DWELL
DIGITAL WELL BEING

**DWELL**
**ERASMUS-EDU-2024-POL-EXP**

# DWELL

## A holistic approach for the well-being in the broader digital education ecosystem



# D2.3: Обобщен доклад относно констатациите и заключенията от фокус групи с обучители

Съфинансирано от Европейския съюз

Финансирано от Европейския съюз. Изразените възгледи и мнения обаче принадлежат изцяло на техния(ите) автор(и) и не отразяват непременно възгледите и мненията на Европейския съюз или на Европейската изпълнителна агенция за образование и култура (EACEA). За тях не носи отговорност нито Европейският съюз, нито EACEA.

Основна информация за проекта

| | |
|---|---|
| Наименование на проекта | Дигитално благополучие: Холистичен подход за благополучието в по-широката екосистема на дигиталното образование |
| Акроним | DWELL |
| Номер на проекта | 101195998 |
| Начало | април 2025 г. |
| Край | март 2028 г. |
| Уебсайт | https://dwell.projectsgallery.eu/ |
| Екип | 1. КООРДИНАТОР: EDITC LTD, КИПЪР<br>2. KLS PARTNERS SPOLKA Z OGRANICZONA ODPOWIEDZIALNOSCIA (KLS), ПОЛША<br>3. OY VAASAN AMMATTIKORKEAKOULU - VASAYRKESHOGSKOLA AB (VAMK), ФИНЛАНДИЯ<br>4. DIMITRA EKPAIDEFTIKI SYMVOULEFTIKI - DIMITRA EDUCATION & CONSULTING (DIMITRA), ГЪРЦИЯ<br>5. ФОНДАЦИЯ АКТА (ACTA FOUNDATION), БЪЛГАРИЯ<br>6. M.M.C MANAGEMENT CENTER LIMITED (MMC), КИПЪР<br>7. INSPECTORATUL SCOLAR JUDETEAN ARAD (ARAD), РУМЪНИЯ<br>8. CYPRUS COMPUTER SOCIETY (CCS), КИПЪР |

Информация за крайния резултат

| | |
|---|---|
| Ниво на разпространение | ПУБЛИЧНО |
| Краен срок за доставка | 30 април 2026 г. |
| Работен пакет | РП2 |
| Заглавие на резултата | D2.3: Обобщен доклад относно констатациите и заключенията от фокус групи с обучители |
| Водещ бенефициент | MMC |
| Съавтори: | 1. КООРДИНАТОР: EDITC LTD, КИПЪР<br>2. KLS PARTNERS SPOLKA Z OGRANICZONA ODPOWIEDZIALNOSCIA (KLS), ПОЛША<br>3. OY VAASAN AMMATTIKORKEAKOULU - VASAYRKESHOGSKOLA AB (VAMK), ФИНЛАНДИЯ<br>4. DIMITRA EKPAIDEFTIKI SYMVOULEFTIKI - DIMITRA EDUCATION & CONSULTING (DIMITRA), ГЪРЦИЯ<br>5. ФОНДАЦИЯ АКТА (ACTA FOUNDATION), БЪЛГАРИЯ<br>6. M.M.C MANAGEMENT CENTER LIMITED (MMC), КИПЪР<br>7. INSPECTORATUL SCOLAR JUDETEAN ARAD (ARAD), РУМЪНИЯ |
| Тип | Доклад |
| Статус | Завършен |

Съдържание

Резюме..... 5
Въведение..... 5
Методология..... 6
Сравнителен анализ между партньорските държави..... 6
**Емоционално благосъстояние**..... 7
**Поведенческо благосъстояние**..... 8
**Психично здраве**..... 9
**Социални взаимоотношения**..... 10
**Физическо здраве**..... 11
**Когнитивно функциониране**..... 11
Дигитални компетенции и наблюдения, свързани със SELFIE..... 12
Заключения и препоръки..... 13

