



СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

**ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА „ ФИЛОСОФИЯ“**

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертационен труд

**„РАЗВИТИЕ НА ПРЕНОСИМИ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ЧРЕЗ ОБУЧЕНИЕТО ПО ФИЛОСОФИЯ В УЧИЛИЩЕ“**
за присъждане на образователна и научна степен „доктор“

научно направление:

2.3. Философия (философия на образованието)

Милена Стоянова Плугарова-Райчева

Научен ръководител:

проф. д.ф.н. Сергей Герджиков

София, 2022

Дисертационният труд е обсъден и насочен за публична защита на заседание на катедра „Философия“ към Философски факултет на СУ „Св. Климент Охридски“, проведено на 20.06.2022 г.

Дисертационният труд е в общ обем от 198 страници и е съставен от въведение, четири глави, заключение, приложение и библиография. Библиографията включва 169 заглавия, от които 98 са на български, 59 са на английски език, 8 на испански език, 3 на руски език и 1 на немски език.

Ключови думи: философия, преносими компетентности, личностна компетентност, социална компетентност, образователни практики

СЪДЪРЖАНИЕ НА АВТОРЕФЕРАТА

СЪДЪРЖАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИЯТА	4
ВЪВЕДЕНИЕ	5
КРАТКО ИЗЛОЖЕНИЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД	14
ИЗВОДИ	27
ПРИНОСНИ МОМЕНТИ В ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД	29
ПУБЛИКАЦИИ ВЪВ ВРЪЗКА С ДИСЕРТАЦИЯТА	30
ПРИЛОЖЕНИЕ	30
БИБЛИОГРАФИЯ	31

СЪДЪРЖАНИЕ

ВЪВЕДЕНИЕ	3
1. ПОДХОДИ КЪМ УЧЕНЕТО И ОБУЧЕНИЕТО	13
2. КОМПЕТЕНТНОСТНИЯТ ПОДХОД И ОБУЧЕНИЕТО ПО ФИЛОСОФИЯ	30
2.1. КЛЮЧОВИ КОМПЕТЕНТНОСТИ	32
2.2. НОРМАТИВНИ ДОКУМЕНТИ	37
2.3. СПЕЦИФИЧНИ ЦЕЛИ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ФИЛОСОФИЯ	43
2.4. УЧЕБНА ПРОГРАМА ПО ФИЛОСОФИЯ	48
2.5. ДЕЙНОСТИ ЗА РАЗВИВАНЕ НА ПРЕНОСИМИ КОМПЕТЕНТНОСТИ	61
2.6. ФУНКЦИИ НА ПРЕДМЕТА ФИЛОСОФИЯ В УЧИЛИЩЕ	81
3. ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ И КОНЦЕПТУАЛНАТА РАМКА LIFESOMP	88
3.1. ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ	91
3.2. КОНЦЕПТУАЛНАТА РАМКА LIFESOMP	95
4. ОБРАЗОВАТЕЛНИ РЕСУРСИ И ПРАКТИКИ	104
4.1. ИЗПОЛЗВАНИ ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ МЕТОДИ	105
4.2. УЧЕБНО ПОМАГАЛО ПО ФИЛОСОФИЯ	112
4.3. ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПРАКТИКИ	138
4.3.1. ПРАКТИКА ЗА РАЗВИТИЕ НА ЛИЧНОСТНА КОМПЕТЕНТНОСТ	138
4.3.2. ПРАКТИКА ЗА РАЗВИТИЕ НА СОЦИАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ	148
4.3.3. ПРАКТИКА ЗА РАЗВИТИЕ НА ГРАЖДАНСКА КОМПЕТЕНТНОСТ	159
4.4. АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ	170
ИЗВОДИ	178
ПРИЛОЖЕНИЕ	185
БИБЛИОГРАФИЯ	186

ВЪВЕДЕНИЕ

Живеем в свят, оформен от идеите, вярванията и ценностите на човешката култура. Глобалността и дигитализацията го моделират все по-разнообразен и динамичен. Почти неизвестно за нас е как сложността на бъдещето ще се разиграе. Промените рядко са линейни и предсказуеми. Затова е все по-належащо да образуваме нашите ученици да мислят самостоятелно, критично и креативно, да общуват и работят в екипи, да са гъвкави и адаптивни, да развиват преносими компетентности. В океана от информация обучението по философия помага човек да изгражда автентичност, да осмисля собственото си поведение, да прави осъзнати избори. Тази нагласа е далеч от релативизма, роден от егоистично разбираната свобода, от конформисткото „нищо не зависи от мен“, от потребителската нагласа, култивирана в медиите. Тя се корени в дълбокото и смислово осъзнаване на принципите и ценностите на европейската духовност.

Една от целите на визията за европейско пространство за образование е насърчаването и развитието на ключови компетентности, като условие за пълноценно личностно, социално и професионално развитие (*Препоръка на Европейския парламент и на Съвета на Европа, 2018*)¹. Чрез компетентностния подход се цели преход от чисто теоретичните знания към тяхното практическо владение, към формиране на нагласа за себеактуализация и споделени ценности.

Какъв е приносът на заниманията с философия в тази нова визия за образование? От една страна, тя е знание, въвежда в културни традиции и класически проблеми в историята на философията, но е и умение, практическа мъдрост, питания и отговори за идентичността, постъпките и последствията. Тя е и нагласа, отворена за откривателство, за творчество, за споделяне на идеи и за уважение към многообразието на живота. В тази перспектива развитието на преносими компетентности и обучението по философия са тясно обвързани дейности. В този контекст обучението по философия трябва да е „вълнуващо пътешествие“

¹ Препоръка на Съвета на Европа от 22 май 2018 г. относно ключовите компетентности за учене през целия живот. *Официален вестник на Европейския съюз.*

(Герджиков, 2019: 10), защото, когато се ангажират емоцията, нагласата и отношението са различни, ученето се променя, става смислено, превръща се в процес.

Обект и предмет на изследването

Обект на изследване на дисертационния труд е обучението по философия в средното училище в България.

Предмет на изследване на дисертацията са ключовите проблеми и възможните решения, свързани с прилагането на компетентностния подход в обучението по философия.

Цел и задачи на изследването

Дисертационният труд е теоретико-емпирично изследване, чиято *цел* е анализ на нормативната уредба, целите и дейностите в обучението по философия в първи гимназиален етап във връзка с практическото прилагане на модел за развитие на преносими ключови компетентности.

Предметът, целта и натрупаният практически опит като учител по философия и гражданско образование обуславят неговите задачи.

- 1) Да се анализират основни научни и практико-приложни позиции относно философско-дидактични понятия „преподаване“, „учене“ и „обучение“. Тук влизат механизмите, процесите и моделите, които регулират обучението и насочват към дидактически и педагогически практики, прилагани в училище. Познавайки тези механизми, можем да конкретизираме насоки за развитие у учениците на компетентност за придобиване на умение за учене през целия живот.
- 2) Да се анализират критически двата основни източника като текстове от нормативната уредба, свързани с образованието по философия и учебното съдържание в средното училище – основната визия на Съвета на Европа и Европейския парламент за компетентностния подход, и нормативната уредба в България – Закон за предучилищното и училищното образование, държавни образователни стандарти, наредби и учебни програми.
- 3) Да се анализира споделен опит на изследователи, преподаватели, учители, представители на образователни институции във връзка с образователни стратегии, политики и програми, иновативни подходи, методики, стандарти,

практики в прилагането на компетентностния подход в българската образователна система.

- 4) Да се анализират концепцията за *емоционална интелигентност* и концептуалната рамка *LifeComp* относно приложимостта им като модел на образователни практики за развиване на преносими личностна и социална компетентност на учениците от първи гимназиален етап в обучението по философия.
- 5) Направените изследвания да се използват при разработване, реализиране и анализ на иновативни учебни ресурси, насочени към развитие на преносими ключови компетентности чрез обучението по философия.
- б) *Да се сподели опит за образователни практики*, които поставят ученика в ситуация на активен участник в образователния процес, с акцент върху афективния² аспект на преносимите компетентности – формиране на ценностни ориентири, гражданска позиция, социални умения и позитивна образователна нагласа.

През последните двадесет години, откакто е известна дефиницията на ключова компетентност на Rychen, Salganik, (2001: 5)³, много са направените проучвания в тази насока. От 2020 г. Министерството на образованието и науката въведе учебна дисциплина „Компетентностен подход и иновации в образованието“ за учителска правоспособност. Почти няма научна литература, която да прехвърля мост към философията. Проблемът за практическото прилагане на компетентностния подход в обучението по философия в България почти не е изследван.

Преносимостта е съществена характеристика на всички ключови компетентности. В това изследване се акцентира върху личностната и социалната компетентност. В последната глава се представят иновативни образователни ресурси и практики, които прилагат компетентностния подход за развитие на преносими компетентности в обучението по философия.

Личностната компетентност, социалната компетентност и компетентността за придобиване на умения за учене са определени като ключови

² Разделението на афективен и когнитивен аспект е направено от Дафов, В., Митренцева, М., Петрова, С. *Проучване на оценяването по предметен цикъл „Философия“ в IX-XI клас.*

³ Rychen, D., Salganik, L. (2001). *The Definition and Selection of Key Competence*. OECD

през 2018 година. Затова Европейската комисия и Съветът на Европа стартират разработването на *концептуален модел* като референтна рамка за тази компетентност *LifeComp* (2020)⁴. Рамката *LifeComp* е резултат от солидна изследователска методология, която обаче все още не е адаптирана и тествана на практика. Авторите очакват обратна връзка от реализирани образователни практики както от хоризонталния характер на този принос (неговата преносимост в различни области на познание и реализация), така и като опит, свързан със социално-емоционалното образование (2020: 16).

