрепа обаче оставя общуването на личния стил на учителя. Различия се открояват между частни и държавни училища, както и между малки населени места и големи градове.

Системно равнище. Тук изпъкват обществените нагласи и социалните условия. Родителите очакват училището да носи отговорност и за възпитанието, което учителите тълкуват като абдикация на семейството. Социалното разслоение поражда асиметрични очаквания – от свръхпретенции до доверчива пасивност. Прагматичното отношение, свеждащо образованието до диплома или документ, подкопава ценността на процеса. Контекстът на населеното място и липсата на последователни институционални политики правят доверието фрагментарно и силно зависимо от социални и културни условия.

Триангулацията на резултатите от трите равнища показва, че доверието между родители и учители е многоизмерен феномен, който се изгражда в пресечната точка между индивидуални отношения, организационни практики и обществени нагласи. На междуличностно равнище основен ресурс е професионализмът и откритата комуникация; на организационно равнище ключово значение имат ясните политики и систематичните практики; а на системно равнище решаваща роля играят социалните нагласи и контекстуалните условия.

Доверието функционира като динамичен баланс. То се укрепва, когато индивидуалните усилия на учителите се подкрепят от предвидими училищни политики и когато социалната среда създава предпоставки за равнопоставено партньорство. Разрушава се обаче, когато комуникацията е едностранна, институционалните политики са формални и непоследователни, а обществените нагласи – критични или неравномерни. Съчетаването на количествени и качествени данни показва, че комуникацията остава най-чувствителният индикатор за доверие – на лично, организационно и системно равнище.

Оттук се очертават няколко практически насоки. Учителите следва да развиват умения за балансирана комуникация, включваща както трудностите, така и успехите на децата. Училищните ръководства трябва да изграждат ясни и предвидими политики за взаимодействие с родителите, които да намаляват зависимостта от индивидуалния стил на отделния педагог. На системно равнище е необходимо обществото да преосмисли ролята на училището и да насърчи споделената отговорност между семейство и институция.

Доверието в педагогическата комуникация е крехък, но ключов ресурс за пълноценно партньорство. То възниква там, където личните усилия, организационните политики и обществените нагласи се подкрепят взаимно, а липсата на координация го прави уязвимо и нестабилно. Това поставя предизвикателството пред училището и

обществото да развиват системни и последователни стратегии за укрепване на доверието като централна ценност в образователния процес.

РАЗДЕЛ IV. СТРАТЕГИИ ЗА РАЗВИТИЕ НА ДОВЕРИЕТО В ПЕДАГОГИЧЕСКАТА КОМУНИКАЦИЯ

В съвременната образователна среда доверието между учители и родители се откроява като основен ресурс за ефективна педагогическа комуникация и устойчиво партньорство. То се разглежда като своеобразен социален капитал на училищната общност, без който механизмите за сътрудничество остават формални. Нормативната рамка, зададена от Закона за предучилищното и училищното образование, осигурява стабилна основа за активно включване на родителите като равнопоставени участници в процеса на образование, възпитание и социализация. По този начин се гарантира не само ежедневен обмен на информация и консултации, но и възможност за участие в стратегически решения, свързани с училищната политика.

Въпреки тази правна рамка, практиката показва колебания в моделите на комуникация между учители и родители. Тя може да бъде прекалено открита, но хаотична и претоварваща; ограничена и формализирана, което създава дистанция и недоверие; балансирана – най-благоприятният вариант, съчетаващ ясни правила и човечност; или фокусирана върху негативите, което подкопава взаимоотношенията и поражда конфликти. Именно балансираната комуникация се откроява като най-плодотворна за изграждането на стабилно доверие.

Необходимостта от целенасочени стратегии за развитие на доверието произтича от установените дефицити и от добрите практики, идентифицирани в международния и българския контекст. Те се систематизират на три равнища: междуличностно – съсредоточено върху ежедневните контакти и начина, по който учители и родители изграждат отношения на уважение и откритост; организационно – свързано с училищните политики, културата на институцията и устойчивите регламенти за комуникация; и системно – определяно от нормативната среда и социалния контекст, които задават рамките за равнопоставено участие и партньорство. Тази многопластова структура подчертава, че доверието не се постига единствено чрез индивидуални усилия, а чрез съгласуване на практики на всички равнища на взаимодействие.

1. Междуличностно равнище (учител–родител): организирана откритост, позитивно надмощие, подход за възстановяване на отношенията

На междуличностно равнище доверието се укрепва чрез прилагането на целенасочени стратегии, които дават ясна рамка на ежедневната комуникация между учители и родители и предотвратяват риска от недоразумения или напрежение.

