Annual of Konstantin Preslavsky University of Shumen
Faculty of Mathematics and Informatics
vol. XXVII C, 2026, pp. 169 – 195, https://doi.org/10.46687/HGOI5169

ATTITUDES AND SELF-ASSESSMENT OF READINESS FOR IMPLEMENTING THE CASE STUDY METHOD IN TEACHING ECONOMIC DISCIPLINES*

RUMYANA ST. ZLATEVA

ABSTRACT: *The article reports a descriptive survey of attitudes toward the case study method, self-assessed readiness to use it, prior experience, perceived difficulties, and needs for methodological support among economics-trained specialists obtaining teacher qualification. The findings indicate a relatively positive self-assessment alongside specific needs for practical methodological support. Given the small sample and self-reported data, the findings primarily describe respondents and do not establish demonstrated teaching competence.*

KEYWORDS: *case study method, economics education, teacher qualification, didactic transformation, self-assessed readiness*

2010 Math. Subject Classification: *97B20, 97B30, 97B40, 97B50*

НАГЛАСИ И САМООЦЕНКА НА ГОТОВНОСТТА ЗА ПРИЛАГАНЕ НА КАЗУС-МЕТОДА В ОБУЧЕНИЕТО ПО ИКОНОМИЧЕСКИ ДИСЦИПЛИНИ

РУМЯНА СТ. ЗЛАТЕВА

1 Въведение

Обучението по икономически дисциплини в средното образование не се свежда само до усвояване на понятия, закономерности, модели и теоретични зависимости. То включва и

*This paper is (partially) supported by Scientific Research Grant Ref. №. RD-08-57/27.01.2026 of Konstantin Preslavsky University of Shumen.

развитие на умения за анализ на икономически ситуации, аргументиране на решения и преценка на последиците от направения избор. Икономическите знания придобиват образователна стойност в най-пълна степен, когато учениците могат да ги свързват с конкретни житейски и социално-икономически проблеми. В този контекст казус-методът се явява подходящ дидактически инструмент за организиране на обучение, основано на проблемни ситуации, анализ на информация, обсъждане на алтернативи и вземане на решения [1, 2, 5, 6, 7]. При неговото прилагане учениците не се ограничават до възпроизвеждане на знания, а се предизвикват да ги използват в условията на конкретен проблем, често с непълна информация, противоречиви интереси или отсъствие на единствено правилно решение.

За използване на този подход се предполага предварителна методическа подготовка. Познаването на икономическите процеси и наличието на практически професионален опит са важни предпоставки, но сами по себе си не гарантират способност за разработване на подходящ учебен казус, формулиране на задачи за учениците, организиране на дискусия и оценяване на аргументите им. Този въпрос става особено значим при подготовката на специалисти с икономическо образование, които придобиват учителска правоспособност чрез следдипломна квалификация. Тези специалисти внасят в образователния процес практически знания, професионален опит и модели на мислене, формирани в предходната им професионална дейност. Същевременно от тях се очаква да развият методически умения за преподаване, съобразено с възрастовите и познавателните особености на учениците, както и за преобразуване на професионалния си опит в подходящо учебно съдържание. Въпреки практическата значимост на този преход, самооценката на готовността не дава сама по себе си информация за конкретните методически затруднения и за вида подкрепа, от която бъдещите учители имат нужда. Това очертава изследователския проблем на настоящата статия. Целта е да се

проучат нагласите към казус-метода, самооценка на готовността за прилагането му, предходният опит, възприеманите затруднения и потребностите от методическа подкрепа сред специалисти с икономическо образование, придобиващи учителска правоспособност, и въз основа на резултатите да се очертаят насоки за усъвършенстване на практическата им педагогическа подготовка.

Приносът на проучването се състои в емпиричното описание на самооценената готовност за прилагане на казус-метода в обучението по икономически дисциплини, като се открояват нагласите, възприеманите затруднения и потребностите от методическа подкрепа на анкетираните. За разлика от разгледаната литература, която обосновава предимно дидактическия потенциал на метода, изследването насочва вниманието към субективната готовност за практическото му приложение и предлага основа за разработване на целенасочени форми за методическа.

Практико-приложният потенциал на изследването се свързва и с възможността авторската анкета да се използва за първоначално проучване на подготовката и потребностите на курсистите по отношение на казус-метода и за съобразяване на последващата им методическа подготовка с установените потребности. Прилагането на анкетата в началото на следващи курсове би позволило постепенно натрупване на емпирични данни и проследяване на сходствата и различията между отделните групи. В перспектива натрупаните резултати могат да послужат като основа за разработване и апробиране на методика за обучение, която ясно разграничава казус-метода като дидактически метод, казуса като конкретна проблемна ситуация и казусно базираното учебно занятие или казусно базираната учебна дейност като форми на организиране и реализиране на обучението.