Така формулирани, *личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене* не присъстват в нормативната уредба в България. Законът за предучилищното и училищното образование влиза в сила през 2016 г., две години преди актуализираната *Препоръка относно ключовите компетентности за учене през целия живот на Европейския парламент и на Съвета на Европа* от 2018 г. да замени *Препоръката* от 2006 г.

В дисертацията се очертават някои важни педагогически и методологически подходи към обучението и преподаването; анализира се нормативната уредба, релевантна към въвеждането и прилагането на компетентностния подход в обучението по философия; представя се идеята за емоционална интелигентност, обвързвана с концептуалната рамка *LifeComp*, като основа за развитие на преносими личностна и социална компетентност. Споделя се опит от прилагането на иновативни образователни ресурси и практики в часовете по философия.

Формулираната тема е философска и методическа, затова се отделя място и се дават примери от актуалните учебници, които Министерството на образованието и науката е одобрило за работа в часовете по философия, за развитие на основните познавателни и функционални компетентности, преносими и приложими и в други съдържателни области: *анализ на философски текст, създаване на аналитичен текст, участие в дискусия, анализ на казус, разработване на проект и публично представяне*.

⁴ Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera, M., (2020) *LifeComp. The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union

Разработката на различни техники и дейности в обучението по философия, развиващи умения, знания и нагласи, които са преносими в различни сфери от живота и гражданското общество не е нова за обучението по философия. Методически практики са разработвани още от началото на демократичните промени в България, затова са разгледани основните *накратко в исторически аспект*.

Образователният опит, описан и анализиран в последната глава е приложен в едно ново учебно помагало по философия за десети клас на английски език, както и в три образователни практики. След като са представени конкретни примери за разнообразни интерактивности за развитие на ключовите преносими компетентности с помощта на образователния ресурс, се описват и анализират три реализирани образователни практики – първата с акцент върху развитие на личностната компетентност, втората с акцент върху развитие на социалната компетентност и третата с акцент върху развитие на гражданската компетентност.

Актуалност на темата

Актуалността на темата и практико-приложната значимост са свързани с факта, че Законът за предучилищното и училищното образование отчита сериозния пропуск в процеса на обучение на включването на учениците в различни дейности и усвояването на специфични умения, които ще са им необходими не само в професионалната, но и в житейската реализация. На практика прилагането на компетентностния подход в българската образователна система все още е в началните етапи. Министерството на образованието и науката поощрява всички иновативни модели в тази насока.

Първо, като пример за актуалността на проблема може да се отбележи, че през последните години се провеждат много инициативи във връзка с прилагането на компетентностния подход. През есента на 2020 г., в рамките на съвместното честване на Климентовите дни, темата на общоуниверситетската научна конференция беше: „Измерения на компетентността“. Като продължение на споделения опит през 2021 г. темата на международната научна конференция бе „Формиране на компетентности в съвременната образователна реалност“. Също така освен академичната конференция на тема „Оценяване и философия“ през 2020 г. бяха проведени няколко кръгли маси, които са релевантни към темата: „Оценяване по философските дисциплини в средното училище“ през 2019 г.; „Обучение в компетентности“ през

2019 г.; „Духовното наследство на човечеството и личностното развитие на обучаващите се“ през 2021 г.

Второ, *Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030)* отбелязва, че през XXI век комплексът от необходими за живот умения, „непрекъснато се разширява, динамично се променя и нуждата от *социална и емоционална интелигентност* става все по-осезаема“ (МОН, 2021: 11). В приоритетна област №2 *Компетентности и таланти* се извеждат практическата приложимост на учебното съдържание и развитието на *социална и емоционална интелигентност* (МОН, 2021: 21). Този нов акцент в *Стратегическата рамка*, който все още не е конкретизиран, в дисертационния труд се обвързва с концептуалната рамка *LifeComp* (2020) като модел за развитие на личностната и социалната компетентност.

Трето, актуализациите на преразгледаната през 2018 г. Европейска референтна рамка за учене през целия живот все още не са отразени във влезлия две години по-рано в сила *Закон за предучилищното и училищното образование* в България. Обвързването на новоформулираната *личностна компетентност със социалната компетентност и уменията за учене* води към изграждане на личностни и социални знания, умения и нагласи, които са основна съдържателна част на предмета философия. Учебните програми по философия за първи гимназиален етап са ориентирани към придобиване на преносими компетентности, което е основа за разработване на добри образователни практики.

Обхват на изследването

В дисертацията компетентностният подход се конфигурира по следния начин.

Първо, дефиницията на термина „преносими компетентности“ е на основата на официални документи на Европейския съюз и на релевантната нормативна уредба у нас, която се анализира критически. Въпрос относно компетентностния подход е: как обучението по философия се вписва във визията на Европейския парламент и на Съвета на Европа за образование, затова рамката на критичния анализ са правилата, приети и регламентирани като опорни точки за развитие на европейското образование, обучение и учене.

Второ, компетентностният подход е разгледан преди всичко по отношение на обучението по философия в първи гимназиален етап. Подобна е проблематиката и в

профилираното изучаване на философия във втори гимназиален етап, затова е отделено място и за него. Но обхватът на настоящата дисертация е преди всичко обучението по философия в първи гимназиален етап, защото е общозадължително и обхваща всички ученици. Отделя се място и за гражданското образование във втори гимназиален етап, което също обхваща всички ученици, но само в контекста на взаимовръзката му с преподаването на философия.

Трето, изследва се обучението по философия във връзка с емоционалната интелигентност като личен ресурс за развиване на преносими личностна и социална компетентност. Тази насока се вписва в общата идея на компетентностния подход и референтната рамка *LifeComp* (концептуален модел за *личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене*). Всяка компетентност включва знания, умения и нагласи. И ако първите две са добре развити в образователните модели, отношението и нагласата трудно се диференцират и дефинират, за да бъдат оценени. Дейностите за повишаване на емоционална интелигентност акцентират върху нагласите в обучението, които оказват огромно влияние върху изграждането на знания и умения. Философията култивира нагласи за осмисляне, творчество, съпричастност и емпатия. Когато философията е преподавана и учена като ангажирана игра и пътешествие, тя става занимание, което развива и емоционалната интелигентност.

Хипотеза на изследването

В началото на настоящото изследване *работната хипотеза* е следната: прилагането на модел за развитие на преносими компетентности, изведен от концептуалната рамка *LifeComp* в обучението по философия в първи гимназиален етап, повишава нивото на личностната и социалната компетентност на участниците в изследването и съдейства за развитието на останалите ключови компетентности.

Хипотезата е обвързана със следните предположения:

- 1) предлаганите образователни практики и техники за развитие на емоционална и социална интелигентност имат *комплексно въздействие* върху учениците и те ги приемат с интерес и позитивна нагласа;
- 2) като дидактически техники дейностите за развитие на преносими компетентности чрез емоционално преживяване стимулират самоусъвършенстване, поведенчески и *личностни промени* у учениците,

свързани с изграждането им като самостоятелно, критично и творчески мислещи хора;

- 3) целенасоченото развитие на емоционалната и социалната интелигентност на участниците в обучението води до развиване на знания, умения и нагласи за комуникация, сътрудничество, емпатия и работа в екип, повишава преносимите *личностна и социална компетентност* на учениците и съдейства за развитие на останалите ключови компетентности;
- 4) развитието на личностната и социалната компетентност *рефлектира върху изграждането на класа като общност* и има комплексно въздействие към развитие на гражданска и межкултурна компетентност на учениците, специфични ценностни нагласи, знания и умения.

Изследователски методи

Методите на изследване, които са използвани, са: теоретичен анализ, анализ на авторски преподавателски опит, анализ на интегративни образователни практики.

1) Теоретичен анализ

Анализирани са основни концепции за понятията „учене” и „обучение”. Представени са четирите принципа на съвременното образование на Жак Делор и основни идеи на Иван Павлов, Джон Уотсън, Едуард Торндайк, Бъръс Скинър, Джон Дюи, Жан Пиаже, Лев Виготски, Алберт Бандура, Джеръм Брунър, Дейвид Аусубел, Жан-Пол Сартр, Ейбрахам Маслоу, Карл Роджърс.

Анализирани са публикации, свързани с различни теоретични и практически аспекти на ориентираното към компетентности образование: на Александър Андонов, Сергей Герджиков, Веселин Дафов, Силвия Кръстева, Яна Рашева-Мерджанова, Вася Делибалтова, Мая Митренцева, Евелина Иванова-Варджийска. Николета Николова, Светла Петрова, Даниел Александров.

Направен е преглед и теоретичен анализ на документите, релевантни към компетентностния подход и образованието по философия в средното училище, най-важните от които са: Европейска референтна рамка относно ключовите компетентности за учене през целия живот на Европейския парламент и на Съвета на Европа (2006/962/ЕС) и нейната актуализация (2018C/189/01); Закон за предучилищното и училищното образование; Наредба №4 за учебния план; Наредба №5 за общообразователната подготовка; Наредба №7 за профилираната подготовка;

Наредба №11 за оценяване на резултатите от обучението на учениците; Наредба №13 за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование; учебни програми по философия за осми, за девети и за десети клас.

Проследени са теоретически ключови концепции относно понятието *емоционална интелигентност*: на д-р Хауърд Гарднър, Питър Салови и Джон Майер, Даниел Голман и на концептуалната референтна рамка *LifeComp*.