Първа стратегия – структурирана откритост.

Тя предполага готовност за достъпна комуникация, но в рамките на ясно определени формати, времеви стандарти и целенасочени послания. Така се създава предвидимост за родителите, които знаят кога и по какъв начин могат да очакват обратна връзка. За учителите този подход осигурява механизъм за управление на комуникацията, като предотвратява хаотичен обмен на информация и натрупване на нерегулирани очаквания. В резултат се постига баланс между откритост и професионална структура, което изгражда усещане за сигурност и доверие.

Втора стратегия – позитивно надмощие.

Тази стратегия е насочена към поддържане на съотношение, при което положителните послания доминират над корективните. Родителите са по-склонни да приемат критика и препоръки, когато те са поставени в контекста на признати постижения и успехи на детето. Подчертаването на напредъка и силните страни създава атмосфера на подкрепа и уважение, в която учителят се възприема като съюзник, а не като санкциониращ авторитет. Освен моментен ефект върху емоционалния климат, тази практика има дългосрочно значение за изграждането на култура на доверие и сътрудничество.

Трета стратегия – възстановяване на отношенията.

Тя се прилага при възникнало напрежение или открит конфликт и цели не просто разрешаване на конкретния проблем, а възстановяване на нарушеното доверие. Чрез фасилитиран диалог учителят и родителят споделят своите гледни точки, потребности и очаквания, като всяка страна е изслушана и призната. Учителят поема ролята на посредник, който насърчава откритост и поема отговорност за подобряване на комуникацията. Така конфликтът се превръща в ресурс за развитие и във възможност за изграждане на по-зрели и устойчиви отношения.

2. Организационно равнище (училищна среда): кодекс на отношенията, прозрачност на оценяването, регулярна обратна връзка

На организационно равнище доверието между учители и родители се изгражда чрез вътрешните политики, правилата и културата на училищната институция. Докато индивидуалните усилия на учители и родители задават тон на ежедневната комуникация, именно училището създава рамка, която придава устойчивост и предвидимост на това

взаимодействие. Институционализираните механизми превръщат отделни добри практики в споделена организационна култура, която гарантира равнопоставеност, прозрачност и справедливост. Без подобни регламенти съществува риск комуникацията да се колебае между хаотична откритост и формализирана дистанция – и в двата случая доверието остава нестабилно.

Първа стратегия – кодекс на отношенията.

Той представлява съвместно договорен документ, който определя принципите, правилата и очакванията във взаимодействието между родители и учители. Кодексът може да включва конкретни регламенти за комуникационни канали, срокове за отговор, провеждане на срещи и механизми за разрешаване на конфликти. Неговата сила е в двойния ефект: създава сигурност за учителите и предвидимост за родителите, като превантивно намалява напрежението и укрепва доверието.

Втора стратегия – прозрачност на оценяването.

Ясните критерии и тяхното последователно прилагане елиминират усещането за субективност и произвол. Публикуването на конкретни рубрики, примерни задания и разяснителни материали за родители подпомага разбирането на системата за оценка и я превръща в обективен индикатор за развитието на ученика. Това намалява риска от конфликти, укрепва авторитета на учителите и изгражда у родителите чувство за справедливост и равнопоставеност.

Трета стратегия – регулярна обратна връзка.

Въвеждането на систематизирани и кратки формати за обратна връзка – например моделът „3–2–1“ – създава постоянен канал за събиране на мнения и предложения. Така училището може своевременно да реагира на очакванията на родителите, а самите родители се чувстват чути и признати. Това двупосочно взаимодействие укрепва доверието, защото превръща комуникацията в процес на сътрудничество, а не на едностранно информиране.

3. Системно равнище (нормативни и социални условия): приобщаваща комуникация и достъпност

На системно равнище доверието между училище и семейство се определя от рамката, която държавата и обществото задават чрез нормативни документи, политики и културни модели. Това равнище осигурява макроконтекста, в който всички останали усилия – междуличностни и организационни – могат да бъдат устойчиви и ефективни. В български условия централно място заема **Законът за предучилищното и училищното образование (ЗПУО)**, който изрично утвърждава принципа за активно и равнопоставено

участие на родителите. Законът дефинира семейството като съпричастен партньор в процесите на образование, възпитание и социализация, а не като пасивен „потребител“ на услуги. Чрез механизми като обществените съвети, училищните настоятелства и консултативните форми на сътрудничество се гарантира възможността родителите да участват както в ежедневно взаимодействие, така и във вземането на стратегически решения. Така ЗПУО легитимира родителите като създатели на училищната среда, поставяйки доверието върху основата на прозрачност, съвместна отговорност и приобщаващо участие.