Теоретични основания на изследването

Професионалното икономическо знание се формира в процеса на обучение, професионална практика и участие в реални

икономически отношения. То включва теоретични постановки, практически процедури, аналитични инструменти и професионални критерии за оценка при вземането на решения. В реалната професионална среда тези компоненти се използват интегрирано. Специалистът може да анализира, да сравнява, да оценява или да прогнозира, без непременно да формулира изрично всички теоретични основания на действията си. В училищна среда такъв подход не е достатъчен. От учителя се очаква да направи предметното знание разбираемо и да създаде условия учениците самостоятелно да достигат до изводи. Това изисква подбор, структуриране и дидактическо преобразуване на предметното съдържание. В контекста на икономическото образование този процес не се свежда до опростяване на съдържание, а до определяне на учебното му предназначение, сложността и условията, при които то може да подпомогне разбирането. Реален управленски проблем може да съдържа множество финансови показатели, правни ограничения, организационни фактори и специфични пазарни особености, но за учебни цели учителят трябва да подбере информацията, запазвайки същността на икономическия проблем.

В концепцията за педагогическото съдържателно знание [4] се подчертава значението на връзката между познаването на учебния предмет и разбирането за начините, по които неговото съдържание може да бъде представено и усвоено от учащите се. Това знание обхваща не само предметната компетентност, но и разбирането за подходящите форми на представяне, обяснение и организиране на учебното съдържание. Тази перспектива е особено приложима към подготовката на специалисти, които преминават от непедагогическа професионална среда към преподавателска дейност.

Икономическата компетентност и педагогическата компетентност са взаимосвързани. Първата осигурява предметната основа, а втората позволява тя да бъде организирана като достъпен и целенасочен образователен процес. При

подготовката на бъдещите учители това предполага придобиване на умения за планиране на учебни цели, подбор на съдържание, организиране на учебната дейност и оценяване.

Преходът към педагогическо мислене предполага специалистът да се научи да:

– формулира учебни цели, произтичащи от съдържанието на икономическата дисциплина;
– подбира данни, съответстващи на познавателните възможности на учениците;
– превръща икономическите зависимости в проблемни задачи;
– предвижда трудности и алтернативни решения;
– организира дискусия, без да налага гледна точка;
– оценява логиката, а не само крайния отговор;
– насърчава рефлексията на процеса на вземане на решение.

В този смисъл педагогическата подготовка не следва да се ограничава до усвояване на общи методически правила. Тя трябва да създава възможности за практическо упражняване на преподавателски действия, свързани с конкретното предметно съдържание. Това е особено важно при разработването на учебни казуси, тъй като тяхната образователна стойност зависи както от коректността на икономическото съдържание, така и от начина, по който е организирана познавателната дейност на учениците. Казус-методът насочва обучението около конкретна проблемна ситуация, която изисква анализ на факти, разграничаване на съществена от несъществена информация, сравняване на възможности и аргументиране на решение. Казусът може да се основава на реален случай или на правдоподобна ситуация, конструирана за учебни цели. В икономическото образование казусите позволяват да бъдат разглеждани проблеми като избор между ограничени ресурси, определяне на цени, анализ на разходи, потребителско поведение, предприемачески риск, конкуренция, управленски решения и много други.

Педагогическата стойност на метода не произтича само от използването на реалистичен пример. Необходими са проблемна

структура, ясна учебна цел, подходящи въпроси, възможност за аргументиран избор и организация на работата, съобразена с времето и равнището на подготовка на учениците. Прегледът на изследвания върху активното обучение [3] подкрепя значението на активното участие на обучаемите без да дава основание да се счита, че всеки конкретен метод е ефективен независимо от начина на прилагане. За бъдещия учител основното предизвикателство е да премине от анализа на казуса като професионална задача към проектирането му като образователна ситуация. Това включва подбор на подходящ контекст, формулиране на проблем, разработване на въпроси и/или задачи, планиране на дискусия и определяне на критерии за оценяване. Тези дейности очертават и конкретни аспекти на методическата подготовка, чието значение може да бъде изследвано чрез самооценката на готовността за прилагане на казус-метода, познаването на неговите особености и потребността от практическа подкрепа.

В настоящата статия с термина „казус-метод“ се обозначава дидактически метод на обучение, а с „казус“ – конкретната проблемна ситуация, използвана за учебни цели. Това понятие не трябва да се смесва с „case study“ като изследователски дизайн.

Разгледаните авторски концепции се допълват взаимно, като обосновават казус-метода както като средство за развитие на аналитични и практически компетентности, така и като подход, изискващ методическа подготовка и увереност от страна на преподавателя. Тези теоретични постановки са операционализирани в анкетата чрез въпроси за нагласите към метода, самооценката на готовността за прилагането му, възприеманите затруднения и потребностите от допълнителна методическа подкрепа.

Цел, задачи и методология на изследването

Целта на изследването е да се проучат нагласите към казус-метода, самооценената готовност за прилагането му, предходният опит, възприеманите затруднения и потребностите от методическа

подкрепа сред специалисти с икономическо образование, придобиващи учителска правоспособност, и въз основа на резултатите да се очертаят насоки за усъвършенстване на практическата им педагогическа подготовка.

За реализиране на целта са формулирани следните задачи:

1. Да се установят професионалният и предходният педагогически опит на участниците.

2. Да се проучи предишен опит с казуси и самооценката на познанията им за казус-метода.

3. Да се анализират самооценената готовност за използване на казуси и възприеманата трудност при разработване на авторски казус.