2) *Анализ и обобщаване на собствен опит*

Преподавателският опит, разгледан тук, има комплексен характер. Включва *наблюдение, самонаблюдение, дискусии с ученици и специалисти* за дидактическите практики, *себепознаване, развитие на класа* като общност, личностни и социални умения като *емпатичност, асертивност, креативност, толерантност, емоционална устойчивост, активно слушане, умения за преодоляване на конфликти, умения за работа в екип* и др.. Използван е педагогически опит от преподаване в 145. СУ „Симеон Радев“, 157. гимназия с изучаване на чужд език „Сесар Вайехо“ и Втора английска езикова гимназия „Томас Джеферсън“ в град София.

3) *Реализиране и анализ на интегративни образователни практики*

Представят се възможности за прилагане на компетентностния подход в образователни ресурси и практики, прилагани в действително проведени часове във Втора английска езикова гимназия „Томас Джеферсън“ – София, с индикатори за личностна, социална и гражданска компетентност.

Проследяват се нагласата, въздействието и последващата промяна в поведението на учениците, резултат от проведените практически дейности за развиване на преносими компетентности.

Учениците, които участват в изследването, са в реални паралелки, а не са обособени заради провеждането на тези дейности. Училищните паралелки са с по-голям брой участници, отколкото е оптималният брой за групи за развиване на емоционална и социална интелигентност, по аналогия на тренингови модели.

Анализът и интерпретацията на наблюдаваните резултати след проведените образователни практики за развитие на преносими ключови компетентности се правят на базата на комплекс от показатели, които трудно се измерват и изразяват количествено, но са изведени от конкретни дескриптори на актуални референтни рамки и могат да бъдат описани като конкретна промяна в поведението на участващите в образователния процес.

КРАТКО ИЗЛОЖЕНИЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

В дисертационния труд са анализирани основните съдържателни и практико-приложни аспекти на обучението по философия в училище, които са свързани с развиването на преносими компетентности. В дисертацията освен анализа на съществуващи проблеми, се поставя за цел да се приложи модел, изведен от референтната рамка *LifeComp* в иновативни образователни ресурси и практики.

Дисертационният труд има следната структура: въведение, изложение (четири глави), заключение, приноси моменти, приложение и библиография.

ПЪРВА ГЛАВА

Подходи към ученето и обучението

В *Първа глава* са въведени четирите основни принципа на съвременното образование, формулирани от Жак Делор в доклада, изнесен пред ЮНЕСКО „Образованието, скритото съкровище” (1997), които са в основата на компетентностния подход:

- 1) да се научим да живеем заедно (learning to live together);
- 2) да се научим да знаем (learning to know);
- 3) да се научим да бъдем (learning to be);
- 4) да се научим да правим (learning to do).

След което критически са анализирани основни концепции за ученето и обучението. Ученето е процес, който обединява както личния опит, така и влиянието на средата. Теориите за обучението и ученето развиват хипотези, които описват как се извършва този процес. Те са концептуалните рамки, описващи как се усвоява, обработва и запазва информацията, как се запомнят знанията и уменията, как се придобиват и моделират нагласите и убежденията. Съвременните теории на обучението са силно базирани на психологията, но отразяват и философски принципи. Използваните трудове са групирани в три основни направления.

Първо са представени основните бихевиористични идеи на Иван Павлов, Джон Уотсън, Едуард Торндайк и Бъръс Скинър. Джон Уотсън (1913: 158) предлага психологията да забрави за ума (мисли, чувства, мотиви,...) и да се съсредоточи върху изучаването и анализирането предимно на наблюдаемите и измерими промени в

поведението и връзките между стимула и реакцията. Представителите му използват изследователски методи, които са характерни за природните науки и естествознанието, за да установят особеностите на ученето. Според бихевиористите ученето е директивно. Това означава, че се акцентира на ролята на учителите в организацията на учебния процес и предаването на информация, отколкото на ролята на обучаемите в познанието, ученето и разбирането на материала. Главна цел е промяна на поведението, защото ефективното обучение, от своя страна, ще промени и психичното състояние, и развитието на личността.

Бихевиористичните теории за ученето и обучението често са критикувани заради механистичния си характер, тъй като свеждат човешката дейност до верига от стимули и реакции, без да вземат предвид вътрешните процеси, които са в основата на това поведение. Но се прилагат много често като инструмент за отчитане на резултати, като технология за анализ и промяна на поведение, свързано с мотивация и училищна дисциплина.

Второ, анализирани са когнитивните идеи на Джон Дюи, Жан Пиаже, Алберт Бандура, Лев Виготски, Джеръм Брунър и Дейвид Аусубел. Когнитивната ориентация има своите корени в по-рационалистичните подходи и в нея ученето се разбира като промяна в потенциалната способност на индивида да прави нещо. Ученето е по същество вътрешен процес, който не може да се наблюдава директно. Промяната, която се извършва в поведението е само отражение на вътрешната промяна, настъпила у лицето. Когнитивните теории на обучението се отнасят конкретно до човешкото обучение и предполагат, че има взаимодействие между индивида (като когнитивни способности – възприятие, предства, мислене, памет, въображение, внимание) и околната среда. Знанието не е резултат от просто копие на съществуващата реалност, а от динамичен и интегративен процес, чрез който външната информация се интерпретира и преинтерпретира от ума, който постепенно изгражда обяснителни модели, всеки път по-сложни и по-мощни (Schunk, 2014: 468). Съществена особеност е, че обучаваните се представят като активни участници в процеса на учене, а не като пасивни реципиенти на въздействията на преподавателите.

В рамките на когнитивния подход към ученето се разграничават три сравнително независими направления. В едното направление се обръща повече внимание на процесите на обработка на информация. Познавателната активност на

обучаваните се разкрива чрез правилата и моделите на възприемане, съхраняване и организиране на информацията, чрез използването на адекватни на обстоятелствата стратегии на нейното селектиране, съхраняване и реализиране. В концепцията на второто направление – социално-когнитивното, ученето се осъществява активно чрез изпълнение и непосредствено чрез наблюдение на моделирани изпълнения. В третото направление – конструктивизъм, се защитава тезата, че човек конструира знанията за света около себе си чрез създаването на личностен смисъл, който се обуславя от миналия опит, мотивацията, преживяванията, психичните състояния, особеностите на социалните взаимодействия, формиралите се вече познавателни схеми за интерпретация на фактите и събитията. Според конструктивистите не съществува познание извън контекста на извършваната дейност, извън условията, в които е усвоено (Schunk, 2014: 469).

Компетентностния подход в образованието непосредствено реализира идеите на конструктивистката визия за обучение, в която ученикът активно конструира собствения си опит и реформира обучението от теоретично-академично към практически умения, нагласи и знания, насочващи ни през целия живот.

Трето, анализирани са хуманистичните идеи на Ейбрахам Маслоу и Карл Роджърс. Те имат принос в пространства, в които другите две парадигми (когнитивна и бихевиористична) не са работили задълбочено, като социално-афективната област, мотивацията и междуличностните отношения в образователната среда. От тази позиция, най-важните фактори в процеса на ученето и в постигането на академични резултати, са свързани с разположението, очакванията, нагласата, волята или интереса на ученика. Четирите общи хуманистични акцента са разбиране на емоциите и чувствата, саморазвитие, комуникация и ценности.

Представителите му приемат, че човешкият индивид е надежден, с огромен потенциал и способност сам да решава своите проблеми на базата на позитивни, конструктивни и съзнателни избори. Хората са движени от една базова, доминираща потребност – самоактуализацията. Това означава човек да развие своя потенциал, да се разкрие, да се реализира чрез „отвореност към опит“, „екзистенциален живот“ и „доверие в собственото аз“. Образът на човека, „който постоянно се учи как да учи“ (Роджърс, 2019: 450), е концептуално близък до ключовата компетентност за учене през целия живот.

За психолозите-хуманисти учителите са своеобразни фасилитатори, които улесняват учебния процес. Осъзнато или не, учителите са тези, които в най-голяма степен задават модела на ценности сред учениците.

Някои от критиките към представителите на хуманистичната психология и на недирективната педагогика са, че свеждат ролята на учителя до психотерапевтичното взаимодействие с учащите се и абсолютизират ролята на непосредствения, чувствено-емоционален опит. Те свързват професионализма в педагогическата дейност със самоактуализиращия се учител, който е творчески настроен и оказва огромно влияние върху учениците си. Подходът им е субективен и не твърде научен. Не се опира на строго последователни изследвания, които да могат да бъдат проверени.

Поставянето на цели, които да интегрират трите основни подхода, е трудноприложима задача, концепциите на пръв поглед са несъвместими. В съвременното образование се използват положителните акценти на всеки един от трите основни подхода, но в същото време се забелязват и слабости, резултат на недобро съчетаване. Концепцията на бихевиоризма като набор от правила за измерване на поведението, което се променя в резултат на обучението, накъсва и фрагментира идеята за личностно развитие, но дава инструментариум за отчитане на резултати. Преходът от обучение към учене е реализация на конструктивистката концепция за обучение и на идеята, че ученикът конструира собственото си разбиране или знание чрез активно взаимодействие с това, което вече знае и за което има опит. Как в тази рамка да бъде вмъкната хуманистичната идея за свободната воля и достойнство, които са залегнали в основните правила при създаването на Европейския съюз?

За да бъдат надскочени тези различия в края на XX век, в рамките на конструктивистката визия за образованието се предлага смяна на фокуса в обучението от преподаване на знания, от предметно ориентирано обучение, към такова, което да е насочено към резултати, към развиване на умения за учене през целия живот и нагласа за решаване на проблеми.

В тази връзка най-важните принципи, от които се ръководи съвременното обучение, са:

- развитие на ключови компетентности;
- реално приложение на наученото;

- въвличане на учениците в процеса на обучение;
- развиване на социални умения;
- холистичен подход;
- стимулиране на личната инициатива.

Тези идеи, обвързани с анализ на нормативните документи, са разгледани във втора глава.

