

**ВАРНЕНСКИ СВОБОДЕН УНИВЕРСИТЕТ**  
**„ЧЕРНОРИЗЕЦ ХРАБЪР“**  
**ФАКУЛТЕТ "СОЦИАЛНИ, СТОПАНСКИ**  
**И КОМПЮТЪРНИ НАУКИ"**  
**КАТЕДРА „ПСИХОЛОГИЯ“**

**РАМ ВИНКЛЕР**

**ОТРАЖЕНИЕ НА ПАНДЕМИЯТА ОТ**  
**КОРОНАВИРУС ВЪРХУ ОТНОШЕНИЯТА**  
**МЕЖДУ УЧИТЕЛИ И РОДИТЕЛИ**

**АВТОРЕФЕРАТ**

на дисертация за присъждане на образователна  
и научна степен „Доктор“,  
професионално направление 3.2. Психология,  
докторска програма  
„Педагогическа и възрастова психология“

Научни ръководители:  
Проф. д.н. Румен Стаматов  
Доц. д-р Ивайло Лазаров

Варна 2026

**ВАРНЕНСКИ СВОБОДЕН УНИВЕРСИТЕТ  
„ЧЕРНОРИЗЕЦ ХРАБЪР“  
ФАКУЛТЕТ "СОЦИАЛНИ, СТОПАНСКИ И  
КОМПЮТЪРНИ НАУКИ"  
КАТЕДРА „ПСИХОЛОГИЯ“**

**РАМ ВИНКЛЕР**

**ОТРАЖЕНИЕ НА ПАНДЕМИЯТА ОТ  
КОРОНАВИРУС ВЪРХУ ОТНОШЕНИЯТА  
МЕЖДУ УЧИТЕЛИ И РОДИТЕЛИ**

**АВТОРЕФЕРАТ**

на дисертация за присъждане на образователна  
и научна степен „Доктор“,  
професионално направление 3.2. Психология,  
докторска програма  
„Педагогическа и възрастова психология“

Научни ръководители:  
Проф. д.н. Румен Стаматов  
Доц. д-р Ивайло Лазаров

Рецензенти:  
проф. д-р Ваня Христова  
проф. д-р Велислава Чавдарова

Варна 2026

Дисертацията е с обем 341 страници и включва увод, изложение в пет глави, заключения, списък на използваната литература и седем приложения (18 страници). Съдържанието на всяка глава е структурирано в отделни параграфи, като в края на всяка глава са формулирани конкретни изводи. Основният текст съдържа 4 таблици. Списъкът на използваната литература включва 262 заглавия на английски и иврит.

Дисертационният труд е обсъден и допуснат до защита пред научно жури на катедрен съвет на катедра „Психология“ при факултет „Социални, стопански и компютърни науки“ на Варненски свободен университет „Черноризец Храбър“.

Авторът на дисертационния труд е докторант на самостоятелна подготовка към катедра „Психология“ при факултет „Социални, стопански и компютърни науки“ на Варненски свободен университет „Черноризец Храбър“.

Защитата на дисертацията ще се проведе на 23 април 2026 г. от 10,00 ч., в заседателната зала на Варненски свободен университет „Черноризец Храбър“ на заседание на научното жури. Материалите за защитата са на разположение на заинтересованите лица в канцеларията на катедра „Психология“ към факултет „Социални, стопански и компютърни науки“ и на сайта на университета [www.vfu.bg](http://www.vfu.bg), раздел „Докторанти“.

## **I. ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ДИСЕРТАЦИЯТА**

Пандемията от COVID-19 доведе до значителни и внезапни промени в образователните системи и постави предизвикателства пред традиционните модели на общуване между училището и семейството. В Израел затварянето на гимназиите и преминаването към дистанционно обучение създадоха нови условия за взаимодействие между учители и родители. В тази нова среда училищата, педагогическите специалисти, родителите и учениците трябваше да реагират бързо, често без ясни насоки и предишен опит. Настоящата дисертация изследва как се развиват отношенията между учители и родители в този период, фокусирайки се тематично върху формите на комуникация, равнището и качеството на сътрудничество, взаимните очаквания и степента, в която тези процеси влияят върху обучението, емоционалното състояние и социалното функциониране на учениците (вж. RAMA, 2021; Weissblay, 2021; Bubb & Jones, 2020; Ravens-Sieberer et al., 2022).

Темата е едновременно актуална и значима. От една страна, пандемията разкри системни слабости в отношенията между училището и семейството, а от друга – показва примери на конструктивно сътрудничество и иновативни решения. Част от родителите останаха активно ангажирани в общуването с учителите, докато други се дистанцираха или се затрудниха да се ориентират в новите изисквания. Тези различни преживявания предлагат ценни изводи за усъвършенстване на

комуникационните модели, които да бъдат устойчиви при системни кризи (вж. Adams & Christenson, 2000; Harris & Goodall, 2008). Изследванията върху родителското участие обикновено се концентрират върху ранното детство, когато ролята на възрастните е по-пряка. В гимназиалната степен обаче е необходим различен подход, който да съчетава автономията на учениците с родителската подкрепа и споделената отговорност (вж. Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2007). По време на пандемията учители и родители трябваше да преразпределят своите роли и очаквания в реално време, често без институционална подкрепа. Трудностите се оказаха особено изразени в семейства с ограничени социално-икономически възможности или с ограничен достъп до технологии (вж. Van Lancker & Parolin, 2020; Goudeau et al., 2021). Международните сравнения също посочват риск от загуба на учебни постижения и задълбочаване на неравенствата, което допълнително подчертава значението на ефективното взаимодействие между училището и семейството (вж. Engzell, Frey, & Verhagen, 2021; Kuhfeld et al., 2020).

Изследването се основава на екологичната системна теория на Бронфенбренер и на утвърдени модели на родителско участие, които подчертават споделената отговорност между дома и училището (вж. Bronfenbrenner, 1986; Epstein, 2018). Дисертацията се фокусира върху израелската система на средното образование и цели да даде своите приноси към международния научен дебат за образованието в кризисни

условия. Изследва се дали промените, настъпили по време на пандемията, са създали възможности за по-равнопоставено и устойчиво партньорство или са задълбочили вече съществуващите пропуски в комуникацията и доверието (вж. Trust & Whalen, 2020; Zhao & Watterston, 2021).

### **Обект и предмет на изследването**

Обект на изследването са отношенията между училището и семейството в контекста на дистанционното обучение по време на пандемията от COVID-19.

Предмет на изследването са характерът и развитието на взаимодействията, моделите на комуникация, взаимните представи и практическото сътрудничество между учители и родители на ученици от VII до XII клас в град Бйлат. Акцентът е поставен върху техния опит, очакванията, трудностите и възприетото влияние на тези отношения върху емоционалното, академичното и социалното развитие на учениците.

### **Изследователски проблем**

Проблемът, който се разглежда, се проявява, когато теоретичните принципи на сътрудничество между училище и семейство трябва да бъдат приложени в условия на извънредна ситуация. Докато съществуващите модели на партньорство предполагат редовна комуникация, споделена отговорност и доверие, пандемичният период показва разрыв между теорията и

практиката. Много учители и родители поеха нови роли без достатъчна подкрепа, а в някои случаи очакванията се оказаха неясни или противоречиви, което доведе до напрежение и отслабване на сътрудничеството (вж. Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Henderson & Mapp, 2002; Anderson & Minke, 2007; Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008).

### **Аргументация на автора**

Основната аргументация на автора набляга на презумпцията, че преминаването към онлайн обучение по време на пандемията нарушава установените модели на общуване между учителите и родителите, отслабва сътрудничеството и затруднява взаимната подкрепа, особено в училища, където доверието и споделяната отговорност вече са били проблематични (вж. Alenezi et al., 2022; König, Jäger-Biela, & Glutsch, 2020). Съществен принос на изследването е съпоставянето на гледните точки на учителите и родителите, което разкрива области на неразбиране и очертава посоки за възстановяване и подобряване на комуникацията и партньорството (вж. Feuerstein, 2000; Fisher & Friedman, 2009; Kim, Oxley, & Asbury, 2022; Brooks et al., 2020).

### **Цел на дисертацията**

Основната цел е да се проучи как кризата, породена от коронавируса, и преминаването към дистанционно обучение са

повлияли върху отношенията между учителите и родителите в израелското средно образование. Изследването има за цел да разкрие възприятията на двете страни, трудностите, които са срещнали, и начина, по който тези промени са се отразили върху функционирането на учениците в академичен, социален, емоционален и технологичен аспект. Освен това се разглежда влиянието на демографските фактори върху комуникацията и възможностите за подобряване на бъдещото сътрудничество между училището и семейството.