# Проект DWELL

## Доклад с резултатите и заключенията от фокус групите

*Гледни точки на педагозите относно дигиталното благосъстояние —резюме*

---

**Резултат:** D2.3 — Превод на обобщаващия доклад

**Работен пакет:** WP2 — Изследване и анализ

**Водещ бенефициент:** MMC Management Center Limited

**Участващи партньори:** EDITC (CY), KLS Partners (PL), VAMK (FI), DIMITRA (GR), Acta Foundation (BG), MMC (CY), ARAD (RO)

**Ниво на разпространение:** Публично

**Краен срок:** 30 април 2026 г.

**Статус:** Завършен

---

## Резюме

Проект DWELL (*Дигитално благополучие: Холистичен подход за благополучието в по-широката екосистема на дигиталното образование*) разглежда как дигиталните технологии формират благополучието в училищните общности в цяла Европа. Настоящият доклад представя обобщения резултат от фокус групи с педагози, проведени в България, Кипър, Финландия, Гърция, Полша и Румъния като част от Работен пакет 2 – Изследване и анализ. Целта на фокус групите беше да се проучи как педагозите възприемат въздействието на дигиталните технологии върху благосъстоянието на учениците в шест взаимосвързани области: емоционално благосъстояние, поведенческо благосъстояние, психично здраве, социални взаимоотношения, физическо здраве и когнитивно функциониране.

Във всички участващи държави педагозите изразиха едно и също общо послание: дигиталните технологии вече са структурно вградени както в училищния живот, така и в по-широките ежедневни навици на учениците, а техните ефекти са разнородни, зависят от контекста и се определят от начина, по който се използва технологията. Технологията не се разглеждаше като нещо по същество положително или отрицателно. Вместо това педагозите подчертаха, че резултатите зависят от баланса между целенасочено и прекомерно използване, яснотата на педагогическите цели, наличието на насоки от страна на възрастните и последователността на структурите и правилата на училищно равнище. Положителните ефекти най-често бяха свързани с целенасочено, селективно и добре регулирано използване, докато отрицателните ефекти бяха свързани с прекомерно използване, фрагментация, свръхстимулация, слаби граници и постоянна свързаност.

## Въведение

Настоящият доклад допринася за по-широките цели на проект DWELL, като обединява професионалните гледни точки на педагозите относно дигиталното благополучие в училищата. Резултатите отразяват разнообразни национални контексти, но показват силна конвергенция между системите. Педагозите описаха дигиталните технологии като дълбоко интегрирани в преподаването, оценяването, комуникацията и администрацията, като същевременно оказват влияние върху емоционалното състояние, поведенческите навици, социалните преживявания и когнитивните навици на учениците извън училище. Докладът следователно подчертава едно централно предизвикателство за съвременното образование: от училищата се очаква да подготвят учениците за един дигитален свят, като същевременно защитават концентрацията, здравословното развитие и благосъстоянието в същата тази среда.

Синтезът на данните от различните страни идентифицира както общи теми, така и специфични за всяка страна акценти. Като цяло той предполага, че дигиталното благосъстояние не трябва да се разглежда като второстепенен проблем, а като централно условие за качеството на образованието, педагогическия дизайн и училищната политика.

## Методология

Докладът се основава на полу-структурирани качествени фокус групи, проведени с педагози от партньорските държави, като се използва обща концептуална и процедурна рамка. Общите насочващи въпроси гарантираха сравнимостта, докато гъвкавото модериране позволи на участниците да обсъдят в дълбочина местните реалности и възникващите проблеми.

Данните бяха събрани чрез комбинация от лични, онлайн и смесени формати и включваха участници от широк спектър образователни роли, включително учители, директори, психолози и персонал за образователна подкрепа. Размерът на извадките и националните контексти варираха, но базата от данни включва приноси от всички участващи държави. Анализът беше проведен индуктивно в шестте области на благосъстоянието, като беше обърнато допълнително внимание на дигиталните компетенции, заключенията от SELFIEforTEACHERS и други междусекторни въпроси.