ВТОРА ГЛАВА

Компетентностният подход и обучението по философия

Във *втора глава* от дисертационния труд се анализира *нормативната рамка* на компетентностния подход – представя се накратко компетентностният подход в исторически контекст и като правен документ на Съвета на Европа и Европейския парламент. Анализират са нормативните документи у нас в контекста на прилагането на компетентностния подход в обучението по философия – *Закон за предучилищното и училищното образование*, държавни образователни стандарти и учебни програми по философия за осми, девети и десети клас на задължителната общообразователна подготовка. Във връзка с представянето на специфични дейности за формиране на функционални и преносими компетентности, са дадени примери от учебниците и учебните помагала по философия, които тренират, моделират и развиват компетентности като очаквани резултати от обучението. В края, са представени някои от функциите на философския подход, изграждащи преносими компетентности.

Дискусиите в научен план относно компетентността в бихевиористичен, когнитивен, общ, холистичен или феноменологичен аспект и моделите, създадени върху тях, са многобройни и не стихват (Делибалтова, 2021: 117). В рамките на Европейския съюз за целите на образованието компетентностите се дефинират като „сложно единство от знания, умения, разбирания, ценности, нагласи и мотивация, която поражда ефективно и ангажирано действие в конкретен контекст“⁵.

Тази дефиниция включва няколко ключови аспекта на компетентността.

Първо, идеята за целеполагане и измерване на компетентности се заражда като антитеза на стандартизираните тестове за интелигентност (McClelland, 1973: 1 – 14) .

⁵ Петрова, С. (2015). Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA, с.17

В този смисъл, компетентността мобилизира знания, а не е самото знание. Предполага знание, приложено в *конкретен контекст*, а не инертно, отделено от практическата ситуация.

Второ, *компетентността е интердисциплинарна*, но не изключва предметната насоченост, а я интегрира. Предметно базираният подход в образованието и трансверсалността на компетентностите се случват едновременно и кохерентно „междудисциплинарното учене позволява по-голяма свързаност между отделните предмети“⁶.

Трето, *компетентността е жива*. Компетентното „признато като самото личностно израстване, се разкрива в реалността на творчеството и проектното субектно“ (Дафов, 2021: 66). Затова се операционализира трудно, защото е „животворящото“, „жизненото“, „живото“ (Дафов, 21: 70).

Ключовите компетентности за учене през целия живот са идентифицирани от Европейската референтна рамка на Европейския парламент и на Съвета на Европа 2006⁷ година и актуализирани 2018⁸ година.

Изведени са осем ключови компетентности:

- 1) езикова грамотност;
- 2) многоезикова компетентност;
- 3) математическа компетентност и компетентност в областта на точните науки, технологиите и инженерството;
- 4) цифрова компетентност;
- 5) личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене;
- 6) гражданска компетентност;
- 7) предприемаческа компетентност;
- 8) компетентност за културна осведоменост и изява.

Всяка една от осемте ключови компетентности е ясно дефинирана. Посочени са включените в нея конкретни знания, умения и нагласи.

⁶ Препоръка на Европейския парламент и на Съвета на Европа относно ключовите компетентности за учене през целия живот (2018: 12).

⁷ Препоръка на Европейския парламент и на Съвета на Европа относно ключовите компетентности за учене през целия живот (2006/962/ЕС).

⁸ Препоръка на Европейския парламент и на Съвета на Европа относно ключовите компетентности за учене през целия живот (2018С/189/01).

За да бъдат заложили като образователни цели, практически имплементирани в образователните системи и оценявани като постигнати резултати, с помощта на Съвета на Европа и Европейската комисия се разработват консенсусни концептуални рамки за компетентности. Референтни рамки са разработени за многоезиковата компетентност (*Common European Framework of Reference for Languages, 2001*), за компетентности в областта на цифровите технологии (*DigComp, 2016*), за демократична култура (*Competences for democratic culture, 2016*), за предприемаческа компетентност (*EntreComp, 2016*).

Личностната компетентност, социалната компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене е новоформулирана, затова Съвместният изследователски център (JRC) от името на Генералната дирекция „Образование, младеж, спорт и култура“ на Европейската комисия (DG EAC) стартира разработването на концептуална рамка за тази компетентност *LifeComp* (2020).

Съществена характеристика на ключовите компетентности е тяхната преносимост в различни ситуации и контекст. Поради тази причина *личностната компетентност, социалната компетентност и компетентността за придобиване на умения за учене* освен, че са ключови, са и преносими компетентности. Всички ключови компетентности са взаимосвързани и се придобиват интегрирано чрез обучението по всички предмети. Трансверсалността на компетентностите допълва предметно ориентирания подход, заложен в Наредба №5 за общообразователната подготовка, според който конкретни предмети градят основата на всяка една ключова компетентност.

Във втора глава е анализирана общообразователната подготовка у нас, пряко обвързана с придобиването на осемте ключови компетентности от Референтната рамка на Съвета на Европа и Европейския парламент. Концепцията е залегнала в *Закона за предучилищното и училищното образование* и в подзаконовата нормативна уредба. Включването ѝ в учебната програма по отделните предмети дава възможност да се акцентира върху тези знания, които са съществени, от интегративен подход и ориентация към прилагането на придобитите знания.

Нормативните документи се анализират от гледната точка на преподавател, прилагащ ги всекидневно в образователната си практика. Нормативно-приложният анализ има за цел да докаже, че философията и в нейния съдържателен аспект и като

практически дейности за развиване на умения и нагласа подпомага развитието на преносими компетентности у учениците. В същото време се споделят наблюдавани трудности и проблеми в реализацията на целите на обучението по философия.

Във връзка с представянето на специфични дейности за формиране на функционални и преносими компетентности, са дадени примери от актуалните учебници и учебни пособия по философия, които формират, тренират и развиват очакваните резултати като компетентности от обучението – *анализ на философски текст, създаване на аналитичен текст, участие в дискусии, анализ на казус, работа по проект, публично представяне*. Тяхната преносимост можем да открием в няколко направления.

Първо, тези дейности *не са специфични единствено за философията*. Те се използват по всички останали предмети за развитие на преносими компетентности. Специфичното за философията са източниците, които се използват за философски анализ, и начинът, по който се работи с тях.

Второ, тези практически дейности развиват преносими компетентности по начин, измерим от *PISA*. Знанията и уменията могат да бъдат ползвани, интегрирани, мобилизирани не само във философски контекст, а и в различни, близки до реалните ситуации.

Трето, практическите дейности, организирани като свободно дискусивно пространство, по подобие на тренинговите модели оказват своето *въздействие върху емоционалния аспект* от структурата на компетентностите – формиране на ценности, нагласи и отношение, мотивация и работа в екип, отговорно поведение и решаване на проблемни ситуации, самостоятелност, критичност и творчество.

Тези дейности се използват в компетентностния подход, но са с традиции в обучението по философия в България, затова е отделено място за основни приноси в исторически контекст.

В края на втора глава са представени някои от функциите на философията като общообразователен предмет, които са в основата за формиране на преносими компетентности - *комуникативна, интерпретативна, аргументативна, критическа, диалогична, креативна и ценностна*. Не е включена, но е следствие и обединява всички останали, функцията, на която акцентира Александър Андонов – „да осигурява духовността, която може да запазва и удържа постиженията на самосъздаване субектността на човешката духовност“ (Андонов, 2021б: 73).

ТРЕТА ГЛАВА

Емоционалната интелигентност и концептуалната рамка *LifeComp*

В *трета глава* се анализира концептуалната рамка *LifeComp* (2020), която дава инструментариум за операционализиране на компетентности, на които през годините са давани различни имена, като „умения на XXI век“, „житейски“, „социално-емоционални“, „меки“, „хоризонтални“ или „трансверсални“. Тези умения и нагласи са включвани като сегментарни характеристики на останалите ключови компетентности, но през 2018 г. във връзка с нарастващата им важност са изведени като самостоятелна компетентност от *Препоръката на Съвета на Европа относно ключовите компетентности за учене през целия живот* (2018).

Създателите на *LifeComp* (Sala, Punie, Garkov, Cabrera, 2020) идентифицират и конкретизират компетентностите, които са включени в *Личностната компетентност, социалната компетентност и компетентността за придобиване на умения за учене* и могат да бъдат преподавани, развивани и валидирани. Референтната рамка не е тествана, анализирана и оценена на практика в конкретен контекст. Дисертационният труд е опит за обратна връзка от прилагането на референтната рамка в образователни ресурси и практики при обучението по философия в училище.

Във втора глава тази компетентност е разгледана нормативно, по начин, по който е дефинирана в *Препоръката* (2018) в контекста на цялостния анализ на компетентностния подход. В трета глава е анализирана, първо, в исторически план – като развитие на концепцията за емоционалната интелигентност, и второ, като конкретизиране на дескриптори в референтната рамка *LifeComp*.

В дисертационния труд емоционалната интелигентност се идентифицира и описва като термин, обобщаващ възпитаването, култивирането и усвояването на определен набор от знания, умения и нагласи, които са основа за развитие на преносима личностна и социална компетентност. Тази дефиниция е опит за разграничаване от популярната и всекидневна употреба на термина, която предизвиква много противоречиви научни дискусии и твърде широки интерпретации.

Защо е нужно да се образоват и възпитават емоциите?

Първо, защото е важно *превантивно да се развива умение за справяне с отрицателни емоции* – индивидуалните и тези на другите индивиди отрицателни

емоции: стрес, безпокойство, тревожност. Глобалната пандемия COVID-19 и отражението ѝ върху здравето, културата, политиката и икономиката засилиха сложността и несигурността на съвременния живот (*LifeComp*, 2020: 8). Нарастващата поляризация и социалното напрежение увеличават нуждата от развитие на емоционални и социални умения за постигане и защита на общото благо.