### **Изследователски задачи**

Дисертацията си поставя следните задачи:

1. Да се опише дали и как се е променила комуникацията между учителите и родителите след преминаването към дистанционно обучение.
2. Да се анализира как участието или липсата на участие от страна на учителите и родителите се е отразило върху учениците.
3. Да се изследва влиянието на демографските характеристики на семейството върху моделите на комуникация и сътрудничество.
4. Да се определят основните пречки, с които се сблъскват учители и родители в условията на дистанционно обучение.

5. Да се извлекат поуки от този опит, които могат да подпомогнат ефективното взаимодействие между училище и семейство както в кризисни, така и в обичайни ситуации.

### **Изследователска хипотеза**

Хипотезата, основана на професионалния опит на автора като учител и родител, гласи, че преминаването към онлайн обучение през периода на COVID-19 е довело до отслабване на връзката между родителите и учителите, до намалено сътрудничество и до отрицателно въздействие върху учебните постижения и емоционалната адаптация на учениците (вж. Prime, Wade, & Browne, 2020; Santibañez & Guarino, 2021). Алтернативната хипотеза предполага, че въпреки кризата отношенията са останали стабилни и промяната в начина на обучение не е оказала съществено влияние върху сътрудничеството. Чрез анализ на гледните точки на двете страни изследването цели да установи при какви условия взаимодействието се е запазило и при какви се е нарушило (вж. Epstein et al., 2018; Green et al., 2007).

### **Ограничения на изследването**

Изследването е съсредоточено върху контекста на град Ейлат и обхваща ученици от VII до XII клас. Не включва началния етап на образование и други региони на страната. Методът е качествен и се основава на полуструктурирани

интервюта, които позволяват по-задълбочен анализ на личния опит, без да се търси статистическа обобщаемост (вж. Creswell & Poth, 2016; King, Brooks, & Horrocks, 2018). Гласът на учениците не е включен пряко, а техните преживявания се интерпретират чрез позицията на родителите и учителите. Макар резултатите да не могат да се прилагат изцяло към други контексти, те могат да послужат като основа за бъдещи практики в сходни ситуации, особено при условия на бързи промени и ограничена институционална подготовка (вж. Lincoln & Guba, 1985; Korstjens & Moser, 2017).

Дисертацията има принос както в научен, така и в практически план. Тя документира опита на училищата и семействата по време на кризата с COVID-19 в средното образование и формулира принципи, които могат да подпомогнат устойчивото и ефективно сътрудничество между дома и училището (вж. UNESCO, 2020; United Nations, 2020).

## **II. РАЗМЕР И СТРУКТУРА НА ДИСЕРТАЦИЯТА**

Докторската дисертация е структурирана в шест основни текстови единици: увод, обзор на литературата, методология, резултати от гледна точка на учителите, резултати от гледна точка на родителите, дискусия и изводи. Към дисертацията са приложени списък с използваната литература и седем приложения.

Общият обем на дисертацията е 341 страници и включва следните раздели:

### **Увод**

В увода се представя широкият контекст на изследването, неговата актуалност и значимост, както и социалната и образователната среда, в която е проведено. Формулирани са изследователският проблем, основната изследователска теза, целите и въпросите на изследването, като се акцентира върху потенциалния принос на изследването за разбиране на отношенията между родители и учители в периода на коронавирусната криза.

### **Първа глава: *Обзор на литературата.***

Главата съдържа обширен теоретичен и емпиричен преглед на международни и израелски изследвания, посветени на взаимодействието между родители и учители. Анализира се въздействието на пандемията върху образователните системи, върху статуса и професионалното натоварване на учителите, промените в ролите на родителите, съществуващите теоретични модели за родителско участие, както и бариерите и предизвикателствата пред образователното партньорство в условията на криза. Главата обобщава разликата между теорията и практиката, формирайки основата на изследователския проблем.

### **Втора глава: *Методология на изследването.***

Описан е качественият конструктивистки подход, базиран на

принципите на основаната теория. Представена е изследователската извадка – 21 учители и 25 родители от гр. Ейлат, инструментът за събиране на данни – полуструктурирани интервюта, както и ръководството за провеждане на интервюта. Описан е процесът на анализ на данните, включващ холистичен прочит и отворено, аксиално и селективно кодиране. Разгледани са и въпросите, свързани с надеждността на изследването, етиката и ролята на изследвателя.

**Трета глава:** *Резултати от гледна точка на учителите.*

Главата представя основните теми, идентифицирани в интервюта с учителите, сред които са възприятията им относно родителското участие, педагогическите, емоционалните, технологичните и финансовите предизвикателства по време на дистанционното обучение, начините за справяне с ученическите затруднения, въздействието на завръщането към присъствено обучение и професионалните изводи на участниците.

**Четвърта глава:** *Резултати от гледна точка на родителите.* Главата излага гледната точка на родителите по отношение на участието на учителите по време на пандемията. Описани са трудностите, с които са се сблъскали техните деца, начините на справяне с педагогическите, емоционалните, технологичните и финансовите предизвикателства, факторите, повлияли участието им, както и последствията от завръщането

към рутината. Представени са също така изводите и поуките, които родителите извличат от този период.

#### **Пета глава: *Дискусия и изводи.***

В тази част се обсъждат резултатите в светлината на теоретичната и емпиричната литература. Акцентира се върху настъпилите промени в комуникацията между родители и учители, върху влиянието на трудностите при участието върху учениците, както и върху приноса на демографските и икономическите характеристики за формиране на отношенията между училище и семейство. Главата обобщава приноса на изследването, неговите ограничения, значимостта му в академичен и практически план, и предлага препоръки за бъдещи изследвания и образователна политика.

#### **Списък на използваната литература**

В дисертацията са включени 262 библиографски източника на иврит и английски език от израелски и международни автори, които изграждат теоретичната и емпиричната основа на изследването.

#### **Приложения**

Към изследването са приложени седем приложения, които допринасят за надеждността на анализа и осигуряват пълна документация на използваните инструменти и въпросници.

### III. РЕЗЮМЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

Научната литература разглежда взаимодействието между родители и учители като съществено условие за постиженията и благополучието на учениците, вземайки предвид, че множество прегледи и метаанализи свързват целенасоченото сътрудничество между семейството и училището с академични и социално-емоционални ползи (вж. Desforges & Abouchaar, 2003; Wilder, 2014; Hill & Tyson, 2009). По време на пандемията от COVID-19 образователните системи в световен мащаб преминаха внезапно към дистанционна форма на обучение, често без ясна нормативна рамка или предварителна подготовка, което доведе до реструктуриране на комуникацията между дома и училището и разкри съществуващи слабости наред с приложими иновации (вж. UNESCO, 2020; Viner et al., 2020; Weissblay, 2020). Международните изследвания документират загуби в обучението, задълбочаване на неравенствата, намалено социално участие и повишени психо-социални затруднения, което засилва значението на ефективното партньорство със семействата (вж. Engzell, Frey, & Verhagen, 2021; Van Lancker & Parolin, 2020; Loades et al., 2020; Ravens-Sieberer et al., 2022). В Израел, периодичните преходи между дистанционно и хибридно обучение увеличиха технологичния и организационен натиск и промениха утвърдените модели на контакт между родители и учители (вж. RAMA, 2021; Weissblay, 2021).

Едновременно с това, учителите бяха изправени пред нови дигитални и педагогически изисквания, повишено натоварване и професионално изчерпване, докато родителите трябваше да съчетават трудова заетост с учебна подкрепа у дома (вж. König, Jäger-Biela, & Glutsch, 2020; Alenezi et al., 2022; Garbe et al., 2020). Утвърдените модели за родителско участие и екологични подходи към образованието остават релевантни, но изискват адаптиране към специфичните потребности на юношеската възраст, където е необходимо прецизиране на баланса между автономност и отговорност (вж. Epstein, 2018; Bronfenbrenner, 1986; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Изследването възприема качествен конструктивистки дизайн, базиран на принципите на основаната теория, с цел да улови ситуативни значения и практики в условията на криза. Проведени са полуструктурирани интервюта с 46 участници в Ейлат (21 учители и 25 родители на ученици от VII до XII клас), като данните са обработени чрез итеративно кодиране – от холистичен прочит към отворено, аксиално и фокусирано кодиране. Надеждността е гарантирана чрез утвърдени процедури за достоверност, приложимост, проследимост и потвърждаемост, съобразени с естествения контекст на изследване (вж. Charmaz, 2014; Corbin & Strauss, 2015; Lincoln & Guba, 1985; Korstjens & Moser, 2017; Creswell & Poth, 2016).

