****

**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ”**

**ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВАТА**

**Катедра по предучилищна и медийна педагогика**

**АВТОРЕФЕРАТ**

**„Модел за подобряване на междукултурната компетентност на учениците“**

**Георгия Христаки**

**Научен ръководител: проф. д-р Лучия Ангелова**

**гр. София, 2019**

**Резюме на работата**

**Въведение**

Един много важен културен и междукултурен фактор за всички деца. Различни учени считат, че значението на „себе си“ включва елементи на социалното поведение. Така че, докато учените считат важно „себе си“, развитието се постига посредством колективно взаимодействие. Според ЮНЕСКО (2013), всички „живи“ култури са производни на междукултурната комуникация. Може би най-важният елемент на междукултурната компетентност, именно представлява разбирането на ценностите на различните култури (ЮНЕСКО 2013). Всъщност междукултурната компетентност допринася за предефинирането на културната идентичност на даден човек. Когнитивната способност на децата и юношите може да срещне проблеми по време на техния етап на преход в тяхното развитие. Много е важно учителят да се справи правилно с последствията от промените, които настъпват по време на етапа на преход в тяхното развитие.

Цел на моето изследване е подобряването на междукултурната способност на учениците. Занимава се с различни въпроси, включва две хипотези и широка гама от разнообразни изследователски методи. Също така беше използвана и голяма извадка от участниците в проучването.

**ГЛАВА 1: ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ НА МЕЖДУКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ**

**1.1 Културни и междукултурни способности**

**1.1.1 Културна способност**

Културната компетентност включва разбирането на уникалната комбинация от културни променливи. Развитието на културната компетентност е един динамичен и сложен процес. Културната способност зависи от редица фактори и е един комплексен процес. Клиницистът, който изследва културната способност е в състояние да отличи културната и междукултурната основа на индивидите. Развитието на културната компетентност включва разнообразие от познавателни умения и умения за възприемане. Продължителността на културната компетентност (Cross, Bazron, Dennis&Isaacs, 1989) включва културната разрушителност, културната невъзможност, културната слепота, културнатата про-способност, културната компетентност и културната достатъчност. Въз основа на оценяващия инстумент за културна способност на Американската организация за реч- език – изслушване „ASHA”, съществуват определени стъпки в развитието на културната способност, които се определят въз основа на следното:

* Поставяне на клинична продължителност и последователност на културната компетентност
* В основните характеристики на културната способност на клинициста
* В отразяване на индивидуалните нужди

Стъпките са:

* Познаването на индивидуалната и семейна среда
* Разработването на една динамична културна дефиниция
* Уважението към културната основа
* Признаването на двупосочната връзка между индивида и неговата по-широка социална среда
* Определянето на видими културни и невидими промени
* Разработването на етногенетичен поглед
* Отклонението от етноцентризма и идивидуалността

Въпреки че културата е придобита способност, съществуват и индивидуални различия, които Хофстеде (Hofstede, 2011) определя абсолютно точно: семеен живот, практики при отглеждането, образование, работа, здравни практики, индивидуализъм-колективизъм, сила на съпротива, мъжественост – женственост, избягване на несигурността, дългосрочна и краткосрочна ориентация, състраданието в противовес със самоконтрола, културните ценности, вербалната комуникация, невербалната комуникация, нормите на относителна комуникация, културните измерения в целия спектър, индивидуалните различия, индивидуалните обстоятелства, „асимилацията“, акултурацията, културни различия, които влияят на комуникативните взаимодействия, възпитаното разбиране в една различна култура и т.н. Въздействието на културните измерения ще трябва да бъдат взети предвид при културните и клиничните взаимодействия. Участието на лекуваните при определянето на терапията им ще е от съществено значение за някои терапевти в САЩ. Културната способност изисква пълното разбиране на ценностите и стереотипите, които са уникално сформирани. Клиничната компетентност предполага клиницистите да различат комуникационната разлика от комуникационното разстройство. Тоест признаването, че културните измерения и индивидуалните различия може да повлияят на невербалното и вербалното поведение, разбиране. Разбирането на съществуващите различия в моделите на културна комуникация. ∙ Определяне на едно разстройство като комуникативен колапс. Определяне на една комуникационна разлика като един набор от различни причини. Признаването, че разнообразието в една комуникационна система не е езиково разстройство. В тази насока помага ранната намеса. Клиничната персонализация потвърждава, че клиницистите отразяват сериозно културния и лингвистичен произход на дадено лице. Така клиницистите, предоставяйки услугите си, взимат предвид околните, семейните, програмни и материални фактори. В САЩ съществува наръчник за всички участници в различните общности. По време на клиничната оценка, клиницистите вземат предвит редица информации от лицето, което изследват. Историческите хипотези трябва да бъдат обект на контрол въз основа на обективни критерии. Етнографското интервю включва специфични диагностични инструменти. Стандартизираните тестове са неподходящи за идентифициране на комуникационно разстройство, въпреки че могат да ни дадат ценна информация. Така културните тестове включват вербални и невербални елементи. Улеснения,удобства и модификации са необходими по време на процеса за оценяване. Стандартизираните тестове трудно се идентифицират за всеки, който се отклонява от официалния език. Клиницистите са длъжни да записват всичките улеснения, удобства и модификации по време на процеса на оценяване. Околнатата и езиковата рамка трябва да бъдат взети на сериозно. Някои фактори се вземат предвид при избора на слухова намеса във връзка с културния фон на някого. Различни културни аспекти на разстройства и увреждания се разглеждат по време на консултиране. Уникалността на взаимоотношенията в една семейна система е важна от гледна точка на консултирането. Съществуват различни културни измерения, които оказват влияние върху консултирането. Трябва да се вземат предвид терапиите и практиките, които се отклоняват от нормите, както и религиозните, духовните убеждения и практики. Държавните и федералните закони засягат културната среда на терапевтите. Законите на AAEN (*закон за образование на хората с увреждания*) представляват ориентир за децата с увреждания, независимо от техния пол и раса. Според закона ΥΑΜΥ (1996*) (закон за преностимост и отчетност на здравното осигуряване)* се защитават личните данни за здравето на юношите. Основата на закона ΟΕΔΙ (закона за семейни права и поверителност *в* образованието)защитава поверителността на училищните постижения. Законът ΚΔ (1964) *(закон за гражданските права)* забранява расовата или етническата дискриминация във всяка федерално адинистративна програма. В закона от 1974 на ΙΕΕ *(закон за равните възможности за образование)* от 1974, всички деца в държавните училища имат равни възможности за образование. Изпълнителна заповед 13166 разглежда компетентността на английския език, където е необходимо и насърчава обучението, ако това се налага. Законът АА (*Американци с увреждания*, 2009) осигурява социален достъп до хората с увреждания. Законът на ПФ (2010) (  
*закон за защита на пациентите и достъпна грижа)* насърчава програми за увеличаване на културния капацитет. Културната способност играе важна роля в междукултурната компетентност, в образователния процес и в консултирането. Като култура се очертава резюмето на един начин на живот и като междукултурна компетентност се счита способността да се адаптира към междукултурните взаимодействия.

**1.1.2. Междукултурна компетентност**

Основните елементи на културната компетентност са знанието, уменията и поведението, които определят междукултурната компетентност на даден индивид. Според ЮНЕСКО междукултурната компетентност е знанието да живеем заедно. Образованието заема важно място в осигуряването на междукултурно образование. Въпреки това в областта на образованието, междукултурната компетентност допълва човешките права за хармонично съвместно съществуване; човешки права като социално-политически права, икономически и социално-културни права, индивидуални и между индивидуални права и фундаментални ценности (ЮНЕСКО 2013). Културното многообразие и правата на човека трябва да съществуват съвместно (ЮНЕСКО 2013). От изключителна социална значимост е връзката между правата на човека и междукултурността. Междукултурната компетентност е неразривно свързана с когнитивните и метакогнитивните способности (ЮНЕСКО 2013). Съществува анганжимент от страна на ЮНЕСКО за насърчаване на междукултурната компетентност. Така междукултурната компетентност е един многофакторен процес, който всички учители трябва да приемат.