Второ, защото *емоционално интелигентните хора са по-успешни*. Последните научни открития в тази област доказват, че не високият коефициент на интелигентност определя академичните и професионалните резултати (Goleman, 1995: 55). Професии като лекар, медицинска сестра, социален работник, учител, човешки ресурси, продажби, маркетинг, ръководните длъжности, които са обвързани със социалните взаимоотношения, изискват високи нива на емоционална интелигентност. Последните години все повече се търсят т.нар „меки умения“ по отношение на професионалния профил, като работа в екип, гъвкавост, адаптивност, емпатия, комуникативност и критическо мислене.

Трето, защото съществува пряка *връзка между емоции и имунна система*. Все повече лекари отчитат значението на емоциите във възникването и развитието на болестите. Отрицателните емоции са рисков фактор, който понижава защитните сили на организма (Bracett, Rivers, Salovey, 2011: 95). Напротив, положителните чувства носят клинични ползи. Това не означава, че положителните емоции са лечебни и обръщат хода на заболяването, но могат да играят важна роля в набора от променливи, които влияят на хода на заболяването.

Четвърто, защото *положителната нагласа е креативна*. Всъщност може да се твърди, че основната цел на образованието е да култивира изграждането на репертоар от познавателни и поведенчески стратегии и възможности, които помагат да се разпознае сложността на ситуациите, за да се реагира по все по-изящни, сложни и креативни начини. Тези процеси на разпознаване и реагиране формират интерфейса между познанието и емоцията и извеждат произхода на творчеството – художествените, научните и технологичните иновации.

Пето, защото *емоциите придават смисъл на обучението*. Ако учениците не чувстват емоционална връзка със знанията, които учат в училище, академичното съдържание ще изглежда емоционално безсмислено. Дори да успеят да регенерират точната информация, тя ще бъде празна и няма да повлияе на техните решения и поведение. По-доброто познаване на емоционалния свят и правилното управление на

емоциите отвеждат към по-етично поведение и развиват интегрирано когнитивните, емоционалните и ценностните аспекти на личността.

Емоционалната интелигентност включва умения и нагласи, групирани около две ключови компетентности: личностна компетентност и социална компетентност. Личностната компетентност се състои от умения за самосъзнание и самоконтрол, които се фокусират по-скоро върху индивидуалността, отколкото върху взаимодействието с другите хора. Социалната компетентност се състои от умения по социално съзнание и управление на взаимоотношения, като подобрява качеството на взаимоотношенията с околните (Брадбери, Грийвс, 2019: 35).

Емоционалната интелигентност е не само в основата на личностната и социалната компетентност, но е и ключ към ефективното учене. В образованието, също както и в живота помним онези знания и усвояваме онези умения, които докосват сърцето ни, мечтите ни, същността ни. Социалните и емоционалните умения култивират подходяща нагласа и оказват своето въздействие върху развитието на когнитивни умения, на академични резултати, на успех в живота.

За голямата част от учениците развитието на социално-емоционални умения остава въпрос на случайност, в зависимост от това дали е приоритет за техния учител. Обучението по философия е подходящо за повишаване нивото на емоционална интелигентност на учениците и като съдържание, и като практическа насока и нагласа. Специфичната подготовка на преподавателите по философия също дава възможност за развитието на емоционалната интелигентност в часовете. Концептуалната рамка *LifeComp* е подходящ инструмент, нужен за практическото прилагане в разнообразни контексти, като модел за развитие на емоционална интелигентност в съвременното образование и в обучението по философия.

ЧЕТВЪРТА ГЛАВА

Образователни ресурси и практики

В четвърта глава са представени възможностите за прилагане на компетентностният подход в образователни ресурси и практически дейности, като са описани иновативни практики, чиято структура, съдържание и анализ се основават на действително проведени часове във Втора английска езикова гимназия „Томас Джеферсън“ - гр. София.

Първо, анализиран е образователен ресурс, реализиран по Националната програма към Министерството на образованието и науката за създаване на учебно помагало по общообразователен предмет на чужд език. Ресурсът последователно представя и предоставя примери за развитие на всички осем ключови компетентности чрез разнообразни образователни активности, обвързани с обучението по философия в десети клас, преносими в различни контексти и ситуации: *езикова грамотност; многоезикова компетентност; математическа компетентност и компетентност в областта на точните науки, технологиите и инженерството; цифрова компетентност; личностна компетентност, социална компетентности и компетентност за придобиване на умения за учене; гражданска компетентност; предприемаческа компетентност; компетентност за културна соведоменост и изява.*

Второ, представени са три иновативни образователни практики: интегративната образователна практика, с акцент върху развитието на личностна компетентност е обвързана с един от четирите стълба на визията за образование на XXI век „*да се научим да бъдем*“; втората, по модел на обърната класна стая, с акцент върху развитието на социална компетентност се обвързва с принципа „*да се научим да живеем заедно*“ и третата, използваща модел на ролева игра развиваща гражданските компетентности у учениците с принципа „*да се научим да правим*“.

„Компетентностният подход е трайна образователна перспектива, тъкмо защото е свързан и с духовното равнище, и с прагматиката на индивидуалния човешки, на социалния общ и на родовия живот“ (Рашева-Мерджанова, 2021: 115).

След направен анализ на тестове за отчитане ниво на емоционална интелигентност отговор на въпроса как да се отчита напредъкът – дали чрез използване на личностни тестове, и/или чрез въпросници за емоционална интелигентност, релевантният извод е, че в сферата на образованието тези тестове не могат да се използват за оценяване, а са основа за самопознание, саморефлексия и развитие на емоционални и социални компетентности. Развитието на афективния аспект от компетентностите – емоции, нагласа, отношение, няма как да бъде измерено математически и стандартизирано, но оказва своето мощно въздействие върху когнитивния аспект на компетентностите, резултатността и успеха както индивидуално, така и в общност.

От друга страна, наблюдението, като метод за изследване, е силно подценявано за сметка на стандартизираните тестове и анкети, масово събирани за емпирични данни. При използването на методи за количествено измерване се разкриват само определени крайни резултати, а самият процес, мотивите, отношението, нагласите, т.е. качествените характеристики, остават неизяснени. Това реабилитира наблюдението и в нашето съвремие то е един от най-авторитетните методи за изследване в психологията и в педагогическата практика.

Дескрипторите от референтната рамка *LifeComp* могат да се ползват за различни цели. Като инструментариум за проектиране и прилагане в образователни ресурси като учебното помагало по философия на английски език за десети клас. Могат да се използват и за оценка на текущото ниво на владеење на тези компетентности от учениците, за да се идентифицират знания, умения и нагласи за бъдещо развитие. В дисертационния труд се използват за представяне на получените резултати от прилагането на образователния ресурс и проведените образователни практики. Описани са динамично случващи се едновременно, съгласувано и кохерентно като развитие на личностната, социалната и гражданската компетентност. Всеки елемент е еднакво необходим за цялостното личностно развитие.

От друга страна, образователните практики са анализирани посредством най-важните характеристики на компетентностния подход, които са дефинирани във втора глава: *развитие на ключови компетентности; реално приложение на наученото; въвличане на учениците в процеса на обучение; развиване на социални умения; холистичен подход; стимулиране на личната инициатива.*

Анализът на получените резултати от използването на образователния ресурс за билингвално обучение и проведените образователни практики за развитие на личностната, социалната и гражданската компетентност показва, че правилно проведенният в методическо отношение урок за практически дейности по философия, интегриращ елементи на тренинговите модели е надеждна форма за обучение и развитие на ключови компетентности.

ИЗВОДИ

В настоящия дисертационен труд бяха анализирани основните съдържателни и практико-приложни аспекти на обучението по философия в училище, които са обвързани с развиването на ключови компетентности. В началото на настоящото изследване работната хипотеза беше следната:

Прилагането на модел за развитие на преносими компетентности, изведен от концептуалната рамка LifeComp в обучението по философия в първи гимназиален етап повишава нивото на личностната и социалната компетентност на участниците в изследването и съдейства за развитието на останалите ключови компетентности.

Хипотезата е потвърдена от приложените в клас образователни практики съответно с акцент към развитие на личностна компетентност, към развитие на социална компетентност и към развитие на граждански компетентности и съдействат за развитие на останалите ключови компетентности.

Референтната рамка *LifeComp* дава подходящ инструментариум за операционализиране на *личностната компетентност, социалната компетентност и компетентността за придобиване на умения за учене. Референтната рамка за демократична култура* предоставя концепция, допълваща и надграждаща емоционалните и социалните умения на учениците. Тези рамки могат да се ползват, от една страна за идентифициране и вграждане в образователни ресурси и практики, от друга страна, за оценяване на постигнатия напредък по отношение на заложените цели.

Анализираните образователни практики в дисертационния труд могат да се ползват като обратна връзка към авторите на концептуалната рамка *LifeComp*. Резултатите са свързани, от една страна с предметно ориентирания подход на обучението по философия, което последователно развива личностната компетентност (УП, 2016), социалната компетентност (УП 2017) и гражданската компетентност (УП 2018). Преносимостта е описана чрез последователното разглеждане на развитието на всички ключови компетентности чрез активности, включени в учебно помагало по философия за десети клас на английски език. От друга страна, резултатите са обвързани с хоризонтални интердисциплинарни образователни активности, описани

чрез три образователни практики, първата с акцент към развитие на личностната компетентност, втората с акцент към развитие на социалната компетентност и третата, с акцент към развитие на гражданската компетентност.

Като проблем е отбелязано, че подобни иновативни практики и развитието на преносими компетентности изискват повече време, от заложените часове по нормативни документи за обучение по философия (36 учебни часа в осми клас и 36 учебни часа в девети клас). Обучението по философия развива съществено преносими компетентности, но за да може заложените високи цели да са практически осъществими са нужни време, упражняване, практика.