Резултатите от двете групи съвпадат по няколко основни теми. Първо, първоначалното нарастване на комуникацията и

доброжелателността отстъпва пред неравномерна ангажираност и умора. Учителите съобщават за намалена отзивчивост от страна на част от семействата и повишени изисквания от други, с несъответствия в очакванията относно ролите и наличността. Родителите описват непоследователна комуникация, променливо педагогическо съдействие и усещане за прехвърляне на учебната и емоционалната отговорност върху дома. Тези напрежения отслабват доверието и затрудняват съвместното решаване на проблеми при продължително дистанционно обучение (вж. RAMA, 2020; Bhamani et al., 2020; Carrión-Martínez et al., 2021; Khaled et al., 2022). Второ, натрупват се различни пречки. Педагогическите затруднения включват намалена концентрация и мотивация при онлайн обучение, необходимост от бързо реструктуриране на съдържанието и трудности при адаптиране към различни потребности (вж. Manca & Delfino, 2021; König et al., 2020). Технологичните ограничения обхващат недостиг на устройства и интернет, както и дефицит на дигитални умения при възрастни и младежи (вж. Anders et al., 2020; Bayrakdar & Guveli, 2020; RAMA, 2021). Икономическите фактори намаляват ресурсите и времето за подкрепа у дома и повишават напрежението в семействата и сред педагогическия персонал (вж. Collins et al., 2021; Garbe et al., 2020). Емоционалните и социални трудности – самота, тревожност, нарушени навици – намаляват готовността за учене и изискват координирани реакции, които

често липсват (вж. Goudeau et al., 2021; Misirli & Ergulec, 2021). Трето, демографските фактори влияят върху характера на взаимодействието. Родителската ангажираност намалява с възрастта на учениците, въпреки че в условията на дистанционно обучение юношите също се нуждаят от структурирана подкрепа (вж. Hill & Tyson, 2009). По-високото образование на родителите е свързано с по-уверено участие и по-лесна адаптация към училищните изисквания, докато по-ниското образование се асоциира със слаба комуникация и отстъпление (вж. Baker & Stevenson, 1986; Ardila et al., 2005; Park & Holloway, 2018). Самотните и разделени родители изпитват по-висока емоционална и организационна тежест, което ограничава сътрудничеството (вж. Murray et al., 2014; Dronkers, 1999). В многодетни семейства се наблюдават затруднения, свързани с разпределяне на похватите и времето за индивидуално наблюдение (вж. Blake, 2022; Downey, 2001).

Обсъждането поставя резултатите в контекста на съществуващите теории. Моделите, основани на реципрочност, подчертават, че сътрудничеството зависи от ясно дефинирани роли, редовна комуникация и взаимно доверие – всички елементи, които се оказват уязвими в кризисни условия (вж. Epstein, 2018; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Емпиричните данни за загуби в обучението и нарастващи неравенства подчертават, че партньорството е особено критично в рискови ситуации, където капацитетът за взаимодействие е най-слаб (вж.

Engzell, Frey, & Verhagen, 2021; Van Lancker & Parolin, 2020).  
Заклученията на изследването имат прагматична насоченост.  
Устойчивото сътрудничество изисква предвидими и двупосочни  
комуникационни канали, ясно съгласувани очаквания в началото  
на учебната година и целенасочена подкрепа за юноши, която  
съчетава автономия и обратна връзка. Необходими са системни  
механизми като обучения за учители в дистанционна и хибридна  
среда, споделени технически услуги, осигуряване на базови  
технологични ресурси за семействата в нужда и психологическа  
подкрепа за всички участници (Trust & Whalen, 2020; Zhao &  
Watterston, 2021; UNESCO, 2020).

Приносът на дисертационния труд е троен. В емпиричен  
план той документира спецификата на отношенията между  
родители и учители в израелското средно образование в  
условията на глобална криза, представяйки паралелни гледни  
точки, които изясняват причините за устойчивост или разпад на  
сътрудничеството. В концептуален аспект трудът прецизира  
съществуващите модели за партньорство между училище и  
семейство в контекста на юношеското образование и кризи. В  
практически план изследването предлага приложими мерки за  
стабилизиране на комуникацията, преодоляване на бариери и  
подготовка на училището и семейството за бъдещи сътресения,  
със значение и за рутинната учебна среда. Ограниченията  
включват териториална съсредоточеност върху един град,  
преобладаващо женска извадка и качествен изследователски

подход, който поставя акцент върху дълбочинно разбиране за сметка на обобщаемост. Въпреки това, събраните теми очертават приоритети с практическо значение: рано дефинирани очаквания, стабилен диалог, осигурено време и ресурси за учители и родители и интегрирана академична и социално-емоционална подкрепа, така че партньорството да остане жизнеспособно при променящи се условия (вж. RAMA, 2021; Carrión-Martínez et al., 2021; Emerson et al., 2012).

#### **IV. ПЪРВА ГЛАВА: ЛИТЕРАТУРЕН ОБЗОР**

##### **1.1 Влияние на пандемията от коронавирус върху образователната система**

Научната литература е единодушна, че пандемията от COVID-19 предизвика внезапно и мащабно прекъсване на учебния процес, което доведе до реструктуриране на ролите, рутините и комуникацията, свързана с преподаването и ученето. В световен мащаб затварянето на училищата засегна приблизително 1.6 милиарда ученици и наложи бърз преход към дистанционно обучение при условия на неравномерна цифрова инфраструктура и липса на предварителна подготовка (вж. UNESCO, 2020; Viner et al., 2020). Данни от различни контексти документират загуба на учебно съдържание, нарастващи образователни неравенства и влошено социално-емоционално състояние, особено сред ученици от социално-икономически уязвими семейства и такива с ограничен достъп до технологии

(вж. Engzell, Frey, & Verhagen, 2021; Kuhfeld et al., 2020; Van Lancker & Parolin, 2020). Паралелни изследвания съобщават за засилено чувство на самота, тревожност и стрес при деца и юноши по време на изолация и нарушени рутинни практики, с отражение върху концентрацията, мотивацията и ангажираността към училище (вж. Loades et al., 2020; Ravens-Sieberer et al., 2022; Brooks et al., 2020).

**В Израел** образователната система премина през дистанционни, хибридни и присъствени форми на обучение в периода 2020–2022 г., често с кратки срокове за подготовка и динамични здравни указания. Училищата, учителите и родителите бяха принудени да адаптират нови платформи, графици и очаквания при условия на недостиг на устройства, ограничен интернет и недостатъчно време за обучение (вж. RAMA, 2021; Weissblay, 2020; Weissblay, 2021). Тези промени затрудниха поддържането на ефективна комуникация между училище и семейство, въпреки че необходимостта от такава комуникация нарасна значително заради ежедневните нужди на учениците по време на продължително дистанционно обучение (вж. Bubb & Jones, 2020; Carrión-Martínez et al., 2021).

### **1.1.1 Влияние на пандемията от коронавирус върху образователната система в Израел**

На национално равнище връщането към присъствено обучение се осъществяваше поетапно, с периоди на пълно или частично затваряне. Всеки етап изискваше нова организация на

учебния процес, преразпределение на натоварването на учителите и по-голямо съдействие от страна на родителите, които се превърнаха в ежедневни надзорници и съорганизатори на участието и времето на учениците (вж. RAMA, 2021; Weissblay, 2021). Променливите рутинни практики и неравномерният достъп до насоки и подкрепа определяха характера и честотата на контакта между родители и учители (вж. Екип от експерти по време на кризата, 2020; RAMA, 2020).

### **1.1.2 Влияние на пандемията от коронавирус върху образователните системи по света**

Сравнителни доклади отчитат различни подходи към възстановяване на учебния процес – приоритизиране на по-малки ученици, зрелостници или строги санитарни мерки – но също така подчертават сходството по отношение на неравния достъп до устройства, интернет връзка и подкрепа в домашна среда (вж. UNESCO, 2020; Viner et al., 2020). Родителите бяха натоварени с проследяване на присъствието, справяне с технически проблеми и поддържане на мотивацията на децата, като в същото време балансираха служебните и семейните си задължения – тежест, която най-силно засегна семействата с ниски доходи и ограничени дигитални ресурси (вж. Goudeau et al., 2021; Bayrakdar & Guveli, 2020).