**1.1.3. Литературен речник за междукултурна компетентност**

Въз основа на концептуалния речник и задълбоченото разбиране на междукултурна компетентност ще бъдат анализирани накратко следните понятия:

1. Културата се определя като набор от всички елементи, които съществуват в едно общество и които разделят съществуващото общество от другите.
2. Културна идентичност са индивидуалните елементи, които се споделят от членовете на тази култура и разграничават членовете на други култури. Въпреки че е лесно за другите да бъдат класифицирани в колективна идентичност, индивидуалното разбиране на идентичността е по – сложна тема.
3. Културното многообразие се отнася до съществуването на голямо разнообразие на култури в света днес.
4. Ценностите, вярванията и поведението са градивни елементи на една култура.
5. Междукултурността описва съществеността между взаимодействието или влиянието на членовете на две или повече различни културни групи.
6. Комуникацията трябва да се разглежда като съвместно изграждане на посланието.
7. Способността/компетентността се отнася до наличието на достатъчно когнитивни, функционални, поведенчески и морални елементи.
8. Комуникационната компетентност се отнася до смисленото набиране и на значимо продуциращо слово.
9. Езикът е характерният термин за човешката способност да преобразува звуците в комуникационна реч и по който членовете на едно общество взаимодействат. Многоезичието и превода са необходими за междукултурния диалог.
10. Диалогът е една форма на комуникация, в която участниците обменят мнения и възгледи. Диалогът изисква говорене, слушане и разбиране. Диалогът е дума от гръцки произход, често перифразирана дума.
11. Междукултурният диалог е диалог между членовете на различни културни групи. В основата на междукултурната среща доминира концепцията– конструкцията.
12. Като глобализъм се споменават елементите, които са общи за всички култури.
13. Междукултурният гражданин е една нова форма на гражданство, необходимо за новото световно село.
14. Междукултурната компетентност се дефинира като познаване на определени култури и общи познания във взаимодействието на членовете на различни култури. Този термин се намира в множествено число по отношение на страната, в която се провежда дискусията. Рамката има значително влияние върху тълкуването и интерпретацията на езика и на поведението, но едновременно с това е обект на особено объркване, когато някой извън групата е призован да го разбере.

Следните понятия и термини, макар и използвани по-рядко в междукултурните компетенции, илюстрират аспекти на междукултурните способности и трябва да им бъде обърнато внимание. Тези термини са както следва:

* Междукултурна грамотност е знанията и уменията в практиката на междукултурна компетентност и е от голямо значение в съвременния свят.
* Междукултурната отговорност е изградена върху разбирането на междукултурната компетентност.
* Рефлективността се отнася до способността на даден човек да се отклонява от неговия опит, така че да разбира по-добре като външен наблюдател.
* Понятието „ликвидност“ - непостоянство, описва нестабилната природа на съвременния живот чрез човешкия опит.
* Творчеството е нашата способност да се адаптираме към различни среди.
* Културната промяна е когнитивната с поведенческа способност на междукултурно компетентния човек да променя структурните си фактори според обстоятелствата.
* Разположението се отнася до постепенно придобитите знания чрез семейството и училището.
* Важната склоност към разположение се описва като пластичност на идеите.
* Приветливостта се определя като автономно и творческо взаимодействие на хората с околната среда.
* Съпротивлението, което ще трябва да се разглежда като културно автентичен път към модернизацията.

По-долу ще разгледаме основната терминология, която логически и практически е свързана с нашата изследователска тема.

По-конкретно, някои от най-тясно свързаните с тях компетенции ще бъдат представени в междукултурна компетентност или, с други думи, езикова, социална и емоционална компетентност. Ще се съсредоточим върху тези три особено, защото те са съществуващите основи на моделите за подобряване на междукултурната компетентност на учениците.

**Езикова способност**

Чомски (Chomsky, 1965) подчертава разликата между езиковата компетентност и представянето (Yasmina Nouar, 2011).

За Фодор и Гарет (Fodor, Garrett, 1996) настояването на Чомски за компетентността/ представянето изисква разяснение, защото ако предмет на изследването на лингвистите е поведението на ораторите, данните ще бъдат сведени до минимум по два начина. В допълнение, Фодор и Гарет подчертават, че компетентността често се изучава в по-ограничен смисъл.

Теорията за лингвистичното представяне има друга интерпретация за Уелс и Маршал (Wales& Marshall, 1966) и друга интерпретация за Фодор и Гарет. Според Хабермас (Habermas,1970), комуникационната компетентност е идеализираната езикова ситуация (Nouar, 2011). Според Хаймс (Hymes, 1972) комуникационната компетентност е по-широк термин, който се отнася до познаването на набор от социолингвистични кодекси и правила за тяхното използване. Той също така твърди, че комуникационната компетентност се основава на знанието и използването и включва употребата и познаването на четири типа. Редица изследователи са се занимавали с комуникационните способности, използвайки различни дефиниции (Brown, 1976 и Backlund, 1977). Според Хаймс (Hymes, 1972), Campebell и Wales (1970) комуникационната компетентност включва граматична, контекстуална и социо-лингвистична компетентност.

Олер (Oller, 1970) предлага прагматиката като алтернатива и я определя като връзката между езиковите контексти и екстралингвистичните контексти. Езиковото умение на хората да свързват изречения в подходящия контекст, е едно определение на прагматиката, което се застъпва в литературата. Левинсън (Levinson, 1983) обаче смята твърдението за проблематично. Кац и Фодор (Katz&Fodor, 1963) считат, че прагматиката трябва да се разглежда основно с принципите на езика и не е свързана с описанието на езиковата структура.

Според Чомски (1981), прагматичната компетентност се определя като способността на езиковото положение в институционалните функции на използване. Чомски разграничава прагматичната компетентност от граматичната компетентност. Според Фрейзър и Риентел (Fraser&Rientel 1980) комуникационната компетентност се счита за нещо по-общо, което преминава нивото на използване. По отношение на прагматиката Оллер (Oller, 1970) твърди, че има ограничени приложения в езиковото обучение. По този начин виждането на Оллер за прагматиката се отъждествява на комуникационната компетентност (Fisher 1984). Докато за Фрейзър (Fraser, 1980), прагматичната компетентност се счита за подкомпонент на комуникационната компетентност. За Savignon (1972) комуникационната компетентност е динамичната адаптация към информационните елементи е езикова или неезикова. Palmer (1978), Paulston (1974) и Widdowson (1971) смятат, че комуникационната способност е различна от езиковата способност. Widdowson разделя употребата от използването.

За Мумби (Mumby, 1978 г.):

1. Граматическата способност трябва да се преподава отделно от комуникационната способност и
2. Граматическата способност не е ключов елемент от комуникационната способност.

(Canale&Swaim, 1980) считат двете предишни причини на Мунби за верни. Голям е броят от изследователи (Carroll(1961), Briere (1971 г.), Canale&Swaim (1980), които подчертават, че комуникативната способност трябва да бъде различена от комуникативното представяне. Също така посочват, че това разграничение трябва да бъде запазено поне в преподаването на втори чужд език и при изпитите, което твърдение се подкрепя и от (Savignon, 1983). (Rea, 1985) счита, че разликата между комуникативното представяне и комуникативната способност е само теоретична, езиковата и комуникативната способност се допълват взаимно - становище, с което се съгласяват (Gunterman&Philips, 1980) и (Davies,1978). Според (Canale&Swam, 1979), разликата трябва да се прави само при преподаването на втори чужд език. В този контекст, (Palmer, 1979) твърди, че учениците с втори език могат да изпитат сегментиран или интегриран контрол на двата елемента на езика. Междукултурната способност не може да издържи без езикова способност.