Също така, съществен проблем е подготовката на преподаватели. Актуалните промени във взаимодействието между всички участници и в технологията на образователния процес изисква нови умения и стратегии на преподаване. Преподавателите са модел за подражание, затова за да се ангажират емоционално и социално учениците, самите преподаватели също трябва да се ангажират емоционално и социално в процеса на обучение.

Наборът от личностни и социални компетентности през последните години е определен като важен не само за индивидуалната личностна реализация, но и за развитието на гражданска компетентност и на обществото като цяло. Развитието им е съществен съдържателен елемент от обучението по философия. За да бъде поставена философията в основата на развиването на разгледаните компетентности в дисертационния труд се предава следното.

- Във връзка с актуализирането на Европейската референтна рамка за учене през целия живот от 22 май 2018 година текстът на чл. 77, ал.1, т.5 на Закона за предучилищното и училищното образование да бъде актуализиран и променен от „умение за учене“ на „личностна компетентност, социална компетентност и умение за учене“.
- Поради същата причина чл.3, ал. 4 на Наредба №5 за общообразователната подготовка да бъде актуализиран.
- В Наредба №5 за общообразователната подготовка „личностната компетентност, социалната компетентност и уменията за учене“ да бъдат обвързани с обучението по философия като изграждащо тяхната основа.

Приносни моменти в дисертационния труд

Приносите, на дисертационния труд за философията, методиката и дидактиката, са свързани на първо място с отсяване на някои проблеми, свързани с прилагането на практика на компетентностния подход в обучението по философия в училище. От друга страна, са внесени конструктивни предложения за актуализация на нормативната уредба, свързани с актуализацията от 2018 г. на *Препоръката относно ключовите компетентности за учене през целия живот*, които биха обвързали обучението по философия с развитието на *ключови личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене*.

Второ, пречупвайки преподаването и обучението по философия през призмата на прилагането на концепцията за емоционална интелигентност и на концептуалната рамка *LifeComp* като основа за развиване на личностна и социална компетентност е насока, която не само се вписва в общата идея на компетентностния подход, но точно в тази насока на познание и рефлексия философията може да е изключително полезна със способността си да задава смисли, да формира ценности, да възпитава отношение.

Трето, темата представлява интерес и е практически полезна за действащи учители, които преподават билингвално философия в първи гимназиален етап. Разгледаният авторски ресурс – учебно помагало по философия за десети клас на английски език, е иновативен. До този момент в България учителите не разполагаха с ресурс, който да е съобразен с учебната програма по философия и да подпомага билингвалното обучение по философия на английски език.

Четвърто, темата представлява интерес не само за действащи учители, а и за студенти, които тепърва ще се обучават какво и как да предприемат в отделни педагогически ситуации в училище с анализа на прилагане на компетентностния подход в обучителните ресурси, предоставени от учебното помагало за обучение по философия на английски език за десети клас; и с предложенията и анализа на иновативни педагогически практики за развиване на личностна компетентност чрез обучението по философия в осми клас, за социална компетентност чрез обучението по философия в девети клас и за гражданска компетентност чрез обучението по философия за десети клас.

Публикации във връзка с дисертацията

1. *Компетентностният подход и обучението по философия в училище. Във: Философия, XIX, брой 4, 2020, София: Аз-буки, сс. 423-441.*
2. *Развиване на емоционалната интелигентност чрез обучението по философия в училище. В сб.: Докторантски четения, брой 4, 2021, София: УИ „Св.Климент Охридски“ сс.157-172.*
3. *Учебно помагало по философия за 10.клас на английски език. София: Аз-буки, 2021.*
4. *Развитие на личностната компетентност чрез обучението по философия в училище. Международна научна конференция: Формиране на компетентности в съвременната образователна реалност – 26-27.11.2021, София, СУ, под печат*

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Плугарова-Райчева, М. (2021). Philosophy 10. Grade. София: Аз-буки

Учебно помагало по философия за десети клас на английски език, последователно анализирано в глава 4.2., във връзка с преносимостта на ключовите компетентности в предметно ориентирания подход (стр.113-140).

Електронното учебно помагало е със свободен достъп на страницата на Министерството на образованието и науката:

<https://www.mon.bg/bg/1637>

Предоставя се допълнителен линк и съответно QR код.



<https://drive.google.com/file/d/1xvjHZmkUXAqunTARPc7b9dygTh3wBXrW/view?usp=sharing>

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Александров, Д. (2021). Философска нагласа при дигиталната компетентност – В: Краликова, Г. (ред.), *Измерения на компетентността* (564 – 574). София: УИ „Св. Климент Охридски“.
2. Андонов, А. (2021а). Образование за способности – В: Краликова, Г. (ред.), *Измерения на компетентността* (13 – 24). София: УИ „Св. Климент Охридски“.
3. Андонов, А. (2021б). Оценяване и социализиране – В: Кирков, И. (ред.), *Оценяване и философия. Сборник с доклади от конференция* (69 – 74). София: УИ „Св. Климент Охридски“.
4. Брадбери, Т., Грийвс, Д. (2019). *Емоционална интелигентност 2.0*. София: Изток – Запад.
5. Гарднър, Х. (2014). *Множеството интелигентности*. София: Изток – Запад.
6. Герджиков, С. (1992). *Философия за XI клас*. София: Просвета.
7. Герджиков, С. (1993). *Философският текст*. София: Просвета.
8. Герджиков, С. (1994). *Философия прима*. София: Екстрем.
9. Герджиков, С. (2019). *Методика на философията в училище*. София: Екстрем.
10. Голман, Д. (2010). *Новата социална интелигентност*. София: Изток – Запад.
11. Дафов, В., Митренцева, М., Петрова, С. (2018). *Проучване на оценяването по предметен цикъл „Философия“ в IX – XI клас* [онлайн]. http://copuo.bg/upload/docs/2018-08/Analiz_Philosophy.pdf [прегледан на 07 юни 2020].
12. Дафов, В. (2021). Компетентното като мъдро – В: Краликова, Г. (ред.), *Измерения на компетентността* (60 – 74). София: УИ „Св. Климент Охридски“.
13. Делибалтова, В. (2003). *Към компетентността като обект на дидактически интерес*. Педагогика, №2, София: Аз-буки.
14. Делибатова, В. (2021). Компетентност, компетенции, компетентностен подход – интерпретации и граници на употреба – В: Краликова, Г. (ред.), *Измерения на компетентността* (117 – 134). София: УИ „Св. Климент Охридски“.
15. Денков, Д., Колев, И. (1990) *Антология по философия. Част първа*. София: Издателство на Министерството на народното просвещение.
16. Елчинов, Д., Николова, Н. (2017) *Функции на философията в средното образование в България*, Философия, том 26, 2017, № 1, София: Аз-буки.
17. Кръстева, С., (2021) *Философско въображение и философска компетентност*. – В: Краликова, Г. (ред.), *Измерения на компетентността* (13 – 24). София: УИ „Св. Климент Охридски“, 75 – 87.
18. Иванова-Варджийска, Е. (2014). Изследователската общност. Философски и дидактични трансформации на едно понятие от американския прагматизъм в съвременната немска философия (Карл-Ото Апел, Юрген Хабермас) и дидактика на философията, автореферат.
19. Иванова-Варджийска, Е. (2019). Етическо изследване и развитие на етическа компетентност в средното училище. – В: Маринова, Е., Минков, И., (ред.) *Етически изследвания*, бр.4/1, (16 – 25). <https://jesbg.com/>.

20. Иванова-Варджийска, Е. (2021а). Целеполагане и оценяване във философското и гражданското образование – В: Кирков, И. (ред.), *Оценяване и философия. Сборник с доклади от конференция* (33 – 53). София: УИ „Св. Климент Охридски“.
21. Иванова-Варджийска, Е. (2021б). Компетентности за демократична култура – необходим елемент от професионалната квалификация на учителите – В: Краликова, Г. (ред.), *Измерения на компетентността* (333 – 347). София: УИ „Св. Климент Охридски“.
22. Маслоу Е. (2001). *Мотивация и личност*. София: Кибеа.
23. Митренцева, М. (2015). *Философия на промяната*. Варна: ЕИ „LiterNet“
24. Николова, Н. (2020). *Оценяването по философия в средното училище в България – съдържателни и технологични аспекти*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
25. Николова, Н. (2021). За някои употреби на термина „компетентност“ и проблемите, които те предизвикват в езика на образованието – В: Краликова, Г. (ред.), *Измерения на компетентността* (135 – 140). София: УИ „Св. Климент Охридски“.
26. Петрова, С., (2019). Как се променя четенето в дигиталния свят и какво показват данните на PISA 2018 за четивната грамотност на българските ученици? Институт за Изследвания в образованието. [PISA-2018-Reading.pdf](#)
27. Плугарова-Райчева, М. (2021). *Philosophy 10. Grade*. София: Аз-буки
28. Рашева-Мерджанова, Я. (2014). *Базови методически подходи за трансверсални компетентности*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
29. Рашева-Мерджанова, Я. (2021). Компетентностен подход за личностно развитие – философскообразователно измерение и методическа конкретика в обучението – В: Краликова, Г. (ред.), *Измерения на компетентността* (102 – 116). София: УИ „Св. Климент Охридски“
30. Робинсън, К. (2017). *Креативните училища*. София: РААБЕ.
31. Славин, Р. (2004). *Педагогическа психология*. София: Наука и изкуство.
32. Стънбърг, Р. и Уилямс, У. (2014). *Педагогическа психология*. София: Изток – Запад.
33. Ясперс, К. (1994). *Въведение във философията*. София: Гал-Ико.
34. ЮНЕСКО (1997). *Образованието – скритото съкровище*.
35. Выготский, Л. (1991). *Воображение и творчество в детско време*. Москва: Просвещение.
36. Лефрансуа, Г. (2007). *Прикладна педагогическа психология*. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК.
37. Роджерс, К., Фрейберг, Дл, (2019). *Свобода учить ся*. Москва: Смысл.
38. Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart&Winston.
39. Bacigalupo, M., Kamylyis, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: European Commission.
40. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
41. Boyle, G. (2008). Critique of the five-factor model of personality. In Boyle, G. Matthews, G. & Saklofske, D. (Eds.), *The SAGE handbook of personality theory and assessment*, Vol. 1. Personality theories and models. Sage Publications, pp. 295 – 312.