4. Да се изследват представите за дидактическите цели на метода, ролята на учителя и подходящия момент за включване на казус в урока.

5. Да се идентифицират областите, в които участниците заявяват потребност от практическа методическа подкрепа.

Анкетното проучване е проведено чрез Google Формуляри, като въпросникът е разпространен сред потенциалните участници чрез линк, изпратен на електронните им пощи. Формулярът е настроен така, че да не събира имейл адреси, което ограничава възможността за пряко идентифициране на респондентите и осигурява анонимност при попълването. Участието в анкетата е доброволно, като респондентите сами преценяват дали да отворят линка и да попълнят въпросника. Изследването е проведено в рамките на 15 дни. За участие са поканени 34 специалисти, които се обучават в курсове за следдипломна квалификация за придобиване на учителска правоспособност и изучават дисциплината „Методика на обучението по икономически дисциплини“. Получени са 16 попълнени анкети (47,1% от поканените), докато останалите 18 поканени не са участвали в проучването.

Използван е количествено-описателен подход. Резултатите са представени чрез абсолютни честоти и относителни дялове,

изчислени спрямо общия брой респонденти (16). При въпросите с опция за повече от един отговор процентите са изчислени спрямо броя на участниците, поради това сборът им може да надхвърля 100%. В някои таблици сборът на относителните дялове е 100,1% поради закръгляване.

Анкетата включва въпроси за професионалния и педагогическия опит, предходното използване на казуси, самооценка на познанията и готовността за прилагане на метода, разбиране за същността и дидактическите цели на казуса, трудности при разработване на авторски казус, ролята на учителя, подходящия момент за включване на казус в урока и потребност от методическа подкрепа. Наличната информация не позволява да се твърди, че анкетният инструмент е стандартизиран или психометрично валидиран.

При интерпретацията на петстепенните скали се разграничават самооценките за познанията и готовността от оценката за трудност. При самооценките за познания и готовност по-високата стойност се тълкува като по-висока самооценка. При въпроса за трудността оценка 3 се интерпретира като умерена трудност, а оценките 1 и 2 като по-ниска степен на затруднение. Тези определения са аналитична интерпретация, а не потвърдени дословни формулировки от анкетата.

Резултатите имат описателен характер и се отнасят до изследваната група. Те не позволяват обобщения за всички специалисти с икономическо образование, придобиващи учителска правоспособност. При интерпретацията на резултатите трябва да бъдат отчетени някои ограничения:

– предвид размера на извадката се очертават тенденции в рамките на изследваната група, но няма основание за широко обобщаване на резултатите;

– значителна част от показателите са основани на самооценка и декларираната готовност за прилагане на казус-метода не означава способност за самостоятелно разработване и провеждане на казусно базирано обучение.

– проучването не включва оценяване на разработени от участниците казуси или наблюдение на реални уроци и не може да се направи пряка преценка за равнището на практическата им компетентност;

– не се представя сравнително измерване преди и след обучението, което да позволява да се установи промяна в познанията, нагласите или готовността. Въпросът за самооценката на познанията преди началото на обучението дава информация само за ретроспективната оценка на участниците;

– някои значения на петстепенните скали се интерпретират оперативно;

– изследването има описателен, а не експериментален характер и не установява причинно-следствени връзки между професионалния опит, педагогическата подготовка и готовността за прилагане на казус-метода;

Допълнително ограничение се явява делът на отговорилите – от общо 34 поканени лица са получени 16 попълнени анкети, което представлява 47,1% участие. Не е налична информация, която да позволява да се установи дали неотговорилите лица се различават от участниците по съществени характеристики. Поради това не може да се изключи възможността за самоселектиране на респондентите и за свързано с него изкривяване на резултатите. В този контекст изводите се отнасят преди всичко до отговорилите участници.

Анализ и интерпретация на резултатите

Професионалният опит извън академичната и преподавателската сфера е съществена характеристика на изследваната група. Дванадесет от респондентите (75%) посочват професионален стаж над 10 години, докато четирима (25%) избират опцията „без стаж“. Не са регистрирани отговори в категориите за стаж до 3 години и от 3 до 10 години. Разпределението показва, че преобладаващата част от участниците заявяват продължителен професионален опит, докато една четвърт

посочват липса на стаж. Тъй като опцията не уточнява изрично дали се отнася до професионалния опит извън академичната и преподавателската сфера, този резултат следва да се интерпретира предпазливо.

Продължителният професионален опит потенциално създава предпоставки за обогатяване на обучението с реални икономически ситуации, практически решения и примери от професионалната среда. Същевременно данните не доказват, че продължителният стаж сам по себе си води до по-висока педагогическа компетентност.

По отношение на предходния педагогически опит четирима участници в анкетирането (25%) вече преподават, докато дванадесет (75%) навлизат за първи път в образователната сфера. Това разкрива, че за преобладаващата част от групата придобиването на учителска правоспособност предполага не само усвояване на нови методически знания, но и адаптиране към различен тип професионална дейност.

Тази характеристика обосновава необходимостта от практическа подготовка, която да подпомага преобразуването на предметната експертиза в педагогически действия. Особено значение имат упражненията по формулиране на учебни цели, разработване на казуси, управление на дискусията и оценяване на аргументирането.