**Социална компетентност**

Според (Matson, 2009) социалната компетентност е една неясна концепция. Както (Dodge, 1985), така и (Ladd, 2005) твърдят, че съществуват много определения за социална компетентност. Въпреки че много изследвания разглеждаха подхода „отгоре-надолу“ към социалната компетентност и от възприемането на подход „отдолу-нагоре“ към адекватно поведение, се изисква по-съгласувана структурна теория на социалното поведение на децата. Целта на следващия параграф е в четири насоки, първа - кратък преглед на подходите към социалната компетентност, втора - резюме на самоопределящата се теория за изследване на социалното поведение на децата, трета - представяне на теорията на контролната извадка и четвърта - представяне на примери.

Що се отнася до първата, представена към социалната компетентност като едно дърво, съществуват трудности както в теорията "отгоре-надолу", така и в подхода "отдолу - нагоре". През 1973 г. група от експерти по въпросите на детското развитие се срещнаха и се сблъскаха с трудност при намирането на ясно определение за социална компетентност. Въпреки това те отбелязаха динамичния характер на компетентността и предлагат 29 крехки аспекти на социалната компетентност (Matson, 2009).

Забележително е, че (Ogbu,1981) съобщава за недостатъчното владеене на уменията като присъщо на някои модели, които (Kohlberg&Mayer, 1972) наричат "торба с добродетели". (Anderson & Messick, 1974 г.) се позовават на тези модели като (разузнавателни) или (неделни училища) подходи. По този начин, приемането на връстниците се разглежда като здравословна развиваща се и приятелска цел (Berndt & Savin Williams).

Исторически погледнато, социалният статус е анализиран чрез две отделни изследователски традиции. Така първата традиция включва пряк въпрос към децата и юношите свързани с техните социални предпочитания, докато вторият - за това кой смятат те за популярен и непопулярен, По този начин второто изследване се фокусира върху изграждането на "възприемана популярност" (Parkhurst& Hopmeyer(1994), Rose-Krasnor (1997)). Физическото и устното агресивно поведение се считат за преобладаващо мъжки цели (Block, 1983) (Maccoby&Jacklin, 1980). Изследователите наскоро посочиха алтернативна форма на физическа или социална агресия, която се свързва повече с женския пол. Тази форма се счита за показател за социална компетентност (Crick&Grotpeter, 1995; Galen & Underlo, 1997; Lagerspetz, Bjorkqvist & Peltonen, 1988) (Matson, 2009) , (Crick&Crothpeter, 1995), Hawley,Little,&Card,2008)(Coie&Dodge,1998•Newcomb) (Bukowsi&Pattee,1993).

Въпреки това, изследователите са започнали да изследват различни функции на агресия (Little, Jones, Henrich & Hawley, 2003) като реактивна агресия и инструментална агресия и освен това са физически или свързани. Същите изследователи вярват, че различните функции на агресията са свързани по различен начин с негативните последици. Същите изследователи твърдят, че инструменталната агресия може да бъде по-показателна за социалната компетентност, отколкото реактивната, нещо, което е парадоксално и трябва да се разглежда въз основа на саморегулираща се теория. Както вече споменахме, съществуващите социални компетенции не определят ясно по-дълбоките биологични потребности, които водят до социално поведение. Социалното развитие се основава на чувството за свързаност, компетентност и автономия на детето (Ryan & Deci, 2000) и това усещане се намалява чрез стандартизирани тестове (Matson, 2009), защото:

1. Учителите се съсредоточават повече върху подпомагането при тестовете, отколкото върху развиването на социалната компетентност и върху евентуалното влошено чувство за автономия на учениците.
2. Политиките, които се фокусират върху стандартизираните тестове, ограничават социалната адекватност чрез лоши възможности за социализация. Освен това, защото академичните класове водят до липсата на "неакадемични" класове, които обогатяват възможностите за социално развитие (Deasy, 2002) (Мацън, 2009).
3. Политиките, фокусирани върху тестването, могат да доведат до порочен кръг, в който лошото академично представяне може да доведе до социални трудности (Roeser, Eccles & Sameroff, 2000).

Фокусирането на вниманието ни върху програми и интервенции, които не се обхващат детето като едно цяло, имат непреднамерено вредно въздействие. Трудно е да се развие грамотността, за да се разбере използването на социалната компетентност и значението на индивидуалните социални цели (Matson, 2009). Според Hogan (1982), много успешни конкуренти, макар и агресивни, могат да останат социално доминиращи. Предварителната общителност и нагласа наистина е ефективна стратегия за контрол на ресурсите, като например е налагането и агресията (Matson, 2009). Предварителната общителност и нагласа, както и потисничеството като форми на поведение имат една и съща функция, но имат различни екстровертни прояви.

**Резюме и заключения**

Социалната компетентност представлява важна част от цялостния процес на междукултурност.

**Емоционална компетентност**

Показателите на емоционалната компетентност са свързани с начин, по който хората управляват чувствата си или на индивидуално или на междуличностно ниво. Тук ще говорим за социално-емоционално умение или съпричастност, които ще определим като емоционална компетентност. Всъщност изследването показва, че емоционалната компетентност е осезаема и изглежда да има две страни: вътрешно-самостоятелна и междуличностна („Какво е емоционална компетентност“, 2014). На практика в динамичен баланс откриваме, че уменията за емоционална компетентност работят в три различни, но припокриващи се измерения:

1во измерение – „незабвен отговор“, което работи непрекъснато, когато се изисква отговор. 2ро измерение „разумен, лесен отговор“, който се счита балансирането на внимание между фокуса върху краткосрочните и дългосрочните аспекти, които трябва да бъдат постигнати - на "най-добрият резултат за сега и по-късно".

3то измерение „отговорът за развитието“, което се счита, че е нашия личен и професионален растеж през целия живот, в отговор на нашия опит.

Представяме я като един прогресивен цикъл от пет стъпки („Какво е емоционална компетенция“, 2014)

* Самосъзнание
* Самостоятелно развитие
* Взаимоотношения.
* Лична отговорност
* Отражение и чувства.

Горепосочените елементи действат като емоционални инструменти за цялостното развитие на личната съпричастност. Според д-р Thalia Ziv (2017) съпричастността ни помага да постигнем общо повишаване на качеството ни на живот. Според Daniel Goleman емоционалната компетентност се основава на съпричастност. Съпричастността насърчава развитието на самоуправление / социално/относително осъзнаване и компетентност (Ziv, 2017). Според Thalia Ziv (2017 г.) личната компетенция е разделена на:

1. Самосъзнание, което включва емоционално самосъзнание, точна самооценка и самоуважение
2. Самоуправление, което включва самоконтрол / управление / доверие / ангажираност / адаптивност / иновация / познание / мотивация / почтеност / намерение / инициативност за развитие и позитивизъм.

Съгласно същата съответната компетентност е разделена на:

1. Относителна бдителност, включваща емпатия, подкрепа на другите, изграждане на партнюрства/ връзки, и
2. Подходящо управление, което включва следното: положително влияние върху другите, разрешаване на конфликти и комуникация, сътрудничество и връзка, положителна промяна и намерение.

**Заключение**

Емпатията е последното парче от целостта, което определя нашия модел на междукултурност и интеркултурализъм. Ще се съсредоточим върху възрастта от 12-19 години, защото учениците имат съзнателен избор в своята социализация.

**Характеристика на учениците от 12 до 19 годишна възраст**

Този период се нарича подрастващ период, където заедно с определянето на идентичност съществуват много други самоопределящи се фактори, доминиращи в тази фаза, фазата на промяната и развитието на човека.

Подрастващият период включва възраст от 12 до 19 години, като основните му характеристики са физическата промяна, постепенната независимост и половото съзряване на индивида. Трябва да се отбележи, че началото на пубертета варира.

**Психологично развитие в този възрастов период:**

Според Ерик Ериксон (1950, 1963) и неговата психоаналитична теория съществуват осем етапа на нормално развитие, от ранна детска възраст до зряла възраст. Въпреки, че идеите на Ериксон са силно повлияни от Фройд, но по-фокусирани върху самото "его", Фройд набляга на "себе си" и на "суперегото". Ериксон набляга на развитието на личността в предварително определен ред, основавайки се на всеки предишен етап, т.нар. епигенетичен принцип. Всъщност, се фокусира върху социализацията на децата и влиянието й върху чувството за себе си, за разлика от фокусирането върху сексуалното развитие (Фройд). Ериксон вярва, че на всеки гъвкав стадий от живота, се случва психосоциална криза с крайната цел – приключване на стадиите и в крайна сметка със здрава личност и чувство за самостоятелност.