42. Bracett, M., Rivers, S., Salovey, P. (2011). *Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success*. Social and Personality Psychology Compass, vol.5/1, pp.88 – 103.
43. Bruner, J. (1999). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
44. Caena, F. (2019). *Technical report. Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifeComp)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
45. Chirouter, E. (2020). *Humanistic future of learning: perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*. UNESCO, pp. 51 – 53.
46. Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
47. Delors, J. (1997). *Learning: the treasure within*; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.
48. Egan, E. (1997). *The Educated Mind. How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago&London: The University of Chicago Press.
49. Duchesne, S., McMaugh, A.(2016). *Educational Psychology for Learning and Teaching*. Sydney: Cengage Learning.
50. Feinberg, W. (2014) Dewey, John in Philips, D. (eds.) *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. Stanford University.
51. Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
52. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
53. Jaspers, K. (1951). *Way to Wisdom, an Introduction to Philosophy*. New Haven: Yale University Press.
54. Immordino-Yang, M.H., Damacio, A. (2007) *We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education*. Mind, Brain and Education, vol.1, pp.3 – 10.
55. Immordino-Yang, M.H., Faeth, M. (2010) The Role of Emotion and Skilled Intuition in Learning in Sousa, D. (ed.) *Mind, Brain and Education: neuroscience implications for the classroom*. Bloomington: Solution Tree Press, pp.66 – 81.
56. Immordino-Yang, M.H. (2015). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. New York: WW Norton & Company.
57. Kolb, D. (2015). *Experiential learning*. New Jersey: Pearson education.
58. Lefrançois, G. (2000). *Theories of Human Learning*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
59. Lourenço, O. (2014). Piaget, Jean. in Philips, D. (eds.) *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. Stanford University.
60. Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Litton Educational Publishing.
61. McClelland, D. (1973). Testing for Competence Rather Than for “Intelligence”.in *American Psychologist*, 28/pp. 1 – 14.
62. Najm, N. (2019). Big Five Traits: A Critical Review. *Gadjah Mada International Journal of Business*, 9/pp.159 – 186.
63. Piaget, J. (1964). *Cognitive Development in Children: Development and Learning*. in *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176 – 186.
64. Rychen, D., Salganik L. (2001). *The Definition and Selection of Key Competence*. OECD www.oecd.org/edu/statistics/desecowww.deseco.admin.ch
65. Rogers, C.R. &Freiberg, H.J. (1994). *Freedom to learn*. New York: Merrill.

66. Russell, B. (1912). *The Problem of Philosophy*. New York: Holt
67. Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera, M., (2020) *LifeComp. The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
68. Salovey, P., Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence*. Imagination, Cognition and Personality, vol.9, pp 185 – 211.
69. Sartre, J. P. (1948). *Existentialism is a Humanism*. London: Methuen
70. Schunk, D. (2012). *Learning Theories. An Educational Perspective*. Boston: Pearson.
71. Schunk, D. (2014) Learning, Theories of, in Philips, D. (eds.) *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. Stanford University.
72. Siegel, D., Bryson, T., (2011). *The Whole-Brain Child. Revolutionary Strategies to Nurture Your Child's Developing Mind*. New York: Delacorte Press
73. Silberman, M. (2006). *Active Training. A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples, and Tips*. San Francisco: Pfeiffer
74. Skinner, S.F. (1958). *Teaching machines*. Science, 128, 969 – 977.
75. Slavin, R. (2018). *Educational psychology. Theory and practice*. New York: Pearson
76. Soto, C., & John, O. (2017). *Short and extra-short forms of the Big Five Inventory – 2: The BFI-2-S and BFI-2-XS*. Journal of Research in Personality, 68, 69 – 81.
77. Thorndike, E. (1920). *Intelligence and its Use*. Harper's Monthly Magazine 140, pp 227 – 235.
78. Thomas, D., Brown, J., (2011). *A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. Lexington, KY: Creative Spaces
79. Watson, John B. (1913). *Psychology as the Behaviorist Views*. In *Psychological Review*, pp 158 – 177.
80. Abbagnano, N., Visalberghi, A., (1992). *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
81. Castejón J., González, C., Gilar, R., Miñano, P., (2011). *Psicología de la educación*. Alicante: Editorial Club Universitario
82. Flores, L., (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina
83. Marina, J.A. (2005). *La inteligencia fracasada*. Barcelona: Anagrama.
84. Moriyón, F.G. (2015). *Filosofía bachillerato*. Madrid: Savia.
85. Ribes, E. (2002). *Psicología del aprendizaje*. Mexico: Manual Moderno
86. Tarrío, J.M. (2019). *Filosofía bachillerato*. Madrid: Editex.
87. Woolfolk, A. (2010) *Psicología educativa*. México: Pearson
88. Zizek, S., *Wie griechische Impfgegner zu betrügen versuchten – und dabei selbst übers Ohr gehauen wurden*. Neue Zürcher Zeitung [онлайн] (2021) [прегледан на 25 ноември 2021]

Използвани онлайн документи и архиви:

89. Компетентности и образование, МОН/19.12.2019 г. [онлайн]
<https://www.mon.bg/bg/100770> [прегледан на 25 ноември 2021]
90. Компетентностите и референтните рамки, МОН/19.12.2019 г.. [онлайн]
<https://www.mon.bg/bg/100770> [прегледан на 25 ноември 2021]
91. За прехода от знание към умения, МОН/19.12.2019 г. [онлайн]
<https://www.mon.bg/bg/100770> [прегледан на 25 ноември 2021]

92. Ключови компетентности в учебните предмети от системата на училищното образование, МОН/19.12.2019 г. [онлайн] <https://www.mon.bg/bg/100770> [прегледан на 25 ноември 2021]
93. Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030). [онлайн] МОН/ 11.03.2021 г. <https://www.mon.bg/bg/143> [прегледан на 20 август 2021]
94. Заключение на Съвета от 26 ноември 2012 г. относно грамотността. (2012/І 393/01) [онлайн] [EUR-Lex - 52012XG1219\(01\) - EN - EUR-Lex](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/?uri=LEGISSUM:c11090) [прегледан на 20 август 2021]
95. Препоръка на Европейския парламент и на Съвета на Европа относно ключовите компетентности за учене през целия живот (2006/962/ЕС). [онлайн] <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/?uri=LEGISSUM:c11090> [прегледан на 20 август 2021]
96. Препоръка на Европейския парламент и на Съвета на Европа относно ключовите компетентности за учене през целия живот (2018С/189/01). [онлайн] [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=FR) [прегледан на 20 октомври 2021]
97. Препоръка на Съвета относно утвърждаването на общите ценности, приобщаващото образование и европейското измерение на преподаването. Брюксел, 22 май 2018 [онлайн] [прегледан на 2 октомври 2021] [file:///D:/downloads/CELEX%2032018H0607\(01\)%20BG%20TXT.pdf](http://file:///D:/downloads/CELEX%2032018H0607(01)%20BG%20TXT.pdf)
98. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA. (2015) Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование. [онлайн] <http://copuo.bg/> [прегледан на 18 януари 2021]
99. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA. (2018) Център за оценяване в предучилищното и училищното образование. [онлайн] <https://copuo.bg/page.php?c=7&d=195> [прегледан на 18 януари 2021]
100. Резултати от участието на България в Международното изследване на гражданското образование ICCS – 2009 (2010). Център за оценяване в предучилищното и училищното образование. [онлайн] <http://copuo.bg/> [прегледан на 18 януари 2021]
101. Резултати от участието на България в Международното изследване на гражданското образование ICCS – 2016 (2017). Център за оценяване в предучилищното и училищното образование. [онлайн] <http://copuo.bg/> [прегледан на 18 януари 2021]
102. Резолюция на Съвета относно стратегическа рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението с оглед на европейското пространство за образование и отвъд него 2021 – 2030 г. (26.2.2021) (2021/С 66/01) [онлайн] <https://op.europa.eu/bg/publication-detail/-/publication/b004d247-77d4-11eb-9ac9-01aa75ed71a1> [прегледан на 1 януари 2021]
103. Council of Europa (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Luxembourg: Publications Office of the European Union [онлайн] <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> [прегледан на 1 февруари 2022]