В рамките на този нормативен и социален контекст могат да се разграничат три ключови стратегии за изграждане и поддържане на доверие:

Първа стратегия – приобщаваща комуникация.

Тя гарантира равен достъп до информация и участие на всички родители, включително тези от уязвими групи или с ограничени ресурси. В духа на ЗПУО, който подчертава значението на приобщаването и равните възможности, приобщаващата комуникация включва адаптиране на съобщенията чрез визуални материали, резюмета, дигитални платформи и различни езикови или културни подходи. Тази практика не е просто техническо решение, а символ на уважение към многообразието в училищната общност и признание на всеки родител като значим партньор.

Втора стратегия – развитие на комуникативната компетентност на учителите.

Съгласно ЗПУО, учителите носят професионална отговорност не само за обучението, но и за поддържането на качествено взаимодействие със семейството. Национални програми за квалификация и наставничество, които акцентират върху уменията за диалог, емпатия и управление на напрежение, повишават способността на учителите да водят трудни разговори и да изграждат доверие. Когато училището системно инвестира в подобна компетентност, се укрепва институционалният авторитет и се легитимира ролята на учителя като надежден и почтен партньор.

Трета стратегия – включване на учениците като медиатори.

Тази практика надгражда заложените в ЗПУО принципи за участие и демократичност, като предоставя на учениците активна роля в комуникацията между родители и учители. Чрез тристранни срещи, в които ученикът представя своите постижения и трудности, се изгражда нов модел на взаимодействие, основан на споделена отговорност и признание на детския глас. Това не само укрепва доверието

между родители и учители, но и съдейства за формирането на ученици като активни граждани, свикнали да участват в диалог и да поемат отговорност.

В своята цялост тези стратегии показват, че системното равнище е не просто външна рамка, а важен фактор за създаване на култура на доверие. Когато нормативната база, социалните политики и училищната практика се съчетават, доверието се превръща в устойчива ценност, споделяна от всички участници в образователния процес.

В таблица 10 са систематизирани предложените стратегии за развитие на доверието в педагогическата комуникация по трите равнища, като за всяка е посочена нейната основна цел.

Таблица 10. Стратегии за развитие на доверието в педагогическата комуникация по три равнища

Равнище	Стратегия	Цел
Междупersonностно	Структурирана откритост	Ограничаване на информационното претоварване при открита комуникация
Междупersonностно	Позитивно надмощие	Намаляване на акцента върхунегативите
Междупersonностно	Подход за възстановяване на отношенията	Конструктивно разрешаване на конфликти
Организационно	Харта на отношенията	Регламентиране на общи правила и очаквания
Организационно	Прозрачност на оценяването	Увеличаване на предсказуемостта и намаляване на споровете
Организационно	Регулярна обратна връзка (3–2–1)	Ранно идентифициране на проблеми и бърза реакция
Системно	Приобщаваща комуникация	Гарантиране на равен достъп и справедливост
Системно	Развитие на комуникативна компетентност на учителите	Повишаване на професионалната увереност и качество на общуването
Системно	Включване на учениците като медиатори	Споделяне на отговорността и утвърждаване на ученическия глас

Формирането на доверие в педагогическата комуникация изисква системен подход, обхващащ междупersonностното, организационното и системното равнище. На междупersonностно равнище то се укрепва чрез структурирана откритост, позитивно надмощие и практики за възстановяване на отношенията. На организационно равнище училището задава рамки за устойчивост чрез кодекс на отношенията, прозрачност на оценяването и регулярна обратна връзка. На системно равнище нормативната база, приобщаващите политики и развитието на професионалните компетентности на учителите създават среда за дългосрочно утвърждаване на доверието.

Емпиричните данни показват, че откритата, но хаотична комуникация може да се анализира чрез ясни формати и правила; ограничената – да се преодолее с организационни механизми; балансираната – да се подкрепи системно; а акцентът върху негативите – да се компенсира чрез позитивно надмощие и възстановителни подходи.

Очакваните ефекти са: краткосрочно – по-бързо решаване на проблеми и редуциране на конфликти; средносрочно – повишена удовлетвореност и доверие към компетентността на учителите; дългосрочно – изграждане на устойчива култура на партньорство, подкрепена от законовата рамка и институционалните практики.

Така стратегиите се явяват интегриран резултат от анализа на литературата, нормативните изисквания на ЗПУО и емпирично установените модели на комуникация, очертавайки цялостна рамка за педагогическа комуникация, основана на уважение, подкрепа и сътрудничество.