Като качествено проучване, резултатите отразяват възприятията и професионалния опит на педагозите, а не пряко измерване на резултатите на учениците. Данните не са статистически представителни за всички училища или всички педагози във всяка страна. Въпреки това, силната конвергенция на наблюденията в различни системи и контексти придава достоверност на основните междудържавни модели, които са идентифицирани.

## Сравнителен анализ между партньорските държави

Излезе ясно послание от партньорските държави: дигиталните технологии засилват условията, в които се използват. Когато използването на дигиталните технологии е целенасочено, ограничено във времето и педагогически обосновано, то може да подпомогне участието, достъпа, мотивацията и ученето. Когато е прекомерно, фрагментирано, слабо регулирано или лошо съобразено с нуждите на развитието, то допринася за разсейване, умора, стрес, емоционална нестабилност и повърхностно ангажиране.

**Емоционално благосъстояние**

Емоционалното благосъстояние беше една от най-често обсъжданите области и илюстрира особено ясно амбивалентната роля на дигиталните технологии в живота на учениците, което води до общо възприемано въздействие, което е смесено. Педагозите в различните страни съобщиха, че дигиталните инструменти могат да подпомогнат мотивацията, удоволствието, увереността и участието, когато се използват целенасочено. В България педагозите подчертаха, че интерактивните инструменти, дигиталните викторини, вдъхновяващите видеоматериали и творческите дигитални задачи увеличават любопитството, участието, самоизразяването и чувството за компетентност на учениците. В Румъния учителите също отбелязаха, че геймификацията и незабавната обратна връзка могат да повишат мотивацията, особено при ученици, които обикновено са колебливи или по-малко активни в час. Във Финландия някои педагози наблюдават, че определени ученици се представят по-добре в дигитални формати, отколкото в традиционните, и че предоставянето на избор между дигитална работа и работа с хартия и химикал може да подкрепи автономността и емоционалната сигурност. В Кипър педагозите също подчертаха, че дигиталните технологии могат да осигурят удоволствие, релаксация, комуникация и чувство за принадлежност чрез хобита и забавления извън формалните училищни задачи. В същото време опасенията бяха описани по-последователно и по-подробно, отколкото ползите. Във Финландия педагозите свързаха дигиталните задачи със стрес и фрустрация поради технически проблеми, неясни цели на задачите, системи за дигитално подаване и несигурност, свързана с изкуствения интелект, като особено забележителен пример се отнасяше до предметите по изкуствата, където практиките за дигитално подаване се възприемаха като насърчаващи перфекционизъм и натиск, а не увереност. В Полша и България педагозите описаха учениците като все по-превъзбудени, емоционално уязвими, раздразнителни и по-малко способни да се успокоят след продължително излагане на цифрови технологии, докато полските участници свързаха дигиталните среди и със зависимост от бърза обратна връзка и външна валидация. В Кипър, Финландия и Гърция педагозите споменаха тревожността и несигурността, породени от онлайн сравненията, видимостта и натиска за представяне. Особено в Полша и България учителите отбелязаха емоционален дискомфорт, фрустрация и напрежение, когато устройствата биват отнети, което подсказва, че дигиталните навици все повече оформят самата емоционална регулация. Контекстуалният материал от Кипър подкрепи тази интерпретация, като описа децата като емоционално погълнати от използването на

телефони, под натиска на тенденциите и все по-раздразнителни след дълги периоди в социалните медии.