### **1.1.3 Последници от затварянето на образователните институции по време на пандемията**

Академични последици: Изследвания последователно установяват, че продължителното затваряне на училища води до загуби в учебния процес и устойчиви затруднения след възстановяване на присъственото обучение, особено по математика и при рискови групи ученици (вж. Engzell, Frey, & Verhagen, 2021; Kuhfeld et al., 2020). Социално-емоционални рискове: Социалната изолация и липсата на предвидимост се свързват с повишена тревожност, ниско настроение и отслабено чувство за принадлежност, което възпрепятства ученето (вж. Loades et al., 2020; Ravens-Sieberer et al., 2022).

Равен достъп и благосъстояние: Прекъсването на програмите за ученически стол, организиран надзор и услуги на място допълнително влоши условията за деца от уязвими семейства (вж. Van Lancker & Parolin, 2020). Тези слоести ефекти засилват необходимостта от ефективно и справедливо сътрудничество между училище и семейство по време на кризи и в периодите след тях (вж. Bubb & Jones, 2020; Carrión-Martínez et al., 2021).

## **1.2 Учителите и учителската професия преди и по време на пандемията от коронавирус**

Преди пандемията научната литература разглежда учителя като професионалист с ключова роля в когнитивното, социалното и нравственото развитие на учениците. Силната връзка между учител и ученик е свързвана с по-висока

удовлетвореност и академични резултати (вж. Baker, 1999; Aloni, 2005). В Израел още преди COVID-19 се изразяваха притеснения относно професионалния статус, работното натоварване и текучестото сред учителите. Те бяха свързани с ниско възнаграждение, ограничения в ресурсите и засилено родителско вмешателство (вж. Oplatka, 2012; RAMA, 2018). Международни индекси и изследвания в областта на социологията на професиите също отбелязват продължителен натиск върху привлекателността и общественото признание на учителската професия (вж. Dolton et al., 2018; Ingersoll & Perda, 2008; Hargreaves, 2000).

Пандемията засили тези предизвикателства. Учителите трябваше да реструктурират учебните програми за онлайн среда, бързо да усвоят дигитална педагогика и да поддържат разширена комуникация с родителите – често при неясни очаквания и ограничена институционална подкрепа (вж. König, Jäger-Biela, & Glutsch, 2020; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Проучвания документират повишен стрес, риск от бърнаут и намерения за напускане на професията, дори след възобновяване на присъственото обучение (вж. Kim, Oxley, & Asbury, 2022; Alenezi et al., 2022; Sela, 2022).

### **1.2.1 Ролите на учителя в училищната среда**

Учителят изпълнява едновременно ролята на специалист по учебно съдържание, възпитател и социален модел, който подпомага развитието на умения, самостоятелност и чувство за

принадлежност. По време на дистанционното обучение социално-възпитателната роля на учителя се засили, тъй като той трябваше да поддържа мотивацията и връзката с учениците при липса на присъствен контакт (вж. Baker, 1999; Aloni, 2005).

### **1.2.2 Статусът на учителя и учителската професия в Израел**

Спадът в общественото признание се свързва както с материалните условия, така и с променената динамика в отношенията между родители и училище. Пандемията увеличи натоварването и общественото внимание към работата на учителите, като същевременно разкри недостатъчна подкрепа при прехода към дигитално обучение (вж. Oplatka, 2012; RAMA, 2018; Weissblay, 2021).

### **1.2.3 Статусът на учителя и учителската професия в международен контекст**

Международно погледнато, трудностите при привличането и задържането на учители се комбинират с повишена отчетност и нови, непознати форми на преподаване. Сравнителни индекси и качествени изследвания описват нестабилна професионална мотивация и значителни различия в общественото признание на учителите (вж. Dolton et al., 2018; Hargreaves, 2000).

#### **1.2.4 Специфични предизвикателства пред учителите по време на пандемията в Израел и по света**

Сред често срещаните предизвикателства са спад в мотивацията на учениците, размиване на границите между работа и личен живот, технически затруднения, както и напрегнати или конфликтни взаимодействия с родителите (вж. König, Jäger-Biela, & Glutsch, 2020; Kim, Oxley, & Asbury, 2022).

#### **1.3 Ролята на родителството в съвременното общество**

Съвременното родителство изисква балансиране между насърчаване на самостоятелност у децата и осигуряване на структура, емоционална подкрепа и насоки в условия на динамични социални и технологични промени (вж. Bornstein, 2005). Изследванията за родителски стилове (авторитетен, авторитарен, либерален, пренебрегващ) показват различна връзка с успеха в училище и саморегулацията, като най-благоприятни резултати се наблюдават при авторитетния стил (вж. Baumrind, 1967; Brown & Iyengar, 2014). В Израел контекстуални фактори като чувство на несигурност и хронична тревожност влияят върху родителските нагласи и начина на поставяне на граници спрямо подрастващите (вж. Scharf, 2013).

COVID-19 увеличи тези изисквания, тъй като родителите трябваше да надзират онлайн обучението, да подкрепят децата емоционално по време на изолация и да се справят с икономически затруднения. Семействата с нисък социално-икономически статус се сблъскаха с допълнителни бариери –

ограничен достъп до технологии, недостиг на пространство и противоречиви изисквания към времето (вж. Vol, 2020; Collins et al., 2021).

### **1.3.1 Промяната в родителската роля в съвременната епоха**

Преминаването от модел на училищна доминантност към партньорски отношения между родители и училище предшества пандемията, но кризата ускори тази трансформация, тъй като домът стана основна среда за наблюдение на ученическия процес (вж. Eccles & Harold, 2013; Emerson et al., 2012).

### **1.3.2 Родителски стилове в съвременната епоха**

Нуждата на подрастващите от автономия означава, че контролиращото или натрапчиво поведение може да предизвика негативна реакция; подкрепящият мониторинг и академичната социализация показват по-добри резултати по време на дистанционно обучение (вж. Hill & Tyson, 2009; Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007).

### **1.3.3 Предизвикателства пред родителите по време на пандемията от коронавирус**

Родителите съобщават за претоварване с роли, справяне с технически проблеми и управление на тревожността и самотата при децата. Тези натоварвания са неравномерно разпределени, като самотните родители и семействата с ниски доходи понасят най-голямата тежест (вж. Garbe et al., 2020; Misirli & Ergulec, 2021).

## **1.4 Участие на родителите в образованието**

Родителското участие обхваща координирани действия и комуникация, насочени към подпомагане на ученето в домашна среда и активно включване в училищния живот. Мета-анализи и обобщаващи изследвания свързват целенасоченото и съобразено с възрастовите особености родителско участие с положителни резултати в академичната успеваемост, мотивацията и социално-емоционалното развитие на учениците (вж. Desforges & Abouchaar, 2003; Wilder, 2014; Jeynes, 2007).

### **1.4.1 Участие на родителите в образованието: дефиниция и основни направления**

Ключовите компоненти на родителското участие включват ефективна комуникация с училището, наблюдение на учебния процес и академична социализация. Когато действията на родителите са в съответствие с училищните практики и ролята са ясно дефинирани, въздействието върху учениците е по-силно (вж. Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Green et al., 2007).

### **1.4.2 Историческо развитие на участието на родителите в образованието в Израел**

Израелската практика показва преход от ограничено участие, иницирано от училището, към риторика на партньорство. Това развитие обаче се реализира неравномерно в различни образователни сектори и етапи (вж. Fisher & Friedman, 2009; Noy, 2017).

### **1.4.3 Теоретични модели, представящи участието на родителите на учениците**

Теоретичните рамки подчертават взаимовръзките между микросистемите на детето, изграждането на родителската роля и усещането за ефективност на участието (вж. Bronfenbrenner, 1986; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Моделът на Епстейн очертава практически направления за участие – комуникация, учене у дома, доброволчество, участие в вземането на решения и партньорство с общността – които могат да бъдат адаптирани към контекста на юношите (вж. Epstein, 2018; Epstein et al., 2018).

### **1.4.4 Изграждане на родителското участие в образователните процеси**

На практика участието зависи от предвидими канали за комуникация, споделени очаквания относно срокове за реакция и отговорности, както и от използването на инструменти, които облекчават достъпа за семейства с ограничени дигитални възможности (вж. Emerson et al., 2012; RAMA, 2021).

### **1.4.5 Влияние на участието на родителите върху учебните постижения на техните деца**

Прегледите показват, че участието в домашна среда – чрез установени рутини, академични очаквания и стимулираща социализация – има по-силно въздействие в прогимназиален и гимназиален етап в сравнение с честото посещаване на

училище, при условие че се запазва автономията на ученика (вж. Hill & Tyson, 2009; Wilder, 2014).