**Таблица 2.Психологични стадии на Ериксън**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Стадии** | **Психосоциална криза** | **Основен добродетел** | **Възраст** |
| **1** | **Доверие срещу недоверие** | **Надежда** | **0-1½** |
| **2** | **Автономия срещу срам** | **Воля** | **1½-3** |
| **3** | **Инициативност срещу вина** | **Цел** | **3-5** |
| **4** | **Трудолюбие срещу малоценност** | **Компетентност** | **5-12** |
| **5** | **Идентичност срещу объркване на ролите - дифузия** | **Вярност** | **12-18** |
| **6** | **Интимност срещу изолация** | **Любов** | **18-40** |
| **7** | **Генеративност срещу стагнация** | **Грижа** | **40-65** |
| **8** | **Интегритет на егото срещу отчаяние** | **Мъдрост** | **65+** |

В общи линии теорията на Ериксон е достоверна представлявайки описателно обобщение на човешкото социално и емоционално развитие и както казва Ериксон, е един инструмент за мислене, отколкото прагматичен анализ. Наистина психологическото развитие е от съществено значение по време на юношеството.

**Емоционално развитие в този възрастов период:**

Според Ейми Морин (2017) много чувствителния период на пубертета включва седем предсказуеми етапа, които са:

1. Във възрастта 12-13 годишна възраст съществуват предимно емоционални и физически промени.
2. На 15 годишна възраст подрастващите търсят повече свобода, отколкото могат да се справят.
3. На 15 годишна възраст, те продължават да търсят по-високи нива на независимост.
4. На 16 годишна възраст са научили някои ценни уроци за реалността на зрялата възраст и се стремят да се срещнат с другия пол.
5. На 17 годишна възраст те започват да виждат бъдещето си и да се чувстват развълнувани и загрижени за това.
6. До 18-19 годишна възраст съществува едно комбинирано усещане за вълнение и страх за бъдещето.

Докато учените, занимаващи се с развитието, традиционно възприемат юношеството като период на психо-социална буря и безпокойство, сега същите са по-склонни да го възприемат като един положителен период на възможности и растеж.

Докато Фройд не наблюдава никаква особена разлиза между подрастващата възраст и зрялата възраст, Ериксон отбелязва, че доминиращото противоречие, пред което са изправени подрастващите, е това на идентичността срещу объркването на индентичността. Изследователите Carol Gilligan и Deborah Tannen са открили разлики в начините, по които мъжките и женските индивиди постигат идентичността („Търсенето на идентичност“, 2017). Периодът на порастване включва разнообразие от чувства и изисква помощ, за да се отчете незабравимият този преходен период. В този период, където се подготвя тяхната независимост, се изисква потвърждение, изисква се сигурност при приемане в група и преглед на тяхната ценностна система от самите млади хора. Така че прилагането на придобитите знания ще стане връзката със света, който виждат. Така че по време на подрастването, отговорността е узряла („Развитие на децата и младите хора“,2017) (Child and Young Person Development,2017).

**Резюме и заключения**

Емоционалното развитие е един много чувствителен въпрос, който трябва да бъде внимателно наблюдаван както от родителите, така и от учителите.

**Социално развитие в този възрастов период (12-19 години)**

Съгласно със Стюарт (2013) някои социални промени в този период са оценката на обвързващи взаимоотношения, търсенето на юношески дейности, ръководенето от възрастните, вземането на собствени решения и развитието на социално съзнание.

Програмите за развитие на пълнолетните и младите трябва да подкрепят следното:

* Изразяването на една положителна самоконцепция
* Изразяване на успех, каквото и да правят
* Постигане на постепенно повишаване на независимостта
* Да бъдат приети от хора от различни възрасти
* Получаване и предлагане на обич и приключенски опит

Ролята на родителите е важна в прехода, а училището заема господстващо място в преходите чрез следното:

* Разработване на учебни програми, работни програми
* Приготвяне на учениците, подготовка за училищна интеграция или напускане
* Уверяване, че всяка съответна информация се предлага на учениците
* Създаване на връзка с други практикуващи
* Управление на ефективен процес на препращане между службите
* Създаване на условия, колкото се може по–сходни.

Съществува важна роля на професионалистите в приноса им в училищния живот („Развитие на децата и младите хора“, 2017 г.). Според Erikson основното социално начинание на подрастващия е търсенето на една уникална идентичност („Социално развитие в юношеството“, 2017 г.). Според James Marsia, етапите на развитие на идентичността са: състояние на размита идентичност, изключване- прежевременна идентичност, статут на мораторий, постижение на идентичността – зряла идентичност.

Проучванията показват, че предишните етапи са понякога "несвързани" („Социално развитие в юношеството“, 2017 г.). Marsia твърди, че начинът да се определи състоянието на подрастващия е определението: а) проучване на важни алтернативи в търсенето на идентичност и б) в постигането на обвързване в една идентичност („Социално развитие в юношеството“, 2017 г.). В областта на социалното развитие досега е постигнато много и е необходимо да се направи още много.

**Резюме и заключения**

Социалното развитие е много важно за функционирането на междукултурната компетентност на човека.

**Културно развитие**

Rubin и Menzer подчертават, че културата влияе върху развитието и че тя изисква повече внимание в междукултурните изследвания на детското развитие. Някои универсални елементи на компетентност, са следните, според същите изследователи: настроение, просоциално поведение, сътрудничество/конкуренция, агресия, социално разочарование, отношения между връстници (приятелства), групата (приемане от връстници и отхвърляне). Oсновен провлем в междукултурната работа е убеждението, че етичният подход е по-добър от емичния подход.

Като доказателство за това фалшиво предположение предлагаме изграждането на социална компетентност, по- конкретно в Китай: търпението „Рен“ (Ren). Друго потвърждение е изследването на етническите субпопулации в мултикултурните общества. Междукултурната работа в изучаването на социалното развитие изисква внимателно наблюдение. По този начин политиците и практиците трябва да бъдат обучени в разбирането на социалните норми при тълкуване назначенията на социалното поведение. (Rubin и Menzer, 2010).

**Резюме и заключения**

Западните изследователи, които се интересуват от междукултурните изследвания на социалното развитие на младите хора, би било добре да включват в своите изследвания и сътрудници от други култури (Rubin и Menzer, 2010). По време на прехода на учениците, се изисква информираност, емоционална подкрепа, практическа помощ и ресурси („Развитие на децата и младите хора“, 2017 г.).

Културната, езиковата, социалната и емоционалната основа ще трябва да бъдат гръбнакът за разработване на модела за подобряване на междукултурната компетентност на учениците.

**Избор на един основен въпрос за всяка една основа на модела**

|  |  |
| --- | --- |
| **Основи на модела** | **Избран елемент от всяка основа** |
| Културна основа | Познание за другите |
| Езикова основа | Комуникативни умения |
| Социална основа | Сътрудничество |
| Емоционална основа | Емпатия |

За всичките четири от тези теми избрахме тест, който приложихме към участниците в изследването.

**Резюме и заключения**

Разработването на силна и солидна теоретична основа на нашия модел е нашата главна цел.  
**ГЛАВА: 2 МЕТОДОЛОГИЯ И ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ДИЗАЙН**

* 1. **Цели –задачи и хипотези на изследването**

Основната цел е подобрението на междукултурната компетентност на учениците. Работата за постигане на целта е:

* Теоретичен преглед на темата на проучването.
* Избор на по-подходяща област.
* Проектиране и организация на изследователските фази.
* Едно предварително проучване.
* Създаване на модел за подобряване на междукултурната компетентност на учениците.
* Използване на шестте инструмента в първоначалния тест на контролната група и експерименталната група
* Прилагане на модела в експерименталната група.
* Осъществяване на окончателния тест и за контролната група и за експерименталната група
* Събиране на данни
* Анализ
* Изнасяне на заключения..