**Поведенческо благосъстояние**

Поведенческото благосъстояние беше една от най-видимите области в практиката, като общото възприемане на въздействието е смесено, но се характеризира с преобладаващо негативни модели. Учителите често свързваха цифровите технологии с разсейване, компулсивно проверяване, импулсивност и слаба саморегулация, като в същото време признаваха, че структурираното използване на дигиталните технологии може да подпомогне организацията и участието в клас. В България и Румъния учителите отбелязаха, че цифровите инструменти могат да подпомогнат организацията на задачите, завършването на домашните задачи и предвидимите рутинни дейности, когато използването им е насочено и ограничено. В Полша, Гърция и България дигиталните инструменти, като тестове и геймифицирани дейности, бяха възприемани като ефективни за генериране на краткосрочна ангажираност и участие в клас, когато са ясно свързани с учебните цели. Финландия предостави най-ясния пример за положителни поведенчески ефекти при строга структура: когато използването на устройствата следваше предвидими и ограничени рутинни дейности, учениците бяха по-способни да се ангажират, да се успокоят и да се адаптират към очакванията за поведение в класната стая. Въпреки това в Полша, Гърция, България и Румъния смартфоните бяха описани като основни фактори, нарушаващи поведението, като полските педагози в частност посочиха, че учениците са психически привързани към своите устройства, дори когато не ги използват активно. В България педагозите описаха импулсивно преминаване от една задача към друга, нетърпение, хиперактивност и нарастващо предпочитание към опростено, кратко съдържание, докато в Гърция бяха отчетени подобни опасения в контексти, където вниманието вече беше крехко. В няколко държави педагозите подчертаха, че не трябва да се приема, че учениците регулират дигиталните среди самостоятелно – опасение, което намери силен отзвук в Кипър и Гърция, където децата бяха описани като постоянно проверяващи телефоните си, прекъсващи рутините и изпитващи затруднения да ограничат времето пред екрана без подкрепата на възрастни. Финландия предостави особено убедителни доказателства, че намаляването на присъствието на устройства чрез училищни правила за телефоните подобрява концентрацията и спокойствието в класната стая, като учителите отбелязаха, че дори спорадичното изваждане на телефони може да наруши хода на урока. В Полша и на други места несъгласуваните правила за телефоните, различни за всеки учител, бяха описани като предизвикващи конфликти и

неефективни, докато поведенческото благосъстояние се подобряваше там, където очакванията бяха общоучилищни и се прилагаха последователно.

**Психично здраве**

Психичното здраве се очерта като една от най-сериозните области в докладите на педагозите, като общото възприемано въздействие е предимно негативно, макар и потенциално защитно, когато е балансирано. Технологията рядко се разглеждаше като единствена причина за дистрес, но многократно беше описана като усилвател на тревожност, умора, свръхстимулация и затруднения при откъсване от екрана. В България и Румъния някои педагози отбелязаха, че ясните, целенасочени и постижими дигитални задачи могат да подпомогнат чувството за компетентност, контрол и положителна ангажираност. Във всички страни се признаваше също, че учениците могат да изпитват удовлетворение и чувство за самостоятелност, когато дигиталните инструменти им помагат да следват интересите си, да разбират трудно съдържание или успешно да изпълняват значими задачи. Повтарящо се послание във всички страни беше, че психичното здраве се защитава най-добре не чрез отхвърляне на технологиите, а чрез баланс – между дигитална и недигитална работа, стимулация и почивка, както и свързване и откъсване. В същото време опасенията бяха значителни. Полша беше особено категорична в свързването на прекомерното излагане на екрани, игрите и постоянната свързаност с умора, намалена емоционална стабилност и по-широко психическо напрежение. В България педагозите споменаха „doomscrolling“ (скролиране в търсене на лоши новини), зависимостта от игри, по-ниската толерантност към скуката и нарастващото вътрешно напрежение. В различните страни участниците описаха тревожност, свързана с дигиталната видимост, културата на бърза реакция и социалното сравнение, докато във Финландия това се засилваше от натиска, свързан с дигиталните системи за оценяване, обратната връзка от разстояние и училищните платформи за комуникация като Wilma. Няколко доклада свързваха изпращането на съобщения късно през нощта, игрите и скролирането с умора, раздразнителност и намалена устойчивост на следващия ден – модел, силно подчертан в Кипър, където децата бяха многократно описвани като пристигащи в училище уморени след използване на устройства късно през нощта. Учителите в различните страни също посочиха, че учениците все по-трудно успяват да се откъснат от устройствата, тъй като от тях се очаква да бъдат психически достъпни в училище, у дома и в обкръжението на връстниците си. Във Финландия и Полша несигурността около изкуствения интелект се очерта като допълнително психическо бреме, пораждащо опасения относно справедливостта, автентичността, очакванията и оценяването.