Резултатите показват, че десет участници (62,5%) редовно са анализирали бизнес казуси в реална работна среда. Двама (12,5%) посочват, че са работили с казуси основно по време на университетското си обучение. Други двама (12,5%) определят опита си като предимно теоретичен или оперативен, а двама (12,5%) не са имали предходен опит с казуси.

С други думи наличен е професионален ресурс, който може да се използва в педагогическата подготовка. За участниците с практически опит казусният анализ вероятно е позната форма на работа с проблеми, информация и решения. Въпреки това използването на казус в професионална среда и конструирането му

като учебна задача имат различни цели и изисквания. В работната среда водеща може да бъде необходимостта от решаване на конкретен проблем. В учебната среда наред с проблема трябва да бъдат предвидени познавателната цел, необходимите знания, очакваните действия на учениците и критериите за оценяване. Следователно предходният опит може да бъде отправна точка за развитие на методически умения, но не е достатъчен показател за тяхното наличие.

Самооценката на познанията за казус-метода преди началото на обучението показва, че шестима участници (37,5%) оценяват познанията си с 4 или 5, докато петима (31,3%) избират 1 или 2. Най-често се срещат оценките 3 и 4, посочени от по петима респонденти.

Разпределението дефинира различна изходна самооценка на познанията. При част от участниците вероятно съществува предварителна ориентация в метода, докато при други има потребност от по-целенасочено запознаване. Данните са самооценъчни и не могат да бъдат използвани като обективна оценка на знанията.

Таблица1. Самооценката на познанията за казус-метода

Оценка	Брой респонденти	Относителен дял
1	3	18,8%
2	2	12,5%
3	5	31,3%
4	5	31,3%
5	1	6,3%
Общо	16	100%

Разбирането за същността на казуса и дидактическите цели на метода се разкрива с въпроса за определението на казус. На него 15 респонденти (93,8%) избират формулировката, според която той представлява описание на реална или близка до реалността проблемна ситуация, изискваща анализ и вземане на решение. Един участник (6,3%) избира отговор, свързващ казуса с тестов въпрос с множество възможни отговори. Високият дял на

правилните отговори показва, че преобладаващата част от групата разпознава основната характеристика на казусния подход. Това е положителен резултат по отношение на концептуалното разбиране на метода. Той обаче не доказва, че участниците могат самостоятелно да разработят качествен казус или да го приложат ефективно в урок. Разпознаването на дефиниция е по-ограничено постижение от практическото конструиране на учебна ситуация. Последното изисква съгласуване между съдържанието, целите, задачите, възможните решения и критериите за оценяване.

Относно дидактическите цели на казус-метода (*въпросът допуска до два избора, поради което процентите са изчислени спрямо всички 16 участници и сборът им може да надхвърля 100%*) най-често посочваната цел е развитието на умения за работа в екип и дискусия, следвана от критическото мислене и вземането на решения при несигурност. Нито един респондент не определя заучаването на дефиниции и формули наизуст като цел на метода. Тези резултати показват ориентация към активни и проблемно базирани форми на обучение. Същевременно четирима участници (25%) посочват проверката на запаметената теория. Това не е непременно несъвместимо с казус-метода, тъй като казусът може да се използва и за прилагане или затвърдяване на знания. Важно е обаче оценяването да не се свежда единствено до възпроизвеждане на информация, а да отчита способността за използване на понятията при анализ на конкретна ситуация.

Таблица 2. Разбиране за същността на казуса и дидактическите цели на метода

Дидактическа цел	Брой избори	Относителен дял
Развитие на умения за работа в екип и дискусия	15	93,8%
Развитие на критическо мислене и вземане на решения при несигурност	13	81,3%
Проверка на запаметяването на теорията	4	25,0%
Заучаване на дефиниции и формули наизуст	0	0%

Самооценката на готовността за използване на казуси показва, че седем участници (43,8%) оценяват готовността си с 4, а четирима (25%) с 5. Така общо 11 респонденти (68,8%) декларират положителна самооценка на готовността за прилагане на казус-метода. Останалите петима (31,3%) посочват оценка 3. Никой не избира оценка 1 или 2.

Резултатите показват преобладаващо положителна самооценка на готовността за използване на казуси в обучението по икономически дисциплини. Тази нагласа може да бъде предпоставка за активно участие в практическите задачи по време на педагогическата квалификация. Необходимо е обаче да се направи разграничение между готовност, декларирана от респондентите, и действително демонстрирана готовност. Самооценката отразява личната преценка на участниците, но не предоставя непосредствени доказателства за качеството на техните авторски казуси, способността им да управляват дискусия или умението им да оценяват аргументирани ученически решения. Поради това резултатът следва да бъде интерпретиран като показател за заявена увереност и положителна нагласа, а не като доказателство за високо равнище на методическа компетентност.