РАЗДЕЛ V. ОБСЪЖДАНЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Дискусия

Изследването показва, че доверието между родители и учители зависи не толкова от честотата, колкото от качеството на комуникацията. Анализът откроява четири основни профила на комуникацията:

- **Балансирана комуникация** – съчетава ясни правила и човечност, създава устойчиво доверие и партньорство.
- **Открита, но неструктурирана** – носи добронамереност, но без рамка води до претоварване и недоразумения.
- **Ограничена** – временно намалява конфликтите, но изключва родителите от важните процеси и в дългосрочен план разрушава доверието.
- **Комуникация с акцент върху негативите** – дестабилизира отношенията, поражда подозрение и отчуждение.

Тези профили показват, че ефективната педагогическа комуникация изисква структура, предвидимост и позитивен тон. Оттук произтича нуждата от стратегическа рамка, която да насочва откритостта, да гарантира прозрачност и да подкрепя равнопоставеното участие на родители и учители.

Референтна рамка от стратегии за развитие на доверие

Разработената рамка обединява три равнища:

- **Междупличностно** (учител–родител): организирана откритост, приоритет на позитивните послания спрямо корективните, структурирано възстановяване на отношенията.
- **Организационно** (училищна среда): кодекс на отношенията, прозрачност на оценяването, регулярна обратна връзка по модела „3–2–1“.
- **Системно** (нормативни и социални условия): приобщаваща комуникация, развитие на комуникативна компетентност, включване на учениците като медиатори.

Рамката е замислена като практически инструмент, приложим в рамките на една учебна година чрез поетапно въвеждане: подготовка (анализ и правила), стартиране (шаблони, позитивни послания, критерии), разгръщане (обратна връзка, тристранни срещи), подкрепа (обучения, приобщаващи формати) и оценка (ключови показатели и ревизия).

Ефектът се проследява чрез ясни индикатори: време за отговор, съотношение позитивни/коригиращи послания, яснота и предвидимост според анкети, дял на успешно решени казуси, участие в тристранни срещи, възприета компетентност и почтеност на учителите.

Рамката превръща отделните практики в устойчив механизъм, който съчетава личната ангажираност, институционалната подкрепа и нормативната сигурност в един интегриран модел за изграждане на доверие.

Изводи и препоръки

Изследването показва, че доверието се формира и поддържа, когато комуникацията се разглежда като свързана система от лични отношения, училищни практики и нормативна подкрепа. Само в такава рамка отделните инициативи придобиват смисъл и водят до ефективно сътрудничество. Ключова остава ролята на учителя, който освен педагогическа компетентност трябва да притежава комуникативни умения, търпение и емоционална интелигентност.

Сред четирите комуникационни профила именно **балансираният** (ясни правила и емоционална ангажираност) е най-благоприятен за доверие и намаляване на конфликти. Той съчетава предвидимост с емоционална сензитивност, емпатия и уважение, като по този начин осигурява усещане за сигурност и приобщаване. Затова може да се разглежда като целеви стандарт в педагогическата комуникация.

Откритостта без структура води до претоварване и напрежение, което показва, че честите контакти са ефективни само ако са рамкирани с ясни формати и срокове.

Тонът на общуването е важен: доминиращите позитивни послания правят критиката по-приемлива и насърчават сътрудничеството, докато акцент върху грешки и проблеми поражда отчуждение и недоверие.

Нормативната основа легитимира родителите като партньори и създава стабилна база за устойчиви практики. Приобщаващи формати и професионално наставничество подпомагат тяхното разширяване, но реалната промяна зависи от готовността на учителите да прилагат закона с професионализъм и нагласа за партньорство.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предложената референтна рамка превежда изводите от литературата, нормативната база и емпиричните данни в система от конкретни стратегии. Тя показва, че доверието не е случайно следствие от индивидуален стил, а резултат от целенасочена и поддържана практика, в която личното и институционалното се допълват. Така комуникацията между родители и учители излиза отвъд рамката на „добрата воля“ и се превръща в процес, който може да бъде организиран, измерван и усъвършенстван.

Централна роля в този процес имат учителите, които ежедневно посредничат между политики и реални отношения. Емпатията, търпението, умението да слушат и да овладяват напрежение се оказват решаващи за качеството на взаимодействието. В съчетание с педагогическа компетентност, обучения и наставничество тези личностни качества превръщат рамката в инструмент за изграждане на доверие. Затова професионалното развитие на учителите следва да включва не само академично и методическо усъвършенстване, но и развитие на комуникативна компетентност и умения за партньорство.