**Социални взаимоотношения**

Социалните взаимоотношения бяха описани като една от най-амбивалентните области, като общото възприемане на въздействието им е смесено. Дигиталните инструменти бяха признати като подпомагащи комуникацията и участието, особено за по-тихите ученици, но педагозите изразиха и силна загриженост, че опосредстваното взаимодействие може да отслаби емпатията, пряката комуникация и груповата сплотеност. В Румъния, България и Гърция педагозите отбелязаха, че на по-тихите, по-затворени или социално тревожни ученици може да им е по-лесно да участват чрез дигитални платформи, чатове или съвместни онлайн задачи, отколкото чрез открити дискусии в клас. Във всички страни дигиталните системи бяха описани като полезни за комуникацията, свързана с училището, за съвместната работа и за поддържането на контакт между съучениците извън часовете. В Румъния, България и Гърция учителите подчертаха, че учениците често използват приложения за съобщения, споделени платформи и видео инструменти, за да обменят материали, да общуват и понякога да учат заедно по време на домашните задачи. В същото време една от най-силните тревоги във всички страни беше изместването на личното взаимодействие. В Полша педагозите описаха учениците като общуващи чрез екрани дори когато са физически заедно, като подобни наблюдения бяха отбелязани и в България и Румъния, където опосредстваната комуникация често се предпочиташе пред директното взаимодействие в споделени пространства. България и Полша също посочиха по-слаба комуникация на живо, по-повърхностни взаимоотношения, намалено богатство на речника и по-слаби междуличностни и ораторски умения. Финландия предостави особено убедителни доказателства за кибертормоза, като отбеляза, че тормозът все повече се премества в социалните медии и пространствата за съобщения, а след това се връща в училище под формата на конфликти, стрес и допълнителна натовареност за учителите, докато България и Полша също споменаха онлайн унижение, враждебност и дигитално изключване. Финландските педагози допълнително подчертаха, че почивките без телефони, столовете и неформалните общи пространства са важни за истинския разговор и груповата сплотеност, което показва, че използването на устройства засяга не само взаимодействието в класната стая, но и по-широката социална екология на училищния живот.

**Физическо здраве**

Физическото здраве беше една от най-ясно изразените негативни области в базата от доказателства, като общото възприемано въздействие е предимно негативно. Въпреки че бяха споменати някои положителни примери, те бяха второстепенни спрямо повтарящите се опасения относно физическото натоварване, заседналия начин на живот и ефектите, свързани със съня. В България педагозите посочиха приложенията за паузи за движение, видеоклиповете с упражнения с инструктор и приложенията, свързани със здравето, като начини, по които технологията може потенциално да подкрепи физическото благосъстояние, докато в Румъния учителите споменаха възможностите за интегриране на дигитални инструменти в по-активни или разнообразни учебни рутини. Материалът от Кипър допълнително подчертава значението на спорта и извънкласните дейности като необходими противовеси на заседналия начин на живот, свързан с използването на цифрови устройства. Въпреки това в Полша, България, Гърция, Румъния и Финландия педагозите последователно посочват напрежението в очите, лошата стойка, умората и физическия дискомфорт като видими ефекти от продължителното използване на екрани. В Полша учителите посочиха намаляваща издръжливост, проблеми с позата и понижена физическа форма, докато в България бяха подчертани хроничната умора, заседналият начин на живот и напрежението в очите. Полша също свърза рутините с интензивно ползване на екрани с понижена физическа форма и възможно затлъстяване, докато в Кипър децата бяха описани като все по-често предпочитащи да остават на закрито и да играят игри, вместо да излизат навън. Във всички държави нарушенията на съня се очертаха като основен общ механизъм, като използването на устройства късно през нощта се свързваше с умора, по-ниска устойчивост и по-слабо представяне в клас на следващия ден. В същото време симптоми като уморени очи, умора и лоша стойка се нормализират като рутинни странични ефекти от използването на екрани както в училище, така и в свободното време, което може да доведе до подценяване на по-широкото им въздействие.