Таблица 3. Самооценка на готовността за прилагане на казус-метода

Оценка	Брой респонденти	Относителен дял
1	0	0%
2	0	0%
3	5	31,3%
4	7	43,7%
5	4	25,0%
Общо	16	100%

Самостоятелното разработване на казус предполага преминаване от анализ на съществуваща проблемна ситуация към създаване на учебно съдържание, което е едновременно достоверно, разбираемо и дидактически целесъобразно. Единадесет респонденти (68,8%) избират оценка 3, интерпретирана в настоящия анализ като умерена трудност.

Четирима участници (25%) посочват оценка 1, а един (6,3%) – оценка 2, не са регистрирани оценки 4 и 5.

При условие че по-високите стойности обозначават по-голяма трудност, разпределението показва преобладаваща умерена или ниско самооценена трудност. Резултатът не противоречи на заявената потребност от методическа подкрепа – участниците могат да смятат, че могат да създадат казус, но да имат нужда от насоки за неговото структуриране, формулиране или оценяване.

Таблица 4. Възприемана трудност при разработване на авторски казус

Оценка	Брой респонденти	Относителен дял
1	4	25,0%
2	1	6,3%
3	11	68,8%
4	0	0%
5	0	0%
Общо	16	100%

На въпроса кой елемент на казуса представлява най-голямо затруднение, най-често посочван елемент е формулирането на въпросите за обсъждане и задачите към учениците – 43,8%. Следва определянето на централния икономически проблем или дилема – 37,5%. Трима респонденти (18,8%) посочват насоките за учителя и модела за оценяване. Никой не определя въвеждащия контекст като най-труден елемент. Тези резултати са особено значими за планирането на педагогическата квалификация. Те насочват към необходимостта от упражнения, които не се ограничават до представяне на реална икономическа ситуация, а включват цялостното и дидактическо проектиране. Централният проблем определя логиката на казуса, ако той не е ясно формулиран, учениците могат да се съсредоточат върху второстепенни подробности или да възприемат задачата като обикновено описание на икономическа ситуация. От своя страна, въпросите

трябва да насочват към анализ, сравняване на алтернативи и аргументиране на решения, без да предопределят един допустим отговор. Насоките за учителя и моделът за оценяване също са съществени. Те подпомагат планирането на времето, предвиждането на възможни решения, организирането на дискусията и оценяването на ученическата аргументация. Следователно най-важната потребност, която се очертава, е развитие на уменията за превръщане на икономическия проблем в структурирана учебна задача.

Таблица 5. Елементи на казуса, възприемани като най-трудни

Елемент на казуса	Брой респонденти	Относителен дял
Въпроси за обсъждане и задачи към учениците	7	43,8%
Формулиране на водещия икономически проблем или дилема	6	37,5%
Насоки за учителя и модел за оценяване	3	18,8%
Въвеждащ контекст	0	0%
Общо	16	100%

Участниците посочват различни варианти за въвеждане на казус в учебния процес. Най-голям дял – 43,8% предпочитат казусът да бъде включен в края на темата, когато може да се използва за приложение или проверка на усвоените знания. По четирима респонденти (25%) избират началото на темата и обобщителния урок или практическото занятие. Резултатите показват, че участниците разпознават различни възможности за използване на метода, но по-често го свързват с прилагането на вече усвоено учебно съдържание. В действителност мястото на казуса следва да се определя от неговата дидактическа функция. В началото на темата той може да създаде проблемна ситуация и да активира предходни знания. В хода на обучението може да подпомогне осмислянето на нови понятия, а в края интегрирането и прилагането им. В обобщителния урок казусът може да даде възможност за комплексно използване на знания от няколко

тематични области. Методическата подготовка следва да развива способността за целенасочен избор на момент и функция на казуса, а не да налага един универсален модел на приложение.

Таблица 6. Момент на включване на казуса в урока

Момент на включване	Брой респонденти	Относителен дял
В края на темата за приложение или проверка на знанията	7	43,8%
В началото на темата за създаване на интерес и проблемно обучение	4	25,0%
В обобщителен урок или практическо занятие	4	25,0%
Няма значение, ако има достатъчно време	1	6,3%

На въпроса за ролята на учителя 11 респонденти (68,8%) избират позицията на фасилитатор или модератор, който насочва дискусията, без да налага собственото си мнение. Четирима участници (25%) определят учителя като участник, споделящ бизнес опит, а един (6,3%) като наблюдател и оценяващ. Нито един не избира ролята на лектор, който представя верните отговори. Преобладаващият избор на фасилитаторската роля показва ориентация към ученическо участие и диалогично взаимодействие. При казус-метода учителят организира процеса на анализ, подпомага разграничаването на съществените факти и насърчава аргументираното сравняване на възможни решения. Това не означава, че учителят трябва да се откаже от експертната си роля. Напротив, той трябва да използва предметните си знания, за да поставя уточняващи въпроси, да коригира съществени заблуди и да подпомага връзката между конкретната ситуация и икономическите понятия. Споделянето на професионален опит също може да има образователна стойност, когато допринася за осмисляне на проблема. То обаче не следва да замества самостоятелния анализ на учениците или да превръща личния опит на учителя в единствен критерий за правилност. Педагогическото

предизвикателство се състои в балансирането между предметната експертиза и предоставянето на пространство за ученическа аргументация.