Двете изследователски хипотези са както следва:

*Първа хипотеза*: Всички ученици могат да подобрят междукултурната си компетентност.

*Втора хипотеза*: Нашият модел подобрява междукултурната компетентност на учениците.

**2.2 Изследователски инструменти**

* Въпросник
* Тест и контролен лист
* Скала за междукултурна чувствителност
* Регистрационен лист

**2.3 Проба**

**Таблица 6.Проба**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Експериментална група**  **Училище 1** | | | | **Контролна група**  **Училище 2** | | | |
| **Въз-раст на под-група** | **Брой по пол**  **(женски/мъжки)** | | **Общ брой женски и мъжки пол** | **Въз-раст на под-група** | **Брой по пол**  **(женски/мъжки)** | | **Общ брой женски и мъжки пол** |
| 12-13 години | Ж-11 | М-12 | 23 | 12-13 години | Ж-10 | М-12 | 22 |
| 14-15 | Ж-17 | М-9 | 26 | 14-15 | Ж-16 | М-10 | 26 |
| 16-17 | Ж-13 | М-13 | 26 | 16-17 | Ж-14 | М-14 | 28 |
| 18-19 | Ж-14 | М-15 | 29 | 18-19 | Ж-15 | М-16 | 31 |
| **Общ брой участници от училище 1: 104** | | | | **Общ брой участници от училище 2: 107** | | | |
| **Общ брой участници в експеримента: 211** | | | | | | | |

*\* “Ж” означава “женски пол”*

*\* “М” означава “мъжки пол“*

**2.4** **Фази на изследване**

* Предварително проучване: април 2016 г. - юли 2016 г.
* Изследване: 2016-2017 учебни години.
* Анализ на резултатите: Август 2017-Февруари 2018.

**2.5. "Модел за подобряване на междукултурните умения на учениците"**

**Таблица 7.Структура на модела**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Подобряване на междукултурната компетентност на учениците | | | | |
|  | ↑ | ↑ | ↑ | ↑ |
| *Дейности* | Дейности за подобряване на учениците във връзка с други култури | Дейности за подобряване на комуника-тивните умения на учениците | Дейности за подобряване на сътрудничество-то между учениците | Дейности за подобряване ученическата емпатия на учениците |
| *Тест* | Тест (първона-чален и окончателен) за измерване знанията на учениците за други култури | Тест (първонача-лен и окончателен) за измерване на уменията на учениците | Тест (първоначален и окончателен) за измерване на активността на учениците | Тест (първоначален и окончателен) за измерване на емпатията на учениците |
| *Сектори* | Знание за други култури | Комуника-ционна способност | Сътрудни-чество | Емпатия |
| *Основи* | Културна основа | Езикова основа | Социална основа | Емоционална основа |

**Таблица 8/** **Приложение на "Модели за подобряване на учениците в междукултурната компетентност" по график на учебната година 2016-2017**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Брой месеци** | **Месец/година** | **Брой учебни часове в допълнителната програма на дейностите всеки месец** |
| 1 | Септември 2016 | 8 часа |
| 2 | Октомври 2016 | 8 часа |
| 3 | Ноември 2016 | 8 часа |
| 4 | Декември 2016 | 8 часа |
| 5 | Януари 2017 | 8 часа |
| 6 | Февруари 2017 | 8 часа |
| 7 | Март 2017 | 8 часа |
| 8 | Април 2017 | 8 часа |
| 9 | Май 2017 | 8 часа |
| 10 | Юни 2017 | 8 часа |
| Общо часове за одобряване на модела по време на извънкласни дейности - 80 часа | | |

Организирахме два учебни часа месечно за всяка дейност, както следва:

* Дейности за подобряване на знанията на учениците, във връзка с други култури.
* Дейности за подобряване на комуникативните умения на учениците.
* Дейности за подобряване на сътрудничеството между учениците
* Дейности за подобряване на ученическата компетентност.

Дейности, които се проведоха през септември 2016 г. - 8 часа:

* Α-1 дейности- 2 часа.
* Α-2 дейности - 2 часа.
* Α-3 дейности - 2 часа.
* Α-4 дейности - 2 часа.

Дейности, които се проведоха през октомври - 8 часа:

* Α-1 дейности - 2 часа.
* Α-2 дейности - 2 часа.
* Α-3 дейности - 2 часа.
* Α-4 дейности - 2 часа.

Дейности, които се проведоха през ноември- 8 часа:

* Α-1 дейности - 2 часа.
* Α-2 дейности - 2 часа.
* Α-3 дейности - 2 часа.
* Α-4 дейности - 2 часа.

Дейности, които се проведоха през декември-8 часа:

* Α-1 дейности - 2 часа.
* Α-2 дейности - 2 часа.
* Α-3 дейности - 2 часа.
* Α-4 дейности - 2 часа.

Дейности, които се проведоха през януари 2017-8 часа:

* Α-1 дейности - 2 часа.
* Α-2 дейности - 2 часа.
* Α-3 дейности - 2 часа.
* Α-4 дейности - 2 часа.

Дейности, които се проведоха през февруари-8 часа:

* Α-1 дейности - 2 часа.
* Α-2 дейности - 2 часа.
* Α-3 дейности - 2 часа.
* Α-4 дейности - 2 часа.

Дейности, които се проведоха през март-8 часа:

* Α-1 дейности - 2 часа.
* Α-2 дейности - 2 часа.
* Α-3 дейности - 2 часа.
* Α-4 дейности - 2 часа.

Дейности, които се проведоха през април - 8 часа:

* Α-1 дейности - 2 часа.
* Α-2 дейности - 2 часа.
* Α-3 дейности - 2 часа.
* Α-4 дейности - 2 часа.

Дейности, които се проведоха през май -8 часа:

* Α-1 дейности - 2 часа.
* Α-2 дейности - 2 часа.
* Α-3 дейности - 2 часа.
* Α-4 дейности - 2 часа.

Дейности, които се проведоха през юни-8 часа:

* Α-1 дейности - 2 часа.
* Α-2 дейности - 2 часа.
* Α-3 дейности - 2 часа.
* Α-4 дейности - 2 часа.

**Глава 3. Анализ на данни**

За анализ на данните използвахме различни методи като "SPSS 20, Ch-Square, t-test". Също така приложихме и модули като "описателна статистика", "честота на споделяне", сравнение "сравнение на средните стойности", "комбинирани таблици", "скала на надеждност", "Алфа и Кронбах", 1-way ANOVA, помощни тестове, Бонферони и Дюнет, както и макро линеен анализ.

**Графика 1. Участници в изследването, по отношение тяхната възраст**

Experimental group= Експериментална група Control group= Контролна група

**Графика 2.** **Участници в изследването, по отношение на техния пол**

Male= Мъж

Female= Жена

**3.1** **Анализ на данните от експерименталната група**

*Количествен анализ - критерии и показатели*

Бяха използвани следните критерии и показатели:

Критерий 1: Оценка на знанията за другите.

Показател 1: Наличие на достатъчно познания за другите.

Показател 2: Липса на достатъчно познания за другите.

Критерий 2: Оценка на комуникационните умения. Показател 1: Добри комуникативни умения. Показател 2: Умерени комуникативни умения. Показател 3: Лоши комуникативни умения.

Критерий 3: Оценка на уменията на сътрудничество. Показател 1: Добри умения на сътрудничество. Показател 2: Умерени умения на сътрудничество. Показател 3: Лоши умения на сътрудничество.

Критерий 4: Оценка на емпатията. Показател 1: Добра емпатия. Показател 2: Средна емпатия. Показател 3: Лоша емпатия.

Критерий 5: Оценка на междукултурната компетентност и чувствителност към други култури.

Показател 1: Достатъчно ниво на междукултурна компетентност и чувствителност към други култури.