**Когнитивно функциониране**

Когнитивните функции предизвикаха едни от най-нюансираните дискусии, като общото възприятие за тяхното въздействие е смесено. Учителите отбелязаха явни ползи по отношение на достъпа, обясненията, интерактивността и творческото създаване, но изразиха и сериозни опасения относно вниманието, дълбочината на обработката на информацията, зависимостта от изкуствения интелект и отслабването на самостоятелното мислене. В Румъния, България и Гърция учителите отбелязаха, че дигиталните инструменти могат да разширят достъпа до информация, да помогнат за обясняването на сложни понятия и да подпомогнат проучването, повторението и работата по

проекти. Във всички страни интерактивните приложения, визуалните ресурси и инструментите за създаване на съдържание бяха описани като способни да подпомагат по-активно учене. Във Финландия някои педагози отбелязаха, че определени ученици се представят по-добре в дигитална среда, отколкото при традиционните формати, и че гъвкавостта между форматите може да подпомогне както увереността, така и когнитивното ангажиране. В Румъния, България и Гърция учителите също описаха ученици, които използват дигитални инструменти за задачи, презентации, изследвания и все по-често подпомагана от ИИ подготовка за училищна работа. В същото време съкратеният обхват на вниманието и намалената концентрация бяха сред най-разпространените когнитивни притеснения. Полша силно свърза краткоформатното съдържание, скоростта и постоянната стимулация с отслабването на устойчивото внимание, като Гърция и България също отчетоха подобни модели. В България и Румъния педагозите предупредиха, че правенето на няколко неща едновременно, свръхстимулацията и дигиталните системи с награди могат да насърчават повърхностно ангажиране, фокусирано върху точки, скорост или завършване, а не върху истинско разбиране. Полша и Финландия бяха особено категорични в изразяването на загриженост относно прекомерното разчитане на изкуствен интелект и готови отговори, които заобикалят критичния анализ, проверката на източниците и независимото разсъждение – теза, подкрепена и в Кипър, включително с бележката, че учениците изглежда „вече не използват мозъците си“. В Полша учителите също посочиха отслабването на уменията за писане на ръка, паметта и решаването на проблеми без използване на дигитални средства, докато Финландия подчерта, че по-задълбоченото мислене, писане и разбиране често се подпомагат по-добре чрез методи с хартия и химикал при някои задачи и предмети.

## Дигитални компетенции и наблюдения, свързани със SELFIE

Важно заключение, валидно за всички страни, е, че съществува съществена разлика между цифровата интеграция и цифрово устойчивата практика. Педагозите във всички страни като цяло изразиха увереност в използването на платформи, ресурси и общи дигитални инструменти за преподаване. Те обаче бяха по-малко уверени в справянето с по-широките педагогически и свързани с благосъстоянието последици от дигитализацията.

Разсъжденията в SELFIEforTEACHERS потвърждават тази тенденция. В различните страни нивата на компетентност на педагозите се групираха около нивата „Интегратор“ (B1) и „Експерт“ (B2), което показва, че много учители са активни потребители на дигитални технологии. Въпреки това данните

сочат също, че по-силната оперативна компетентност не води автоматично до по-здравословни или по-балансирани дигитални среди за учениците. По-слабите области често бяха свързани с оценяването, овластяването на учениците и педагогиката, чувствителна към дигиталното благополучие.

Друга силно изразена тенденция беше отхвърлянето от страна на педагозите на предположението, че учениците са естествено дигитално компетентни просто защото използват често дигитални технологии. Вместо това педагозите описваха учениците като често демонстриращи ловкост без зрялост: увереност в смартфоните, социалните медии, игрите или инструментите за изкуствен интелект, но по-слаби способности за критична оценка, саморегулация, управление на информацията, независимо мислене и етично цифрово ползване.

Като цяло докладът предполага, че дигиталната компетентност в образованието трябва да надхвърля техническото владеене. Тя трябва да включва балансирано и педагогически обосновано използване, медийна грамотност, грамотност в областта на изкуствения интелект, осведоменост за алгоритмите и способност за проектиране на дигитални учебни среди, които предпазват концентрацията и благосъстоянието.