Въпросът за потребността от практическа методическа подкрепа допуска повече от един отговор и процентите са изчислени спрямо всички 16 участници. Най-често посочваната потребност е свързана с преобразуването на икономическата теория в интересни реални казуси – 12 души (75%). Деветима участници (56,3%) заявяват необходимост от кратки авторски казуси за гимназиалния етап, а същият брой посочват оценяването на ученическото представяне. Седем респонденти (43,8%) имат потребност от подкрепа при управлението на времето и груповата динамика. Нито един участник не посочва, че не се нуждае от допълнителна помощ. Тези резултати очертават конкретни приоритети за практическата подготовка. На първо място, необходима е работа по дидактическата трансформация на икономическото съдържание. Участниците трябва да упражняват подбора на подходяща проблемна ситуация, определянето на учебната цел и преобразуването на професионалната информация в достъпна задача за ученици. На второ място, съществено значение има разработването на авторски казуси, съобразени с възрастта, учебното равнище и предварителните знания на учениците. Това предполага ограничаване на ненужната информация, ясно формулиране на проблема и осигуряване на достатъчно данни за обосновано решение. На трето място, резултатите подчертават значението на оценяването. Учителят трябва да разполага с критерии, които отчитат използването на икономически понятия, качеството на анализа, аргументацията, обосноваността на избора и участието в дискусията. Накрая, управлението на времето и груповата динамика изисква предварително планиране на етапите, разпределение на ролите и създаване на условия за участие на различните ученици. Важно е, че потребността от подкрепа се заявява и при преобладаващо положителна самооценка на готовността. Това насочва към

интерпретацията, че положителната нагласа и увереността могат да съществуват едновременно с осъзнаването на конкретни методически затруднения.

Таблица 7. Потребност от практическа методическа подкрепа

Област на подкрепа	Брой избори	Относителен дял
Преобразуване на икономическата теория в интересни житейски казуси	12	75,0%
Авторски кратки казуси за гимназиален етап	9	56,3%
Оценяване на ученическото представяне	9	56,3%
Управление на времето и груповата динамика	7	43,8%
Няма нужда от допълнителна помощ	0	0%

Въз основа на установените потребности може да се предложи пететапен авторски методически модел за подготовка на бъдещи учители за разработване и прилагане на учебни казуси. Моделът е методическо предложение, изведено от анализа на анкетните резултати, и не е емпирично апробиран. Приложението му се илюстрира чрез примера „Малък бизнес пред избор – цена, разходи или качество?“, който следва последователността в модела и представлява учебен казус с отворено решение.

1. Избор на икономическа ситуация – подбира се конкретен проблем. Ситуацията трябва да е достъпна за учениците и да съдържа реална дилема – избор на доставчик, определяне на цена или разпределяне на ограничен бюджет.

Целта на етапа е да се избере ситуация, която съдържа реалистичен икономически проблем и позволява прилагане на знания от учебното съдържание. „Малка сладкопекарна предлага изделия на местния пазар. През последните месеци цените на част от суровините и разходите за електроенергия се увеличават. Собственикът трябва да реши как да запази финансовата устойчивост на бизнеса, без да загуби клиентите си.“ Методическата задача на учителя е да определи основния проблем – как предприятието да реагира на нарастващите

разходи, като съобрази цените, качеството, потребителското търсене и конкурентоспособността.



Фигура 1. Сладкопекарната като контекст на реалистична икономическа ситуация

2. Дидактическа трансформация – определят се учебната цел, ключовите икономически понятия и предварителните знания, необходими за анализа. Включват се данни, които са съществени за решаването на проблема.

Целта на етапа е икономическата ситуация да се преобразува в учебно съдържание, съобразено с възрастта и подготовката на учениците. Учебният проблем се свързва с понятията разходи, приходи, печалба, продажна цена, търсене и качество. Сложността на реалната стопанска ситуация се ограничава до проблем, който може да бъде анализиран с помощта на изучаваните икономически знания. Методическа задача на учителя е да формулира учебна цел, която изисква от учениците да се обясни как промяната в разходите влияе върху финансовия резултат, да сравнят възможните решения и да аргументират избора си. Учебната цел е учениците да анализират връзката между разходите, цената, качеството и конкурентоспособността на малко предприятие и да обосноват управленско решение.

3. Конструиране на казуса и въпросите – описва се контекстът, формулира се водещият проблем и се разработват отворени въпроси, които изискват анализ, сравняване на алтернативи и аргументиране.

Целта на етапа е проблемната ситуация да се организира около ясна дилема и въпроси, които насочват учениците към анализ, сравнение и вземане на решение. Пред собственика на сладкопекарната стоят три алтернативи:

А: да увеличи продажните цени, за да компенсира част от нарасналите разходи;

Б: да оптимизира разходите като потърси по-ефективна организация на производството и използването на ресурсите;

В: да запази цените, но да промени асортимента и/или организацията на производството.

Всяка алтернатива има потенциални предимства и рискове. Повишаването на цените може да намали търсенето, а оптимизирането на разходите може да изисква организационни промени, докато запазването на цените може да ограничи рентабилността.

Въпроси за обсъждане:

1. Кой е основният икономически проблем пред сладкопекарната?