#### **1.4.6 Качество на комуникацията и сътрудничеството между родители и учители**

Качеството на взаимоотношенията – включително доверие, уважение и яснота на ролите – оказва пряко влияние върху ефективността на сътрудничеството. В условия на стрес неяснотата и несъгласуваната комуникация могат да подкопаят партньорството (вж. Adams & Christenson, 2000; Emerson et al., 2012).

#### **1.5 Влияние на характеристиките и предизвикателствата в семейството върху взаимоотношенията между родители и учители**

Факторите на семейно ниво влияят върху възможността за участие и формата, която то приема. По-ниските доходи се свързват с ограничено време, конкуриращи се отговорности и липса на ресурси за технологии или допълнителна помощ. По-високите доходи корелират с по-активно участие и опити за влияние върху решенията в училище (вж. Lott, 2001; Lareau, 2011). Образователното равнище на родителите е предиктор за увереност при взаимодействие с училището и използване на дигитални платформи; ниското образование често е свързано с неувереност и частично отдръпване (вж. Baker & Stevenson, 1986; Park & Holloway, 2018). Структурата на семейството също е от значение: самотните и разведени родители са изправени

пред координационни затруднения и стрес, които ограничават възможността за участие (вж. Murray et al., 2014; Dronkers, 1999; Anthony, DiPerna, & Amato, 2014). По-големият брой на децата в семейството допринася за разпиляване на вниманието и усложняване на логистиката по време на едновременни онлайн уроци (вж. Blake, 2022; Downey, 2001). Тези характеристики се отразяват в честотата, тона и възприетото качество на комуникацията по време на дистанционно обучение (вж. Bayraktar & Guveli, 2020; Anders et al., 2020).

## **1.6 Родители и учители по време на коронавирус – предизвикателства и бариери пред участието**

Пандемията разкри устойчиви предизвикателства, които затрудниха иначе продуктивното сътрудничество и преформулираха взаимните очаквания между родители и учители (вж. Carrión-Martínez et al., 2021; RAMA, 2021).

### **1.6.1 Предизвикателства в комуникацията между родители и учители по време на пандемията от коронавирус**

Неяснота в ролите и различия в очакванията: Родителите очакваха бърза, персонализирана и честа обратна връзка, докато учителите изпитваха претоварване, опитвайки се да отговорят на разнообразни нужди чрез непознати платформи. Това несъответствие доведе до напрежение и дори конфликти (вж. Khaled, Hazaymeh, & Montierre, 2022; Bubb & Jones, 2020).  
Поддържане на ангажираност от разстояние: Учителите имаха затруднения да разчитат невербалните сигнали и да поддържат

мотивацията на учениците; родителите не разполагаха с педагогически инструменти за подпомагане на самостоятелното учене на юношите, което породило взаимно разочарование (вж. König, Jäger-Biela, & Glutsch, 2020; Garbe et al., 2020). Емоционално напрежение при възрастните и учениците: Повишеният стрес и несигурност намалиха възможността за емпатично и търпеливо разрешаване на проблеми и от двете страни (вж. Brooks et al., 2020; Kim, Oxley, & Asbury, 2022).

### **1.6.2 Баристри пред участието на родители и учители по време на пандемията от коронавирус**

Учебни бариери: Намалена концентрация, неравномерно участие и необходимост от адаптиране на учебното съдържание за онлайн среда задълбочиха образователните неравенства. Родителите често се превръщаха в „неофициални“ преподаватели без необходимата подготовка, а учителите споделяха затруднения при диференцирано преподаване в дистанционен формат (вж. Manca & Delfino, 2021; Alenezi et al., 2022).

Технологични бариери: Недостиг на устройства, нестабилна интернет връзка и ограничени дигитални умения както при възрастните, така и при учениците възпрепятстваха достъпа и увеличиха времето, необходимо за технически справки, особено в многодетни домакинства (вж. Bayraktar & Guveli, 2020; Anders et al., 2020).

Икономически бариери: Загубата на доходи ограничи възможността за закупуване на техника или наемане на допълнителна помощ; учителите често покриваха разходи със собствени средства и работеха извънредно без допълнително възнаграждение (вж. Collins et al., 2021; Bhamani et al., 2020).

Социално-емоционални бариери: Изоляцията и нарушената рутина доведоха до тревожност, понижено настроение при учениците и изтощение при възрастните; образователните системи не бяха равномерно подготвени да предоставят навременна психо-социална подкрепа (вж. Loades et al., 2020; Misirli & Ergulec, 2021; Golberstein, Wen, & Miller, 2020).

Комуникационни бариери: Нерегулярни съобщения, неясни протоколи и прекомерно участие на родителите в онлайн уроците подкопаха доверието. Там, където комуникацията беше добре структурирана и очакванията – ясно формулирани, сътрудничеството бе по-устойчиво (вж. Khaled, Hazaimeh, & Montierre, 2022; Emerson et al., 2012).

### **1.7 Обобщение**

Първа глава обобщава данни за това как пандемията от COVID-19 преструктурира образователния процес в Израел и на международно ниво, документира академичните и социално-емоционалните последици и преглежда изследвания по теми, свързани с ролята на учителя, съвременното родителство и участието на родителите в образованието – с особен акцент върху юношеската възраст. Изведени са демографски фактори,

които влияят върху ангажираността, както и повтарящи се бариери, които отслабиха сътрудничеството между родители и учители по време на дистанционно обучение. Представената научна литература аргументира основния фокус на дисертацията – върху формите на контакт, очакванията и взаимната подкрепа между родители и учители, както и върху отражението на тези взаимодействия върху обучението и благосъстоянието на учениците в средна степен на образование. Изведена е и необходимостта от устойчиви, справедливи партньорства, основани на ясно дефинирани роли, предвидима комуникация и практическа подкрепа за семейства с ограничени дигитални и икономически ресурси – като подготовка на образователните системи за бъдещи кризи (вж. Epstein, 2018; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Engzell, Frey, & Verhagen, 2021; RAMA, 2021).

## **V. ВТОРА ГЛАВА: МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО**

### **2.1. Характер на изследването**

Настоящото изследване е качествено и конструктивистко, като се стреми към задълбочено разбиране на значението и преживяванията на участниците, възприемайки социалната реалност като съвместно конструирана чрез взаимодействие (вж. Aurini и съавт., 2021; Richards & Morse, 2012; Taylor и съавт., 2015; Shkedi, 2003). За разлика от позитивизма, акцентът е

поставен върху контекста, интерпретацията и наличието на множество истини (вж. Aurini и съавт., 2021; Richards & Morse, 2012). В методологичен план, за основа е вградена презумпцията (т.нар. вградена теория), предлагаща итеративни инструменти за събиране и анализ на данни и за извеждане на теория на базата на емпиричен материал (вж. Corbin & Strauss, 2015), с тясна обвързаност между методите и изследователските въпроси (вж. Charmaz, 2014; Patton, 2015; Taylor и съавт., 2015).

### **2.1.1–2.1.2. Вградена теория и водещи принципи**

Следвайки подхода на Glaser и Strauss, вградената теория акцентира върху емпиричната основа и символния интеракционизъм. Настоящото изследване прилага конструктивистки вариант на този подход с цел да се изведе как учителите и родителите интерпретират и оформят своите светове в условията на пандемията от COVID-19 (вж. Corbin & Strauss, 2015; Glaser & Strauss, 2017; Charmaz, 2014). Работната хипотеза е, че трудностите, възникнали по време на кризата, са повлияли върху моделите на комуникация и взаимно участие; анализът поставя в центъра гледните точки на участниците и релационните контексти, които придават значение на тези преживявания (вж. Charmaz, 2014; Shkedi, 2003; Merriam & Tisdell, 2015; Patton, 2015).

### **2.2. Извадка на изследването**

Извадката включва 46 участници: 21 учители (преподаващи в VII–XII клас, с поне две години опит и

преподавали по време на пандемията) и 25 родители на ученици от същия възрастов диапазон. Изборът е направен чрез теоретично подборно изземване (theoretical sampling), в съответствие с подхода на вградената теория, с цел осигуряване на разнообразие и аналитична релевантност. Интервютата са проведени в периода февруари 2023 – май 2024 г. Профилите на участниците (демографски данни, роля, опит) и данни за техните деца (пол, училище, клас) са представени в таблиците и приложенията на дисертацията. Всички участници живеят в град Ейлат и принадлежат към еврейската общност (вж. Charmaz, 2014; Patton, 2015).