## Заключения и препоръки

Докладът заключава, че дигиталните технологии вече са неразделна част от образователния живот, но тяхното въздействие върху благосъстоянието зависи в голяма степен от целта, баланса, структурата и насоките. В различните страни педагозите описват една и съща тенденция: положителните резултати са свързани с избирателно и смислено използване, докато отрицателните резултати са свързани с прекомерно, фрагментирано и слабо регулирано използване.

Изпъкват няколко общовалидни заключения. Първо, интензивността и фрагментираността на дигиталните технологии засягат едновременно множество области на благосъстоянието, включително вниманието, настроението, съня, поведението и социалното взаимодействие. Второ, постоянното присъствие на смартфоните и постоянно активните цифрови среди затрудняват саморегулацията у учениците. Трето, видимата цифрова грамотност на учениците често прикрива важни слабости в критичното мислене, оценката на информацията и отговорното използване на изкуствения интелект. Четвърто, дигиталната компетентност на учителите като цяло е по-силна в

оперативното използване, отколкото в педагогиката, ориентирана към благосъстоянието. Пето, последователността на ниво училище в правилата, рутините и очакванията играе основна роля за подобряването на дигиталното благосъстояние. Накрая, дигиталното благосъстояние се разбира най-добре като системно и свързано с взаимоотношенията, включващо училища, семейства, политики и по-широкия социален контекст.

Докладът препоръчва училищата и политиците да възприемат по-холистичен и стратегически подход към дигиталното благополучие. Това включва:

- използване на дигитални инструменти по начин, който подкрепя емоционалната сигурност, любопитството и участието, без да увеличава ненужния натиск
- установяване на ясни, общоучилищни очаквания относно използването на устройства, политиките за телефони и дигиталните рутинни дейности
- признаване на дигиталното благосъстояние като неразделна част от психическото благосъстояние, включително по отношение на стреса, претоварването и съня
- защита на личното взаимодействие и изрично преподаване на уважителна дигитална комуникация и превенция на кибертормоза
- интегриране на движението, ергономичното съзнание и принципите за баланс на екранното време в дизайна на дигиталното обучение
- запазване на по-бавни и по-задълбочени форми на учене, включително писане на ръка, дискусии, размисъл и критично мислене
- укрепване на професионалното развитие на педагозите в областта на цифрово устойчивата педагогика, включително грамотност в областта на изкуствения интелект, дизайн на оценяването, медийна грамотност и стратегии за защита на концентрацията
- засилване на сътрудничеството между дома и училището, тъй като много от дигиталните навици, които влияят на благосъстоянието в училище, се формират извън училище
- вграждане на дигиталното благополучие в по-широки политически рамки, стратегии за развитие на учителите и системи за училищно ориентиране

Като цяло основното послание на доклада е ясно: дигиталното благополучие не е опционално допълнение към дигиталното образование. То е централно условие за смислено, устойчиво и висококачествено обучение в съвременните училища.

*Докладът е изготвен в рамките на проекта DWELL (Споразумение за безвъзмездна помощ № 101195998)*

*Програма „Еразъм+“ — Експериментиране с европейски политики (ERASMUS-EDU-2024-POL-EXP)*

*Април 2026 г.*

# Coordinator:

EdiTC EDUCATION & INFORMATION TECHNOLOGY CENTRE

# Partners:

ACTA FOUNDATION

ISJ ARAD

CYPRUS COMPUTER SOCIETY

DIMITRA educational organization

KLS — Partners —

MMC Mediterranean Management Centre

VAMK

Съфинансирано от Европейския съюз

Финансирано от Европейския съюз. Изразените възгледи и мнения обаче принадлежат изцяло на техния(ите) автор(и) и не отразяват непременно възгледите и мненията на Европейския съюз или на Европейската изпълнителна агенция за образование и култура (EACEA). За тях не носи отговорност нито Европейският съюз, нито EACEA.