2. Как увеличаването на разходите може да повлияе върху печалбата?

3. Какви са възможните последици от повишаването на продажните цени?

4. Кои разходи могат да бъдат оптимизирани, без да се понижава качеството?

5. Коя алтернатива бихте препоръчали и с какви аргументи?

6. Какви допълнителни данни за разходите, продажбите и потребителското търсене са необходими за по-обосновано решение?

Методическата задача на учителя е да се подберат въпроси, които не предполагат предварително зададен единствен отговор, а изискват използване на икономически понятия, аргументи и допълнителна информация.

4. Планиране на учебното взаимодействие – предвиждат се индивидуална подготовка, работа по двойки или в групи, обща дискусия, времетраене и ролята на учителя като фасилитатор.

Целта на етапа е да се организира работата на учениците така, че да участват активно в анализа и обсъждането на алтернативите. Учениците се разделят на малки групи. Всяка група анализира трите възможности, определя очакваните ползи и рискове и формулира препоръка към собственика на сладкопекарната.

При необходимост членовете на групата се разпределят по роли – финансов анализатор, потребител и управител на предприятието. Всяка група представя решението си пред класа и отговаря на въпросите на останалите участници. Ролята на учителя е да фасилитира дискусията, да насочва вниманието към икономическата логика на предложенията, без да налага предварително собствено решение.

5. Оценяване и рефлексия – разработват се предварителни критерии за използване на понятийна база, качество на анализа, обоснованост на решението и аргументация. След обсъждането учениците учениците правят равносметка и осмислят критично своя избор на стратегия и възможните последици от алтернативни решения.

Целта на етапа е да се оцени качеството на анализа и аргументацията, както и да се осмисли процесът на вземане на решение. Оценяването може да се извърши по следните примерни критерии: правилно използване на икономическите понятия;логичност и последователност на анализа; сравнение на алтернативите; обоснованост на решението; участие в екипната работа.

Въпросите за рефлексия могат да са:

1. Кои данни бяха най-важни за избора ви?

2. Променихте ли мнението си след дискусията и защо?

3. Каква допълнителна информация би могла да промени решението?

4. Как ще приложите наученото при друга икономическа ситуация?

Методическата задача на учителя е да осигури обратна връзка не само за избраното решение, но и за начина, по който учениците анализират информацията, сравняват алтернативи и защитават позицията си.

За практическата работа в квалификационен курс всеки участник може да разработи кратък казус и да го представи за обратна връзка. Подходящи са критерии като яснота на учебната цел, достоверност и уместност на ситуацията, ясно формулиран водещ проблем, качество на въпросите, съответствие с възраста на учениците, възможност за аргументирани алтернативи, реалистичност на плана и прозрачност на оценяването.



Фигура 2. Методически модел за разработване и прилагане на учебни казуси

Предложеният модел адресира установените в анкетното проучване потребности от методическа подкрепа при дидактическата трансформация на икономическото съдържание, формулирането на въпроси и оценяването на ученическото

представяне. По този начин той очертава възможна практическа рамка за целенасочено усъвършенстване на подготовката на бъдещите учители за разработване и прилагане на учебни казуси

Дискусия

Резултатите от проучването очертават съчетание от сравнително положителна самооценка на готовността, предходен професионален опит при част от участниците и заявена потребност от конкретна методическа подкрепа. Анкетата не измерва всички аспекти на отношението към метода чрез отделна валидирана скала, заради това резултатите по-точно се описват като самооценки, представи и заявени потребности, свързани с прилагането му.

Съществен резултат е преобладаващата положителна самооценка на готовността за прилагане на метода. Общо 68,8% от респондентите избират оценки 4 или 5. Това показва заявена увереност в рамките на изследваната група, но не позволява да се заключи, че същият дял притежава високо равнище на практически умения. За подобна преценка е необходимо участниците да разработят казуси и да бъдат оценени по предварително определени критерии.

Друг резултат е свързан с предходния професионален опит. При 62,5% от участниците има опит с анализиране на бизнес казуси в реална работна среда. Този опит може да подпомогне изграждането на връзка между икономическата теория и професионалната практика. За да се превърне в образователен ресурс обаче, той трябва да бъде подложен на дидактическа трансформация. Необходимо е специалистът да се научи да подбира съдържание, да формулира учебни цели и да организира ученическа дейност, а не само да представя професионални примери.

При разпределението на възприеманите затруднения най-често се посочват формулирането на въпроси и задачи към учениците (43,8%) и определянето на централния икономически

проблем (37,5%). Това са ключови елементи на конструирането на казус, защото определят как учениците ще използват информацията и как ще достигат до аргументирани решения.

Този резултат е особено важен за организацията на следдипломната квалификация. Трима от всеки четирима респонденти посочват потребност от подкрепа при преобразуването на икономическата теория в учебни казуси. Повече от половината заявяват потребност от авторски кратки казуси за гимназиалния етап и от насоки за оценяване на ученическото представяне. Това показва, че практическата подготовка следва да включва не само теоретично запознаване с метода, но и последователно упражняване на основните етапи на неговото приложение.