104. Council of Europa. (2016). *Competences for Democratic Culture. Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union [онлайн] <https://www.researchgate.net/publication/350443466> *Competences for Democratic Culture Living together as equals in culturally diverse democratic societies* [прегледан на 5 октомври 2021]
105. Council of Europa. (2018). *Reference Framework of Cometenences for Democratic Culture*. Volume 1. Context, Concepts and Model. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [онлайн] <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture> [прегледан на 25 февруари 2022]
106. Council of Europa (2018). *EntreComp into Action: get inspired, make it happen*. Luxembourg: Publications Office of the European Union [онлайн] <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC109128> [прегледан на 25 февруари 2022]
107. Council of Europa. (2018). *Reference Framework of Cometenences for Democratic Culture*. Volume 2. Descriptors of competences for democratic culture. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [онлайн] <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture> [прегледан на 25 февруари 2022]
108. Council of Europa. (2019). *Key Competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union [онлайн] <https://op.europa.eu/bg/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en> [прегледан на 25 февруари 2022]
109. OECD (2015). *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills* [онлайн] <https://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm> [прегледан на 15 февруари 2022]
110. OECD. (2018). *The Future of Education and Skills 2030*, Education 2030. [онлайн] [прегледан на 5 октомври 2021] [file:///D:/downloads/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\)\(1\).pdf](file:///D:/downloads/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018)(1).pdf)
111. OECD. (2018). *Social and Emotional Skills – Well-being, connectedness and success*
112. OECD. (2019). *Future of education and skills 2030*, Learning Compass 2030 A series of concept notes, [онлайн] [прегледан на 5 октомври 2021] <file:///D:/downloads/OECD Learning Compass 2030 Concept Note Series.pdf>
113. OECD (2021), *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills* [онлайн] <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/beyond-academic-learning-92a11084-en.htm> [прегледан на 5 февруари 2022]
114. UNESCO (1972). *Learning to be*. [онлайн] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801> [прегледан на 5 март 2021]
115. UNESCO survey.(1995). *Philosophy and democracy in the world.*, [онлайн] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104173> [прегледан на 5 октомври 2021]
116. UNESCO (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*, [онлайн] [file:///D:/downloads/UNESCO%20Universal%20Declaration%20on%20Cultural%20Diversity\(1\).pdf](file:///D:/downloads/UNESCO%20Universal%20Declaration%20on%20Cultural%20Diversity(1).pdf) [прегледан на 5 октомври 2021]

117. UNESCO (2005). Report on an *Intersectoral Strategy on Philosophy*, [онлайн] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145270> [прегледан на 5 октомври 2021]
118. UNESCO (2020). *Humanistic future of learning: perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*. [онлайн] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372577>] [прегледан на 5 ануари 2022]
119. WHO (1997). *Life Skills Education for Children and Adolescents*, [онлайн] <https://www.eccnetwork.net/resources/life-skills-education-children-and-adolescents-schools> [прегледан на 5 октомври 2021]

Нормативни документи:

120. ЗПУО: Закон за предучилищното и училищното образование, в сила от 01.08.2016. Обн. ДВ. бр. 79 от 13.10.2015, изм. и доп. ДВ. бр.82 от 18.09.2020г.
121. Наредба №4 от 30.11.2015 за учебния план. В сила от 04.12.2015 г. Издадена от министъра на образованието и науката. Обн. ДВ. бр.94 от 04.12.2015г. изм. и доп. ДВ. бр.80 от 24.09.2021 г.
122. Наредба №5 от 30.11.2015 за общообразователната подготовка. В сила от 08.12.2015 г. Издадена от министъра на образованието и науката. Обн. ДВ. бр.95 от 08.12.2015, изм.и доп. ДВ. бр.79 от 08.09.2020 г.
123. Наредба №7 от 11.08.2016 за профилираната подготовка. В сила от 26.08.2016 г. Издадена от министъра на образованието и науката. Обн. ДВ. бр.67 от 26.08.2016, изм.и доп. ДВ. бр.80 от 24.09.2021 г.
124. Наредба №11 от 01.09.2016 за оценяване на резултатите от обучението на учениците. В сила от 20.09.2016г. Издадена от министъра на образованието и науката. Обн. ДВ. бр.74 от 20.09.2016, изм.и доп. ДВ бр.80 от 24.09.2021г.
125. Наредба № 13 от 21.09.2016 за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование. В сила от 11.10.2016г. Издадена от министъра на образованието и науката. Обн. ДВ. бр.80 от 11.10.2016г., изм.и доп. ДВ бр.80 от 28.09.2018 г.
126. Регламент за организиране и провеждане на Олимпиада по гражданско образование 2018 – 2019, Приложение №4, МО.
127. УП 2003: Учебна програма по свят и личност, София, МОН, 2003.
128. УП 2016: Учебна програма по философия за осми клас. София, МОН.
129. УП 2017: Учебна програма по философия за девети клас. София, МОН.
130. УП 2018: Учебна програма по философия за десети клас. София, МОН.
131. УП 2018: Учебна програма по гражданско образование за единадесети клас. София, МОН, в сила от учебната 2020/2021.
132. УП 2018: Учебна програма по гражданско образование за дванадесети клас. София, МОН, в сила от учебната 2021/2022.

Използвани учебници по философия за първи гимназиален етап:

Учебници по Философия за VIII клас:

1. Андреева Л., Найденова-Пириндева, Р., Колев, И., Пожарлиев, Р., Стоев, П. (2017). *Философия за VIII клас*, София: Анубис.
2. Герджиков, С., (2017). *Философия за VIII клас*. София: Екстрем.
3. Иванова-Варджийска, Е., Цветанска, С., Захарев, Я. (2017). *Философия за VIII клас*. София: Просвета.

4. Каприев, Г., Каприева, Д. (2017). *Философия за VIII клас*, София: Булвест.
5. Несторова, Г., Димитрова, Р., Бойчев, Б., Тутулова, Р. (2017). *Философия за VIII клас*. София: Педагог – 6.

Учебници по Философия за IX клас:

1. Герджиков, С. (2018). *Философия за IX клас*, София: Екстрем.
2. Иванова-Варджийска, Е., Панева-Иванова, Д., Захариев, Я. (2018). *Философия за IX клас*. София: Просвета.
3. Колев И, Пожарлиев, Р., Стоев П., Найденова-Пириндева, Р., (2018). *Философия за IX клас*. София: Анубис.
4. Кънева, В., Касабов, О., Тодорова, Т., (2018). *Философия за IX клас*. София: Булвест.
5. Несторова Г., Димитрова, Р., Бойчев, Б., Тултукова, Р. (2018). *Философия за IX клас*. София: Педагог – 6.

Учебници по Философия за X клас:

1. Герджиков, С. (2019). *Философия за X клас*, София: Екстрем.
2. Иванова-Варджийска, Е., Бешкова, А, Захариев, Я. (2019). *Философия за X клас*. София: Просвета.
3. Каприев, Г., Вацов, Д., Полименов, Т., Шойкова, Д., (2019). *Философия за X клас*. София: Булвест.
4. Колев, И., Пожарлиев, Р., Люцканов, Р., Макариев, Х. Стоев, Р., Найденова-Пириндева, Р., (2019). *Философия за X клас*. София: Анубис.
5. Несторова Г., Димитрова, Р., Бойчев, Б., Тултукова, Р. (2019). *Философия за X клас*. София: Педагог – 6.

Използвани учебници по философия за втори гимназиален етап – профилирано обучение, XI и XII клас:

Изд. Клет България

1. Колев, И., Пожарлиев, Р., (2020). *Модул 1. История на идеите*.
2. Колев, И., Теохаров, В., (2021). *Модул 2. Философия и ценности*.
3. Колев, И., Стефанов, А., Ангелова, Д., (2020). *Модул 3. Култура на мисленето*.
4. Андреева, Л. (2020). *Модул 4. Социална психология*.
5. Колев, И., Макариев, П., (2021). *Модул 5. Философия и политика*.
6. Андреева, Л. (2021). *Модул 6. Психология на личността*.

Изд. Педагог 6

1. Велев, Н., Стамболийски, А., Янакиев, К., (2020). *Модул 1. История на идеите*.
2. Бойчев, Б., Велев, Н., Генчева, С., Стамболийски, А., Тодорова, Т., (2021). *Модул 2. Философия и ценности*.
3. Бойчо, Б. (2020). *Модул 3. Култура на мисленето*.
4. Герчева-Несторова, Г., Тултукова, Р., Димитрова, Р., (2020). *Модул 4. Социална психология*.
5. Костов, М. Кръстев, Д., (2021). *Модул 5. Философия и политика*.
6. Герчева-Несторова, Г., Тултукова, Р., Димитрова, Р., (2021). *Модул 6. Психология на личността*.

Използвани учебници по гражданско образование:

Учебници по гражданско образование за XI клас:

1. Вацов, Д., Знеполски, Б., Якимова, М., Тодорова, Т., ., (2020). *Гражданско образование за XI клас*. София: Клет България.
2. Герджиков, С., Лозанов, В., (2019). *Гражданско образование за XI клас*. София: Лократ.
3. Герчева-Нестерова, Г., Минева, С., Димова, М., Петков, В.-, Тутулкова, Р., (2020). *Гражданско образование за XI клас*. София: Педагог 6.
4. Колев, И., Макариев, П., Найденова, Р., (2020). *Гражданско образование за XI клас*. София: Анубис.
5. Тодоров, Х., Грекова, М., Кабакчиева, П., Славкова, Л., Славчев, К., (2020). *Гражданско образование за XI клас*. София: Просвета.

Учебници по гражданско образование за XII клас:

1. Герджиков, С., (2021). *Учебно помагало по гражданско образование за XII клас*. София: Екстрем.
2. Герчева-Нестерова, Г., Минева, С., Димова, М., Седларски, Т., Иванов, Л., Тутулкова, Р.,(2021). *Гражданско образование за XII клас*. София: Педагог 6.
3. Димитров, Г., Тодорова, В., Стойчев, В., Радев, Г., (2021). *Гражданско образование за XII клас*. София: Булвест – 2000.
4. Колев, И., Ялъмов, Т., Герджиков, Г., (2021). *Гражданско образование за XII клас*. София: Анубис.
5. Тодоров, Х., Ганев, Г., Грекова, М., Кабакчиева, П., Славкова, Л., Славчев, К., (2021). *Гражданско образование за XII клас*. София: Просвета.