### **2.3–2.4. Изследователски инструменти и наръчник за интервютата**

Основен инструмент: полуструктурирани задълбочени интервюта, които съчетават структурирано интервю с възможност за гъвкаво проследяване на възникващи теми – подход, съвместим с методологията на вградената теория (вж. Corbin & Strauss, 2015; Patton, 2015; Taylor и съавт., 2015; Aurini и съавт., 2021). Наръчникът обхваща педагогически, социални, технологични, икономически, семейни и комуникационни аспекти, насочени както към учителите, така и към родителите. Участието е доброволно, с подписано информирано съгласие и разрешение за аудиозапис. Интервютата продължават между 90 и 120 минути и са напълно транскрибирани от изследователя.

## **2.5. Анализ на данните**

Анализът преминава през четири итеративни етапа:

- цялостен прочит за разбиране на разказите;
- отворено кодиране – за извличане на понятия и начални категории;
- осево кодиране – за уточняване на категориите и създаване на връзки между условия, действия и последици;
- фокусирано (селективно) кодиране – за идентифициране на централна категория и изграждане на интегрирана интерпретативна линия и теоретичен модел (вж. Bernard и съавт., 2016; Corbin & Strauss, 2015; Charmaz, 2014; Givton, 2001; Flick, 2018; Miles и съавт., 2018; Saldana, 2021; Shimoni, 2016).

## **2.6. Достоверност на изследването**

Достоверността е осигурена чрез критериите на достоверност, преносимост, надеждност и потвърждаемост (вж. Lincoln & Guba, 1985), като са използвани прозрачна документация, рефлексивни записки, аналитична последователност и детайлно описание. Предвид интерпретативния характер на качествено изследване, не се търси дословна възпроизводимост, а последователна, обоснована и подкрепена с данни интерпретация (вж. Cypress, 2017; Korstjens & Moser, 2017; Denzin & Lincoln, 2018; Patton, 2015; Shkedi, 2003).

## 2.7. Етични съображения

Етичните принципи обхващат целия процес – от планирането до публикуването:

- приоритизиране на благосъстоянието на участниците,
- минимизиране на риска,
- гарантиране на информирано и доброволно съгласие,
- осигуряване на конфиденциалност и анонимност (вж.

Ciuk & Latusek, 2018; Dushnik & Tzabar-Ben Yehoshua, 2016; Irfhofen, 2020; Karnieli, 2018; Webster и съавт., 2013).

Информирано съгласие. Предоставяне на подробна информация, доброволно участие в рамките на даденото съгласие; подписано в два екземпляра преди интервюто (вж. Приложение 7).

Конфиденциалност/анонимност. Използване на псевдоними, премахване на идентифициращи данни, сигурно съхранение на информацията; признаване на напрежението между контекстуалната плътност на качествените данни и защитата на личността (вж. Glasdam и съавт., 2024; Mackey, 2020; Dushnik & Tzabar-Ben Yehoshua, 2016; Karnieli, 2018).

Уважение/взаимност/партньорство. Тясната връзка изследовател–участник улеснява дълбочината на анализа, но изисква ясни етични граници и рефлексивност (вж. Irfhofen, 2020; Patton, 2015).

## **2.8. Позицията на автора в изследването**

Като конструктивистки и качествено ориентиран изследовател в методологичен план, поддържам баланс между активно участие и аналитична дистанция чрез постоянна рефлексивност относно моето влияние върху процесите и интерпретациите (срв. Dwyer & Buckle, 2009; Holloway & Biley, 2011; Shkedi, 2003; Berger, 2015; Patton, 2015).

## **VI. ТРЕТА ГЛАВА: РЕЗУЛТАТИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО (КАКТО СА ОПИСАНИ ОТ УЧИТЕЛИТЕ)**

### **3.1. Взаимоотношения между учители и родители в периода на коронавирусната пандемия**

Учителите възприемаха родителското участие като ключово за успеха на учениците по време на дистанционното обучение, особено в началния етап. Въпреки това те съобщават за постепенно намаляване на родителската ангажираност и влошаване на отношенията, които на моменти ескалирали до напрежение и вербална агресия.

#### **3.1.1–3.1.4. Възприятия, нагласи, комуникация, напрежение**

Учителите описват смесени възприятия: те ценят активната родителска подкрепа (осигуряване на присъствие в уроците, проследяване на задачите), но се сблъскват с технологични и емоционални бариери от страна на семействата, които възпрепятстват пълноценното участие. Разказите им

отразяват неудовлетворени очаквания за надзор в домашна среда, липса на съдействие при просрочени задания и затруднено подпомагане, когато родителите се дистанцират. Комуникацията е била непоследователна; неясните граници на ролите и забавените отговори са пораждали разочарование. Там, където диалогът е бил редовен и очакванията ясно формулирани, сътрудничеството се е запазило; в противен случай са възниквали конфликти.

### **3.2. Трудности и предизвикателства пред учителите по време на дистанционно обучение**

Изследването очертава четири взаимосвързани групи предизвикателства:

- Педагогически: преработка на учебното съдържание за онлайн среда, балансиране на натоварването, оценяване от разстояние, запазване на академична честност;

- Социално-емоционални: поддържане на мотивацията и психо-емоционалното състояние на учениците; напрежение и умора при учителите;

- Технологични: надеждност на платформите, липса на достъп, неравномерни дигитални умения;

- Финансови/ресурсни: лични разходи от страна на учителите, ограничено оборудване и подкрепа.

### **3.3. Подходи на учителите за справяне с трудностите на учениците**

Учителите прилагат следните подходи:

- Педагогически мерки: насочваща подкрепа при изпълнение на задачи, гъвкави срокове, целенасочено наваксване, яснота в рутините, разпределяне на учебния материал на по-малки модули;

- Социално-емоционална подкрепа: регулярна обратна връзка, насърчаване, сътрудничество с класни ръководители и училищни психолози;

- Технологична подкрепа: поетапно обяснение, опростени дигитални инструменти, канали за техническа помощ;

- Ресурсни стратегии: фокус върху основните приоритети, споделяне на материали, търсене на съдействие от училището.

- Последователната и предвидима комуникация със семействата засилва ефективността на тези мерки.

### **3.4. Влияние на кризата с коронавируса върху родителското участие в обучението на децата**

Учителите свързват степента на родителско участие с възрастта на учениците (преценка на самостоятелността на подрастващите), семейния статус (координация при разделени/разведени родители), образователното равнище на родителите (комфорт при работа с платформи и училищна комуникация), както и броя на децата в семейството (организация в условията на едновременни онлайн уроци).

### **3.5. Последствия след завръщането на учениците в училище**

Учителите наблюдават продължаващи академични дефицити – особено изразени в основните учебни предмети – както и неравномерна социално-емоционална адаптация. Там, където училищно-семејната комуникация се е стабилизирала чрез ясни очаквания и насочена подкрепа, възстановяването е било по-бързо. При слабо участие дефицитите са се запазили, а доверието – останало крехко, като това е засилило опасенията за статута на учителите и начина, по който се възприема тяхната роля.

### **3.6. Изводи и уроци на учителите от кризата**

Основните изводи включват:

(а) необходимостта от поддържане на целенасочена учебна подкрепа и прозрачно, справедливо оценяване при дистанционни/хибридни модели;

(б) нуждата от обучение и текуща подкрепа за онлайн педагогика и дигитални инструменти;

(с) запазване на ефективни практики (интегрирани платформи, регулярни проверки на благосъстоянието);

(д) формализиране на протоколи за училищно-семејна комуникация, включително двуканален контакт при разделени семейства;

(е) структурирана емоционална подкрепа за педагогическия персонал;

(f) преодоляване на ресурсните ограничения, които възпрепятстват преподаването и навременната обратна връзка.

#### **4.1. Взаимоотношения между родители и учители в периода на коронавирусната пандемия**

Родителите описват първоначално засилена нужда от учителско съдействие в условията на дистанционно обучение. С течение на времето, отчетеното намаляване на достъпността, забавеното предоставяне на информация и ограничените насоки водят до напрежение в отношенията и затруднения в напредъка на учениците. Въпреки че родителите оценяват усилията на учителите, те посочват бариери като претовареност, неясни граници на отговорност, ограничена адаптация към онлайн среда и допускането, че по-големите ученици могат да се справят самостоятелно, без родителско съдействие. Често изразявани препоръки включват: по-ясно разпределение на отговорностите, последователност в комуникационните практики и съобразена координация с разделени/разведени семейства.