Относно ролята на учителя преобладаващият избор на фасилитаторска позиция съответства на разбирането за казуса като форма на активно обучение. При този подход учителят организира учебната среда, поставя въпроси, подпомага анализа и осигурява условия за дискусия. Предметната експертиза остава важна, но се използва в подкрепа на ученическото мислене, а не като заместител на самостоятелния анализ.

В същото време трябва да се отчете, че данните не позволяват да се установи връзка между продължителността на професионалния опит и самооценената готовност. За такава проверка са необходими индивидуални данни, кръстосани разпределения и подходящ анализ, а при настоящата малка извадка дори наличието на подобни разпределения би изисквало предпазлива интерпретация. По същия начин не може да се твърди, че обучението е довело до подобрение в познанията или готовността на участниците, тъй като не е представено систематично сравнение преди и след него. Наблюдаваните резултати описват състоянието и нагласите на изследваната група, а не ефекта от определена образователна интервенция. Въпреки ограниченията, съвкупността от резултатите позволява да се очертаят практически приоритети за педагогическата

квалификация като разработване на авторски казуси, дидактическа трансформация на икономическото съдържание, формулиране на аналитични въпроси, фасилитиране на дискусията и разработване на критерии за оценяване

2 Заключение

Проведеното анкетно проучване очертава преобладаващо положителна самооценка на готовността за използване на казус-метода и представи за неговите дидактически функции сред изследваната група специалисти с икономическо образование, придобиващи учителска правоспособност. Преобладаващата част от респондентите декларират готовност за използване на казуси, а почти всички разпознават основната характеристика на казусния подход като анализ на проблемна ситуация, изискваща вземане на решение. Наред с това резултатите показват, че положителната самооценка не отменя потребността от практическа методическа подготовка. Най-ясно очертани са затрудненията, свързани с формулирането на учебни въпроси, определянето на централния икономически проблем и преобразуването на теорията в достъпни житейски ситуации. Значима е и потребността от подкрепа при оценяването на ученическите решения и управлението на груповата работа.

Основният извод е, че преходът от професионална икономическа експертиза към педагогическа компетентност не се осъществява автоматично. Той предполага целенасочено развитие на умения за дидактическо проектиране, структуриране на учебното съдържание, формулиране на проблемни задачи и организиране на учебен диалог. В този контекст практическата подготовка на бъдещите учители по икономически дисциплини следва да включва систематична работа по създаване и апробиране на авторски казуси, разработване на въпроси за анализ, планиране на дискусията и изграждане на критерии за оценяване. Особено важно е тези дейности да бъдат съобразени с учебните цели и възрастовите особености на учениците.

Бъдещи изследвания могат да разширят обхвата на участниците, да включат измерване преди и след практическото обучение и да съпоставят самооценката с независимо оценени методически продукти. По този начин ще се създадат по-надеждни основания за преценка на развитието на компетентностите за прилагане на казус-метода. В заключение, казус-методът има потенциал да подпомогне връзката между икономическата теория, професионалната практика и учебния процес. Реализирането на този потенциал обаче зависи не само от наличието на професионален опит и положителна нагласа, но и от способността на бъдещия учител да преобразува икономическото знание в целенасочена, достъпна и методически обоснована образователна дейност.

ЛИТЕРАТУРА:

[1] Akbulut, Mutlu Şen, Janette R. HILL. Case-Based Pedagogy for Teacher Education: An Instructional Model. Contemporary Educational Technology, 2020, vol. 12, № 2, Article ep287. DOI: 10.30935/cedtech/8937. Available from: https://doi.org/10.30935/cedtech/8937 [viewed 2026-09-05].

[2] Escartín, Jordi, et al. The Impact of Writing Case Studies: Benefits for Students' Success and Well-being. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2015, vol. 196, с. 47–51. ISSN 1877-0428. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.07.009. Available from: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.009 [viewed 2026-08-08].

[3] Prince, Michael. Does Active Learning Work? A Review of the Research. Journal of Engineering Education, 2004, vol. 93, № 3, с. 223–231. DOI: 10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x. Available from: https://engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1smSpn4AiHSh8z7a0MHDBwhb_JhcoLQmI/2004-Prince_AL.pdf [viewed 2026-09-16].

[4] Shulman, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, 1986, vol. 15, № 2, с. 4–14. DOI:

10.3102/0013189X015002004. Available from: https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf [viewed 2026-07-08]

[5] Георгиев, Людмил. Преподаване чрез казуси. – С., Нов български университет, 2011. ISBN 978-954-535-641-4.

[6] Михалкова, Люба. Методика на обучението по икономика. – С., УИ „Стопанство“, 2001. ISBN 954-494-436-2.

[7] Попкочев, Траян. Методът на конкретните ситуации (Case Study) в подготовката на педагози. В: Интерактивните методи в съвременното образование. 2010. Available from: https://www.researchgate.net/publication/286418405_METODT_NA_KONKRETNITE_SITUACII_CASE_STUDY_V_PODGOTOVKATA_NA_PEDAGOZI [viewed 2026-03-09].

Румяна Ст. Златева
ШУ „Епископ Константин Преславски“
ORCID ID: 0009-0005-1845-7783
e-mail: r.zlateva@shu.bg