Показател 2: Умерено ниво на междукултурна компетентност и чувствителност към други култури. Показател 3: Ниско ниво на междукултурна компетентност и чувствителност към други култури.

Графика 1. Първоначално тестване в експерименталната група при качествения анализ на всичките пет критерия и наличието на показатели според четирите възрастови подгрупи.

*(бел.преводач: латинско C= критерий, латинско I=показател)*

Въз основа на предишната графика заключенията са, както следва:

* По-малките по възраст ученици, се нуждаят от по-малко потребности , съгласно комуникативните им умения. Колкото повече порастват учениците, толкова по-големи социални стигми и/или социални възможности имат, които оказват влияние върху тяхното възприятие.
* Във втората подгрупа при ученици на възраст 14-15 години, трябва да се работи повече по параметрите на 2-1 и 1-1I.

Статистически данни за количествения анализ на експерименталната група при първоначалните резултати от теста.

**Таблица 9.** **Пол на участниците в експериментално-статистическия анализ**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Пол** | **Честота** | **Процент** | **Постигнат процент** |
| Мъжки | 25 | 49 | 49 |
| Женски | 26 | 51 | 100 |
| Общо | 51 | 100 |  |

**Таблица 10.** **Резюме на статистическото представяне на качествения анализ на експерименталната група**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Критерии (C) и Показатели (I) | **Минимум** | **Максимум** | **Средно** | **Статистическо отклонение** |
| C1-I1 | 0 | 10 | 1,04 | 2,56 |
| C1-I2 | 0 | 10 | 4,25 | 3,93 |
| C2-I1 | 0 | 1 | 0,06 | 0,24 |
| C2-I2 | 0 | 3 | 0,41 | 1,00 |
| C2-I3 | 0 | 3 | 1,20 | 1,36 |
| C3-I1 | 0 | 6 | 1,61 | 1,82 |
| C3-I2 | 0 | 0 | 0,00 | 0,00 |
| C3-I3 | 0 | 2 | 0,45 | 0,78 |
| C4-I1 | 0 | 2 | 0,39 | 0,78 |
| C4-I2 | 0 | 4 | 0,84 | 1,32 |
| C4-I3 | 0 | 2 | 0,08 | 0,34 |
| C5-I1 | 0 | 2 | 0,39 | 0,78 |
| C5-I2 | 0 | 3 | 1,20 | 1,36 |
| C5-I3 | 0 | 2 | 0,45 | 0,78 |

**Графика 2. Окончателно тестване в експерименталната група по качествен анализ за всичките пет критерия и техните показатели според четирите възрастови подгрупи**

C=Критерии

I=Показатели

Основа на предишната графика е успехът на приложението на нашия модел в целия обхват на учениците от всички възрастови подгрупи. Информациите, които демонстрират ефективността на нашия модел в повлияването на междукултурната компетентност на учениците.

**Таблица 11. Първоначално и окончателно тестване на експерименталната група**

|  |  |
| --- | --- |
| Първоначално и окончателно тестване на експерименталната група | |
| Първоначални тестове - качествени | 0,9414 |
| Първоначални тестове - качествени | 0,9526 |
| Окончателни тестове - качествени | 0,9431 |
| Окончателни тестове - качествени | 0,6145 |

**Качествен анализ**

Критерии и показатели, които бяха използвани за качествен анализ.

Критерий 1: Оценяване на познанията за другите. Показател 1: Положителни познания за другите. Показател 2: Отрицателни познания за другите

Критерий 2: Оценка на комуникативни умения. Показател 1: Липса на затруднения в комуникацията. Показател 2: Трудност в комуникацията.

Критерий 3: Оценка на на уменията на сътрудничество. Показател 1: Ефективни умения на сътрудничество. Показател 2: Едва ефективни умения на сътрудничество.

Критерий 4: Оценка на емпатията. Показател 1: Наличието на значително ниво на емпатия. Показател 2: Липса на достатъчно ниво на емпатия.

Критерий 5: Оценка на междукултурната компетентност и чувствителност към другите.

Показател 1: Наличие на междукултурно умение и чувствителност към другите

Показател 2: Няма наличие на междукултурно умение и чувствителност към другите.

* + 1. **Количествен анализ – Критерии и показатели-**

Първоначален тест в експерименталната група за количествен анализ на петте критерии и показатели според четирите възрастови подгрупи.

**Графика 3. Първоначален тест в експерименталната група за количествен анализ на всичките 5 критерии и техните показатели според четирите възрастови подгрупи.**

C=Критерии

I=Показатели

От графиката се вижда, че втората възрастова група от 14-15 годишни, може да изисква по-специално внимание по време на изпълнението на нашия модел.

**Количествен анализ-представяне**

**Таблица 12. Количествен анализ - представяне**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Показател** | **Честота** | **Процент** | **Процент постигнат** |
| 0 | 38 | 74,5 | 74,5 |
| 1 | 5 | 9,8 | 84,3 |
| 2 | 3 | 5,9 | 90,2 |
| 6 | 1 | 2 | 92,2 |
| 7 | 1 | 2 | 94,1 |
| 9 | 1 | 2 | 96,1 |
| 10 | 2 | 3,9 | 100 |
| Общо | 51 | 100 |  |

Окончателни тестове в експерименталната група в количествения анализ на петте критерии и на показателите, представени според четирите възрастови подгрупи.

**Графика 4. Окончателно тестване в експерименталната група за количествен анализ и за техните критерии и показатели според четирите възрастови подгрупи.**

C=Критерии

I=Показатели

Накратко, нашият модел е постигнал целта си - подобряването на междукултурната компетентност на учениците. Няма разлика в четирите възрастови подгрупи, което потвърждава първоначалната ни хипотеза.

**3.2 3.2 Анализ на данните от контролната група**

**3.2.1 Качествен анализ – критерии и показатели**

За качествения анализ ние използвахме следните критерии и показатели:

Критерий 1: Оценяване на познанията за другите (включително и други култури).

Показател 1: Наличие на достатъчно познания за другите. Показател 2: Липса на достатъчно познания за другите.

Критерий 2: Оценка на комуникативни умения. Показател 1: Добри комуникативни умения. Показател 2: Умерени комуникативни умения. Показател 3: Лоши комуникативни умения.

Критерий 3: Оценка на уменията за сътрудничество. Показател 1: Добри умения за сътрудничество. Показател 2: Средни умения за сътрудничество. Показател 3: Лоши умения за сътрудничество.

Критерий 4: Оценка на емпатията. Показател 1: Добра емпатия.

Показател 2: Средна емпатия. Показател 3: Лоша емпатия.

Критерий 5: Оценка на междукултурната компетентност и чувствителност към други култури.

Показател 1: Достатъчно ниво на междукултурна компетентност и чувствителност към други култури. Показател 2: Умерено ниво на междукултурна компетентност и чувствителност към други култури.

Показател 3: Ниско ниво на междукултурна компетентност и чувствителност към други култури.

Първоначални тестове в контролната група за количествения анализ на петте критерии и показатели, представени за четирите възрастови подгрупи.

**Графика 5. Първоначалните тестове в контролната група за качествен анализ за всичките 5 критерии и техните показатели, представени според четирите възрастови подгрупи**

C=Критерии

I=Показатели

Според графиката, е възможно учениците да се нуждаят от повече внимание в различни области на своя социален живот.

Окончателен тест в контролната група в количествения анализ на петте критерии и показатели, които се представят, съгласно четирите възрастови подгрупи.

**Графика 6. Окончателен тест в контролната група за качествен анализ за всичките 5 критерии и техните показатели според четирите възрастови подгрупи**

C=Критерии

I=Показатели

Въз основа на графиката няма значима статистическа разлика във възрастовите подгрупи.

**3.2.2 Количествени анализи - критерии и показатели**

За количествения анализ ние използвахме следните критерии и показатели:

Критерий 1: Оценяване на познанията за другите (включително и други култури).

Показател 1: Положителни познания за другите. Показател 2: Отрицателни познания за другите.