#### **4.2. Трудности на учениците според родителите**

Родителите съобщават за взаимносвързани предизвикателства, които са намалили ангажираността и резултатите на децата:

- **Педагогически:** неясни очаквания, прекомерна учебна натовареност, неравномерно качество на онлайн преподаване, затруднения при следване на живите уроци и поддържане на мотивация;

- **Социално-емоционални:** тревожност, изолация, потиснато настроение и напрежение в домашната среда, които възпрепятстват съсредоточаването и постоянството;
- **Технологични:** недостиг на устройства, нестабилна интернет връзка и трудности при използване на онлайн платформи, които изискват значителни усилия и време;
- **Финансови:** загуба на доходи, затрудняваща осигуряването на оборудване или допълнителна подкрепа (напр. частни уроци), както и препращане към частни решения в случаите, когато училището не е успявало да реагира адекватно.

#### **4.3. Подходи на родителите за справяне с трудностите на децата**

Родителите са поели разширени роли у дома: установяване на ежедневни рутинни практики, проследяване на образователни платформи и оценки, директна комуникация с учители, осигуряване на допълнителна помощ (частни преподаватели, ученически групи за основни предмети). Тези стратегии често са ограничавали учебните загуби, но родителите подчертават, че последователната комуникация от страна на учителите и гъвкавият подход към оценяването са били от решаващо значение за постигане на устойчив напредък.

#### **4.4. Фактори, влияещи върху учителското взаимодействие с родителите**

Родителите възприемат участието на учителите като вариращо в зависимост от:

- **Възрастта на учениците:** самостоятелността на подрастващите често е била надценена; липсата на проактивна обратна връзка при пропуснати задачи е водела до излишни затруднения;
- **Семейния статус:** разделените и разведени семейства са имали нужда от паралелна комуникация с двамата родители; пренебрегването на това е пораждало напрежение;
- **Образователното равнище на родителите и броя деца в семейството:** нивото на комфорт с дигиталните платформи и възможността за надзор на повече от едно дете са се различавали, което подчертава нуждата от диференцирана училищна подкрепа.

#### **4.5. След завръщането на учениците в училище**

Родителите отбелязват продължаващи учебни дефицити, особено в основните предмети, както и неравномерна социално-емоционална адаптация. Там, където комуникацията с училището е възстановена чрез ясни очаквания и целенасочена подкрепа, напредъкът е бил по-бърз. Където подкрепата е останала ограничена, дефицитите са се запазили, а доверието – крехко.

#### **4.6. Изводи и препоръки на родителите**

Родителите предлагат следните насоки за подобрене:

(a) трайна педагогическа подкрепа с ясни, навременни инструкции и адаптивно оценяване;

(b) систематично внимание към емоционалните нужди на учениците;

(c) практическо обучение по технологии и своевременна техническа помощ;

(d) целева икономическа подкрепа за осигуряване на основни образователни ресурси;

(e) структурирана и предвидима училищно-семейна комуникация, която надеждно да включва и двамата родители в разделени семейства.

## **VII. ЧЕТВЪРТА ГЛАВА: РЕЗУЛТАТИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО (КАКТО СА ОПИСАНИ ОТ РОДИТЕЛИТЕ)**

### **4.1. Взаимоотношения между родители и учители по време на пандемията от коронавирус**

Родителите описват първоначален силен подем в необходимостта от участие на учителите при преминаването към дистанционно обучение. С течение на времето обаче се наблюдава понижаване на достъпността на учителите, забавено предоставяне на информация и ограничено насочване, което е натоварило взаимоотношенията и е възпрепятствало учебния напредък на учениците. Въпреки че родителите ценят усилията на преподавателите, те посочват редица затруднения като

прекомерната натовареност на учителите, неясно разпределение на отговорностите, непълна адаптация към онлайн форматите и предположения, че по-големите ученици могат да се справят самостоятелно, без уведомяване на родителите. Сред най-честите искания са: по-ясно разпределение на ролите, регулярна и последователна комуникация, както и координация, съобразена със специфичните нужди на разделени или разведени семейства.

#### **4.2. Трудности на учениците (перспектива на родителите)**

Родителите съобщават за взаимно свързани затруднения, които са довели до намалена ангажираност и по-слаби резултати:

- Педагогически аспекти: неясни очаквания, прекомерна учебна натовареност, неравномерно качество на онлайн обучението, затруднения при следване на уроци на живо и поддържане на мотивацията.

- Социално-емоционални аспекти: тревожност, социална изолация, потиснато настроение и напрежение в домакинството, което затруднява съсредоточаването и постоянството.

- Технологични аспекти: недостиг на устройства, нестабилна интернет връзка и трудности при навигация в платформите, които изискват значително време и усилия.

- Финансови аспекти: загуба на доходи, затрудняваща осигуряването на технически средства или частна помощ; в

отделни случаи – насочване към частни решения при недостатъчен капацитет на училището.

### **4.3. Как родителите са се справяли с трудностите на децата си**

Родителите са поемали разширена роля в домашната среда: изграждане на рутинни навици, проследяване на образователни платформи и оценки, директна комуникация с учителите, организиране на допълнителна помощ (частни преподаватели, групи с връстници за основни предмети). Тези подходи често са компенсирали учебни загуби, но родителите подчертават, че последователната комуникация с преподавателите и гъвкавият подход към оценяването са били от ключово значение за устойчив напредък.

### **4.4. Фактори, влияещи върху участието на учителите в комуникацията с родителите**

Родителите отчитат, че степента на участие от страна на учителите варира в зависимост от следните фактори:

- Възраст на ученика: надценяване на самостоятелността на подрастващите; липсата на проактивна информация относно неизпълнени задачи е довела до излишни затруднения.

- Семейно положение: разделените и разведени семейства са се нуждаели от двойна комуникация; нейното отсъствие е пораждало неудовлетворение.

- Образование на родителите и брой деца в семейството: различия в дигиталната компетентност и възможностите за

надзор над няколко деца едновременно са подчертали необходимостта от диференциран подход на училището спрямо различните семейни контексти.

#### **4.5. След завръщането на учениците в училище**

Родителите отбелязват продължаващи учебни дефицити, особено в основните учебни дисциплини, както и неравномерна социално-емоционална адаптация. В случаите, когато комуникацията с училището е била отново установявана чрез ясни очаквания и целенасочена подкрепа, процесът на възстановяване е бил по-бърз. Там, където подкрепата е оставала слаба, учебните дефицити са се задълбочавали, а доверието е оставало крехко.

#### **4.6. Изводи и препоръки от страна на родителите**

Родителите формулират следните основни препоръки:

(а) поддържане на педагогическа подкрепа чрез ясни и навременни указания и адаптивно оценяване;

(b) системна грижа за емоционалните потребности на учениците;

(c) практическо техническо обучение за ученици и родители, както и адекватна техническа поддръжка;

(d) икономическа подкрепа за осигуряване на основни учебни средства;

(e) структурирана и предвидима комуникация между училище и семейство, която надеждно включва двамата родители при разделени семейства.

## **VIII. ПЕТА ГЛАВА: ДИСКУСИИ И ЗАКЛЮЧЕНИЯ**

### **5.1.1. Промени в комуникацията и взаимодействието между родители и учители след преминаването към дистанционно обучение**

Резултатите показват първоначално засилване на контактите и взаимната зависимост между родители и учители при преминаването към онлайн обучение, последвано от постепенна ерозия в редовността, яснота и навременност на комуникацията. Началното сътрудничество се основава на споделеното разбиране, че координираните усилия са от съществено значение за стабилизиране на учебния процес. С напредването на периода и натрупването на умора и стрес, двете страни съобщават за напрежение относно достъпността, обема на отговорностите и очакванията за проактивна информация. Тази тенденция се проследява както в разказите на учителите, така и на родителите, и рамкира значителна част от последващите интерпретации относно ангажираността и учебните резултати в условията на криза.

Родителите подчертават нуждата от ясно разграничаване на ролите, предвидимост при отговорите и приобщаваща комуникация, която отчита сложността на семейната структура – например в случай на разделени или разведени родители. Възприеманото прехвърляне на отговорността към домакинството без съответна подкрепа поражда напрежение и подкопава доверието. Учителите от своя страна свързват

влошаването на комуникацията с професионалното натоварване и неравномерните дигитални умения сред семействата, като посочват, че сътрудничеството е било устойчиво там, където рутините са били ясно формулирани, а каналите – опростени.