Не по-малко важна е училищната организация. Когато институцията създава условия за прозрачност, предвидимост и равнопоставеност – чрез кодекс на отношенията, форуми за диалог и механизми за обратна връзка – усилията на учителите получават стабилна основа. Така комуникацията не остава задача на отделния педагог, а се институционализира като общ приоритет.

Изследването подчертава и значението на родителите като активни участници. Доверието не може да се формира едностранно – необходимо е семействата да възприемат училището като партньор, а не просто като предоставяща услуга институция. Готовността за диалог, уважението към професионализма на учителите и

ангажираността към училищния живот са условията, при които комуникацията придобива пълноценен и резултатен характер.

В заключение, изграждането на доверие учители и родители е процес, който може да бъде управляван. То изисква съчетаване на лични качества, професионални умения и институционални усилия, които заедно създават култура на сътрудничество и подкрепа. Тази култура пряко влияе върху качеството на образованието и благополучието на учениците, превръщайки училището в отговорна и ефективна общност, която работи не само „за“, а и „с“ децата и техните семейства.

НАУЧНИ ПРИНОСИ

1. Теоретико-методологически приноси

Изследването разширява категориалния апарат на педагогическата комуникация чрез задълбочено концептуализиране на понятието доверие и изясняване на неговата роля в отношенията между учители и родители. Обоснована е концептуална рамка, която интегрира социалнопсихологически, педагогически и организационни подходи и предлага аналитичен модел на трите взаимосвързани равнища на доверие – междуличностно, колективно и институционално. Тази рамка осигурява цялостен теоретичен поглед към доверието като ключов фактор за ефективното взаимодействие между училище и семейство и очертава насоки за неговото изследване и измерване в образователния контекст.

2. Методологически приноси

Разработена е комбинирана методология за изследване на доверието в педагогическата комуникация, която осигурява висока степен на надеждност и валидност чрез триангулация на количествени и качествени методи. Създадени, адаптирани и верифицирани са инструменти, съобразени със спецификата на българския образователен контекст – въпросници с проверени психометрични характеристики и кодова книга за качествен анализ, която съчетава предварително дефинирани и емпирично изведени категории. Тази методология може да бъде използвана като база за бъдещи изследвания в областта на педагогическата комуникация и социалнопсихологическите измерения на доверието в образованието.

3. Емпирични приноси

Емпиричният анализ на събраните данни разкрива специфични зависимости и модели в изграждането на доверие между учители и родители. Идентифицирани са ключови детерминанти и бариери на доверието, както и влиянието на професионални, личностни и институционални фактори върху неговото равнище. Получените резултати обогатяват теоретичния конструкт с нови емпирични данни, специфични за българската училищна среда, и очертават взаимовръзките между детерминантите на доверието и начините, по които то се проявява в педагогическата практика. Тези изводи разширяват разбирането за динамиката на доверителните отношения и предлагат насоки за развитие на устойчиво партньорство между училище и семейство.

4. Практико-приложни приноси

Практико-приложните резултати на дисертационния труд се изразяват в адаптирането и приложението на модел за развитие на доверието в педагогическата комуникация, който операционализира трите аналитични равнища – междуличностно (учител–родител), организационно (училищна среда) и системно (нормативни и социални условия). В рамките на модела са предложени стратегии и механизми за изграждане, поддържане и възстановяване на доверие чрез насърчаване на прозрачност, регулярна двупосочна обратна връзка, приобщаващи форми на взаимодействие и конструктивно управление на конфликти. Тези стратегии притежават висока приложна стойност за педагогическата практика, за подготовката и квалификацията на учители и училищни екипи, както и за образователната политика, насочена към укрепване на доверието и партньорството между училище и семейство.

СПИСЪК С ПУБЛИКАЦИИ

Кътева, Г., & Мизова, Б. (2022). Аспекти на доверието в педагогическата комуникация между учители и родители. В *Методологията на педагогическите изследвания – класически и съвременни тенденции*. Годишник на Педагогически факултет на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, Т. 1, 69–81. Велико Търново: Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий“

Кътева, Г. (2023). Модели за концептуализиране на доверието в педагогическата комуникация между учители и родители. *Реторика и комуникации*, 56 (юли), 81–95. <https://doi.org/10.55206/VZHI1754>

Кътева, Г. (2024). Родителските очаквания за училищното образование в перцепциите на учителите: Пресечни точки на (не)доверие в педагогическата комуникация. *Годишник на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“*, Педагогически факултет, XXVIII D, 295–307. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“

Кътева, Г. (2025). Професионалният аз-образ на учителите в огледалото на родителските възприятия. *Knowledge – International Journal*, 71(2), 273–277