Критерий 2: Оценка на комуникативни умения. Показател 1: Липса на затруднения в комуникативни умения. Показател 2: Трудности в комуникацията.

Критерий 3: Оценка на уменията за сътрудничество

Показател 1: Ефективни умения за сътрудничество. Показател 2: Едва ефективни умения за сътрудничество.

Критерий 4: Оценка на емпатията. Показател 1: Наличие на достатъчно ниво на емпатия. Показател 2: Липса на емпатия.

Критерий 5: Оценка на междукултурната компетентност и чувствителност към други култури.

Показател 1: Достатъчно ниво на междукултурна компетентност и чувствителност към други култури. Показател 2: Недостатъчно ниво на междукултурна компетентност и чувствителност към други култури.

Първоначален тест в контролната група за количествен анализ на петте критерии и показатели, представени съгласно 4-те възрастови подгрупи.

**Графика 7. Първоначални тестове в контролната група за количествен анализ за всичките 5 критерия и техните показатели, представени според четирите възрастови подгрупи**

C=Критерии

I=Показатели

*(years old – годишна възраст)*

От графиката е видно, че учениците в контролната група не са се облагодетелствани от фактора основно образование за подобряване на междукултурната компетентност.

**Таблица 13. Статистически данни на групата и динамиката**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Критерии и показатели** | **pasp2 Пол** | **N** | **Mean**  **Средна стойност** | **Std. Error Mean**  **Стандартна грешка на средната стойност** |
| C1-I1 | 1 M | 25 | 6.6800 | 0.72737 |
| 2 F | 26 | 4.3077 | 0.75196 |
| C1-I2 | 1 M | 25 | 2.8400 | 0.66503 |
| 2 F | 26 | 4.3462 | 0.70807 |
| C2-I1 | 1 M | 25 | 0.0800 | 0.05538 |
| 2 F | 26 | 1.3462 | 0.55454 |
| C2-I2 | 1 M | 25 | 0.4000 | 0.40000 |
| 2 F | 26 | 0.0000 | 0.00000 |
| C2-I3 | 1 M | 25 | 6.6800 | 0.72737 |
| 2 F | 26 | 4.3077 | 0.75196 |
| C3-I1 | 1 M | 25 | 2.9200 | 0.68293 |
| 2 F | 26 | 4.5385 | 0.76103 |
| C3-I2 | 1 M | 25 | 0.0000 | 0.00000 |
| 2 F | 26 | 0.7308 | 0.43166 |
| C3-I3 | 1 M | 25 | 0.4000 | 0.40000 |
| 2 F | 26 | 0.4231 | 0.38500 |
| C4-I1 | 1 M | 25 | 1.8800 | 0.26658 |
| 2 F | 26 | 1.4231 | 0.28378 |
| C4-I2 | 1 M | 25 | 0.9200 | 0.24440 |
| 2 F | 26 | 0.9231 | 0.26558 |
| C4-I3 | 1 M | 25 | 0.2000 | 0.14142 |
| 2 F | 26 | 0.6538 | 0.24142 |
| C5-I1 | 1 M | 25 | 1.5600 | 0.15362 |
| 2 F | 26 | 1.1154 | 0.19475 |
| C5-I2 | 1 M | 25 | 0.3600 | 0.14000 |
| 2 F | 26 | 0.5000 | 0.16871 |
| C5-I3 | 1 M | 25 | 0.0000 | 0.00000 |
|  |  |  |  |

C=Критерии

I=Показатели

**3.** **3 Сравнение между данните от резултатите и за двете групи**

**Диаграма 3.** **Сравнение – първоначални и крайни тестове**

**Качествен анализ – Сравнение**

Experimental group=Експериментална група Criteria=Критерий

Control group=Контролна група Indicator= Показател

INITIAL/FINAL TESTING=Първоначален/Окончателен тест

**Диаграма 4.Сравнение-С1-I2 *(критерий 1 и показател 2)***

**Първоначален и окончателен тест**

**Качествен анализ - Сравнение**

Experimental group=Експериментална група Criteria=Критерий

Control group=Контролна група Indicator= Показател

INITIAL/FINAL TESTING=Първоначален/Окончателен тест

**Диаграма 5.Сравнение-С2-I1 *(критерий 2 и показател 1)***

**Първоначален и окончателен тест**

**Качествен анализ - Сравнение**

Experimental group=Експериментална група Criteria=Критерий

Control group=Контролна група Indicator= Показател

INITIAL/FINAL TESTING=Първоначален/Окончателен тест

**Диаграма 6.Сравнение-С2-I2 *(критерий 2 и показател 2)***

**Първоначален и окончателен тест**

**Качествен анализ - Сравнение**

Experimental group=Експериментална група Criteria=Критерий

Control group=Контролна група Indicator= Показател

INITIAL/FINAL TESTING=Първоначален/Окончателен тест

**Диаграма 7.Сравнение-С2-I3 *(критерий 2 и показател 3)***

**Първоначален и окончателен тест**

**Качествен анализ - Сравнение**

Experimental group=Експериментална група Criteria=Критерий

Control group=Контролна група Indicator= Показател

INITIAL/FINAL TESTING=Първоначален/Окончателен тест **Диаграма 8.Сравнение-С2-I1 *(критерий 2 и показател 1)***

**Първоначален и окончателен тест**

**Качествен анализ - Сравнение**

Experimental group=Експериментална група Criteria=Критерий

Control group=Контролна група Indicator= Показател

INITIAL/FINAL TESTING=Първоначален/Окончателен тест

**Диаграма 9.Сравнение-С3-I2 *(критерий 3 и показател 2)***

**Първоначален и окончателен тест**

**Качествен анализ - Сравнение**

Experimental group=Експериментална група Criteria=Критерий Control group=Контролна група Indicator= Показател INITIAL/FINAL TESTING=Първоначален/Окончателен тест