### **5.1.2. Влияние на предизвикателствата при взаимодействието с учениците по време на дистанционно обучение**

В разказите на участниците се очертават четири взаимосвързани области на предизвикателства, които влияят върху участието и резултатите на учениците:

- Педагогически: изискванията за преработка на учебното съдържание, онлайн оценяване и проследяване на присъствие и участие натоварват учителите и оставят родителите в неяснота относно очакванията и напредъка.

- Социално-емоционални: изолация, тревожност и колебаеща се мотивация затрудняват способността на учениците да поддържат усилията си.

- Технологични: затруднения с достъпа до устройства, нестабилна свързаност и трудности при използване на платформите водят до натрупващо се напрежение, особено в многодетни семейства.

- Финансови: икономически сътресения ограничават възможността за осигуряване на технически средства или допълнителна помощ, което води до търсене на частни решения, когато училищната подкрепа е недостатъчна.

Взаимодействието между тези фактори създава обратна връзка, в която слабата комуникация води до объркване относно задачите, което намалява ангажираността, а ниската ангажираност допълнително увеличава комуникационното натоварване.

### **5.1.3. Влияние на семейната демография върху взаимодействието родител–учител**

Степента на участие варира според възрастта на ученика, семейното положение, образователното равнище на родителите и броя на децата в домакинството. Самостоятелността на подрастващите често е надценявана, а при липса на проактивна обратна връзка относно неизпълнени задачи се стига до предотвратими затруднения. Разделените и разведени семейства изискват двуканална комуникация, като пропуските в тази насока водят до натрупване на недоволство. Образователното ниво на родителите корелира с увереността при използване на дигитални платформи и разчитането на училищна информация. Многодетните семейства се изправят пред логистични затруднения при едновременно дистанционно обучение на няколко ученици, което подчертава необходимостта от диференцирана подкрепа.

### **5.1.4. Бариири пред участието в ученето по време на дистанционно обучение**

Бариирите отразяват горепосочените области, но се засилват от неяснотата в разпределението на ролите. Родителите

съобщават, че са изпълнявали функциите на „домашни преподаватели“ без необходимата подготовка, докато учителите са имали затруднения с диференцирането на обучението от разстояние и с предоставянето на навременна обратна връзка. Комуникационните пречки – като нередовна информация, неясни протоколи и прекалено активно или слабо участие в уроците на живо – са подкопали доверието. Там, където училищата са въвели предвидими ритми (седмични обобщения, стандартизирани канали и срокове за отговор), сътрудничеството се е оказало по-устойчиво въпреки продължаващите ограничения.

#### **5.1.5. Изводи и уроци за подобряване на бъдещото взаимодействие между родители и учители**

Изводите се групират в две основни категории:

- Процесуални: опростяване на комуникационните платформи, ясно дефиниране на отговорностите (кой, с кого, по какви теми и кога комуникира), както и планиране на паралелно информиране и на двамата родители, когато това е уместно.

- Подкрепящи: запазване на доказано ефективни педагогически практики от дистанционното обучение (ясни рутинни практики, малки учебни единици, гъвкаво оценяване), инвестиции в обучение на учители за работа в онлайн среда и в кратки обучения за родители относно използването на платформи, както и осигуряване на достъпна техническа поддръжка.

Тези изводи предполагат модел на партньорство, който е сътруднически, гъвкав и чувствителен към семейния контекст – както при кризи, така и в нормален учебен режим.

### **5.2. Изводи от изследването**

Настоящото изследване потвърждава, че качеството на комуникацията, разбирано като предвидимост, яснота и приобщаване, е ключов медиатор между условията на криза и функционирането на учениците. Степента на участие е обусловена от структурата и ресурсите на семейството, поради което изисква диференцирани училищни стратегии. Педагогическата последователност – включваща съгласувани рутинни практики, прозрачни форми на оценяване и целенасочена компенсаторна подкрепа – помага за ограничаване на негативните последици от нарушената учебна среда. В заключение, ефективното партньорство между училище и семейство не е допълнение, а съществена предпоставка за образователна устойчивост в условия на стрес.

### **5.3. Препоръки от изследването**

- На системно ниво: въвеждане на стандартизиран училищно-семеен комуникационен протокол, който включва обща платформа, седмични обобщения по предмети, норми за срокове на отговор и двуканална комуникация при разделени семейства. Протоколът да се съпровожда с минимален пакет техническо оборудване и бърза техническа поддръжка при извънредни ситуации.

- На училищно ниво: картографиране на уязвими групи според достъп, семейно положение и натоварване, с назначен служител за проактивна координация. Въвеждане на кратки обучения за родители относно платформите и учебните рутинни практики в началото на всеки срок.

- На ниво класна стая: запазване на ефективни онлайн практики като модулни задачи, ясни критерии за успех, гъвкави срокове, обвързани с формираща оценка, и редовна проверка на благосъстоянието на учениците. Сътрудничество с училищни психолози и документация на индивидуални адаптации за прозрачност.

### **5.5. Ограничения на изследването**

- Географски обхват: извадката обхваща само една южна градска общност, поради което секторното разнообразие не е представено и обобщаването на резултатите е ограничено.

- Полово разпределение: преобладават жени сред участниците, което може да изкриви възприятията относно ролите и стресовите фактори; преживяванията на мъжете могат да се различават.

- Методологични ограничения: качественият подход осигурява дълбочина, но не позволява статистическо обобщение.

- Времеви обхват: изследването обхваща фазите на криза и начално възстановяване, но не проследява дългосрочната динамика на комуникацията и постиженията.

## **5.6. Препоръки за бъдещи изследвания**

Бъдещи изследвания трябва да включват смесени методи, за да се измерят разпространението на явленията и зависимостите между тях – например, да се анализира връзката между характеристиките на комуникацията и показатели като присъствие и академични резултати. Широкообхватно пробонабиране по сектори и региони ще позволи изследване на културни и политически различия. Лонгитюдни дизайни могат да проследят ученическите групи в процеса на стабилизация, за да се идентифицират трайни спрямо временни модели. Експериментални или квазиекспериментални изследвания могат да оценят ефекта от въвеждането на стандартизирани протоколи и кратки обучения върху ангажираността и успеха. Такива проучвания биха доразвили знанията за причинните зависимости и биха подкрепили устойчивото проектиране на справедливи училищно-семејни партньорства.

## IX. ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИЯТА

1. Принос към разширяване на академичното познание. Настоящото изследване разглежда взаимодействието между родители и учители в прогимназиалния и гимназиалния етап на образованието в Израел – област, която до момента е сравнително слабо проучена, особено в сравнение с изследвания, фокусирани основно върху началния етап и предучилищното образование. По този начин дисертацията допринася със съществени нови знания към научната литература.

2. Принос към обогатяване на теоретичното разбиране. Изследването прилага и разширява екологични теории (напр. на Бронфенбренер) и модели на родителско участие, като ги адаптира към ситуации на криза и извънредни обстоятелства. Акцентира се върху динамичния и взаимен характер на отношенията между родители и учители в условия на несигурност.

3. Методологична иновация. Чрез прилагането на качествен конструктивистки подход изследването дава възможност да бъдат разкрити автентичните гласове на родители и учители. Това допринася за задълбочено и нюансирано разбиране на родителско-учителските взаимодействия в контекста на дистанционно обучение.

4. Приложим принос към образователната система. Резултатите от изследването подчертават необходимостта от

изграждане на устойчиви рамки за ефективна комуникация между училище и семейство, разработване на обучителни програми за подобряване на диалога и сътрудничеството, както и системна подготовка за адекватна реакция както при извънредни ситуации, така и в условията на нормален учебен процес.

5. Социален принос. Изследването повишава чувствителността към влиянието на социално-икономическите фактори (особено при извънредни ситуации) върху отношенията между родители и учители и върху постиженията на учениците. Предлагат се насоки за действие с цел намаляване на образователните и социалните неравенства, насърчаване на равенството на възможностите и укрепване на социалната устойчивост.

## V. ПУБЛИКАЦИИ, СВЪРЗАНИ С ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА

- Winkler, R. (2025). Parent involvement in the education system during the coronavirus pandemic: effects and barriers. *E-Journal VFU*, (23), 480-493. DOI: <https://doi.org/10.53606/evfu.23.480-493>
- Winkler, R. (2025). Parent involvement in education: barriers and theoretical models for effective partnership. *E-Journal VFU*, (23), 494-519. DOI: <https://doi.org/10.53606/evfu.23.494-519>
- Winkler, R. (2025). The status of the teacher during the period of the coronavirus crisis and distance learning: challenges, changes, and teacher-parent relations. *E-Journal VFU*, (23), 520-537. DOI: <https://doi.org/10.53606/evfu.23.520-537>