**Диаграма 10.Сравнение-С3-I3 *(критерий 3 и показател 3)***

**Първоначален и окончателен тест**

**Качествен анализ - Сравнение**

Experimental group=Експериментална група Criteria=Критерий

Control group=Контролна група Indicator= Показател

INITIAL/FINAL TESTING=Първоначален/Окончателен тест

**Диаграма 11.Сравнение-С4-I1 *(критерий 4 и показател 1)***

**Първоначален и окончателен тест**

**Качествен анализ - Сравнение**

Experimental group=Експериментална група Criteria=Критерий

Control group=Контролна група Indicator= Показател

INITIAL/FINAL TESTING=Първоначален/Окончателен тест

**Диаграма 12.Сравнение-С4-I2 *(критерий 4 и показател 2)***

**Първоначален и окончателен тест**

**Качествен анализ - Сравнение**

Experimental group=Експериментална група Criteria=Критерий

Control group=Контролна група Indicator= Показател

INITIAL/FINAL TESTING=Първоначален/Окончателен тест

**Диаграма 13.Сравнение-С4-I3 *(критерий 4 и показател 3)***

**Първоначален и окончателен тест**

**Качествен анализ - Сравнение**

Experimental group=Експериментална група Criteria=Критерий

Control group=Контролна група Indicator= Показател

INITIAL/FINAL TESTING=Първоначален/Окончателен тест

**Диаграма 14.Сравнение-С5-I1 *(критерий 5 и показател 1)***

**Първоначален и окончателен тест**

**Качествен анализ - Сравнение**

Experimental group=Експериментална група Criteria=Критерий

Control group=Контролна група Indicator= Показател

INITIAL/FINAL TESTING=Първоначален/Окончателен тест

**Диаграма 15.Сравнение-С5-I2 *(критерий 5 и показател 2)***

**Първоначален и окончателен тест**

**Качествен анализ - Сравнение**

Experimental group=Експериментална група Criteria=Критерий

Control group=Контролна група Indicator= Показател

INITIAL/FINAL TESTING=Първоначален/Окончателен тест

**Диаграма 16.Сравнение-С5-I3 *(критерий 5 и показател 3)***

**Първоначален и окончателен тест**

**Количествен анализ - Сравнение**

Experimental group=Експериментална група Criteria=Критерий

Control group=Контролна група Indicator= Показател

INITIAL/FINAL TESTING=Първоначален/Окончателен тест

**Диаграма 17.Сравнение-С1-I1 *(критерий 1 и показател 1)***

**Първоначален и окончателен тест**

**Количествен анализ - Сравнение**

Experimental group=Експериментална група Criteria=Критерий

Control group=Контролна група Indicator= Показател

INITIAL/FINAL TESTING=Първоначален/Окончателен тест

**Диаграма 18.Сравнение-С1-I2 *(критерий 1 и показател 2)***

**Първоначален и окончателен тест**

**Количествен аналиа - Сравнение**

Experimental group=Експериментална група Criteria=Критерий

Control group=Контролна група Indicator= Показател

INITIAL/FINAL TESTING=Първоначален/Окончателен тест

**Диаграма 19.Сравнение-С2-I1 *(критерий 2 и показател 1)***

**Първоначален и окончателен тест**

**Количествен анализ - Сравнение**

Experimental group=Експериментална група Criteria=Критерий

Control group=Контролна група Indicator= Показател

INITIAL/FINAL TESTING=Първоначален/Окончателен тест

**Диаграма 20.Сравнение-С2-I2 *(критерий 2 и показател 2)***

**Първоначален и окончателен тест**

**Количествен анализ - Сравнение**

Experimental group=Експериментална група Criteria=Критерий

Control group=Контролна група Indicator= Показател

INITIAL/FINAL TESTING=Първоначален/Окончателен тест

**Диаграма 21.Сравнение-С3-I1 *(критерий 3 и показател 1)***

**Първоначален и окончателен тест**

**Количествен анализ - Сравнение**

Experimental group=Експериментална група Criteria=Критерий

Control group=Контролна група Indicator= Показател

INITIAL/FINAL TESTING=Първоначален/Окончателен тест

**Диаграма 22.Сравнение-С3-I2 *(критерий 3 и показател 2)***

**Първоначален и окончателен тест**

**Количествен анализ - Сравнение**

Experimental group=Експериментална група Criteria=Критерий

Control group=Контролна група Indicator= Показател

INITIAL/FINAL TESTING=Първоначален/Окончателен тест

**Диаграма 23.Сравнение-С4-I1 *(критерий 4 и показател 1)***

**Първоначален и окончателен тест**

**Количествен анализ – Сравнение**

Experimental group=Експериментална група Criteria=Критерий

Control group=Контролна група Indicator= Показател

INITIAL/FINAL TESTING=Първоначален/Окончателен тест

**Диаграма 24.Сравнение-С4-I2 *(критерий 4 и показател 2)***

**Първоначален и окончателен тест**

**Количествен анализ - Сравнение**

Experimental group=Експериментална група Criteria=Критерий

Control group=Контролна група Indicator= Показател

INITIAL/FINAL TESTING=Първоначален/Окончателен тест

**Диаграма 25.Сравнение-С5-I1 *(критерий 5 и показател 1)***

**Първоначален и окончателен тест**

**Количествен анализ - Сравнение**

Experimental group=Експериментална група Criteria=Критерий

Control group=Контролна група Indicator= Показател

INITIAL/FINAL TESTING=Първоначален/Окончателен тест

**Диаграма 26.Сравнение- С5-I2 *(критерий 5 и показател 2)***

**Първоначален и окончателен тест**

**Количествен анализ - Сравнение**

Experimental group=Експериментална група Criteria=Критерий

Control group=Контролна група Indicator= Показател

INITIAL/FINAL TESTING=Първоначален/Окончателен тест

**Таблица 14. Възрастта като фактор за подобряване на междукултурната компетентност**

|  |  |
| --- | --- |
| **Възрастта като фактор за подобряване на междукултурната компетентност** | |
| Възрастов период - 12-13 години на учениците | 0,9414 |
| Възрастов период - 14-15 години на учениците | 0,9526 |
| Възрастов период - 16-17 години на учениците | 0,9431 |
| Възрастов период - 18-19 години на учениците | 0,6145 |

**Таблица 15. Полът като фактор за подобряване на междукултурната компетентност**

|  |  |
| --- | --- |
| **Полът като фактор за подобряване на междукултурната компетентност** | |
| Първоначални тестове в експерименталните групи | 0,947 |
| Окончателни тестове в експерименталните групи | 0,9778 |
| Първоначални тестове в контролните групи | 0,9213 |
| Окончателни тестове в контролните групи | 0,9013 |
| Приблизителни данни | 0,8994 |

**Таблица16. Националността като фактор за подобряване на междукултурната компетентност**

|  |  |
| --- | --- |
| **Националността като фактор за подобряване на междукултурната компетентност** | |
| Първоначални тестове в експерименталните групи | 90,971 |
| Окончателни тестове в експерименталните групи | 0,9854 |
| Първоначални тестове в контролните групи | 0,9363 |
| Окончателни тестове в контролните групи | 0,917 |
| Приблизителни данни | 0 |

**Таблица 17. Религията като фактор за подобряване на междукултурната компетентност**

|  |  |
| --- | --- |
| **Религията като фактор за подобряване на междукултурната компетентност** | |
| Първоначални тестове в експерименталните групи | 0,7116 |
| Окончателни тестове в експерименталните групи | 0,9267 |
| Първоначални тестове в контролните групи | 0,5101 |
| Окончателни тестове в контролните групи | 0,4983 |
| Приблизителни данни | 0 |

**Таблица 18 . Майчиният език като фактор за подобряване на междукултурната компетентност**

|  |  |
| --- | --- |
| **Майчин език като фактор за подобряване на междукултурната компетентност** | |
| Първоначален тест в експерименталните групи | 1 |
| Първоначални тестове в експерименталните групи | 0,9332 |
| Окончателни тестове в експерименталните групи | 0,955 |
| Първоначални тестове в контролните групи | 0,9363 |
| Окончателни тестове в контролните групи | 0 |
| Приблизителни данни |  |

**Дискусия и заключение**

Проведохме едно проучване, за да проверим и потвърдим избора за подобряване на междукултурната компетентност на учениците (12-19 години), като използвахме един специално разработен модел за подобряване на междукултурната компетентност на учениците. Успяхме да проведем дълбоко ангажирано изследване и да потвърдим двете хипотези:

* Всички ученици на възраст между 12-19 години са способни да подобрят междукултурната си компетентност, независимо от пол, възраст, религия, култура или майчин език.
* Специално разработения модел за подобряване на междукултурната компетентност на учениците.

Завършихме всичките дейности по тезите, които заявихме в началото на дисертацията. Правейки това постигнахме целта на проучването, а именно: подобряването на междукултурната компетентност на учениците. Постигнахме това въз основа на нашия модел, базиран на четири основни ориентира и беше приложен в периода на една учебна година.

Съгласно данните, които събрахме, виждаме следните доказателства:

1. Колкото по-малки са учениците, толкова по-ефективен е нашият модел.
2. Всички ученици са способни да подобрят междукултурната си компетентност.
3. Фактори като пол, възраст, религия, националност и майчин език не оказват съществено влияние върху постиженията, които има междукултурната компетентност.
4. Колкото по-големи са учениците, толкова по- трудно е да се повлияе на перспективата за междукултурна компетентност, поради броя на непредсказуемите фактори, които влияят върху живота и всекидневната рутина, включително реални или /въображаеми.
5. Моделът е ефективен инструмент за подобряване на междукултурната компетентност на учениците.
6. Съществува възможност да се подобри междукултурната компетентност на учениците в периода на навършване на пълнолетие – прехода от детската възраст до пълнолетие.
7. От важно значение е за нас, в съвременния свят, е да сме способни да образоваме учениците, които са „с отворено мислене“ и междукултурно способни.

Надяваме се, че теоретичното и експерименталното проучване ще намери практическо приложение и принос към работата на специалистите, които са ангажирани с междукултурната компетентност, междукултурното образование и междукултурни класове.