



**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ  
ОХРИДСКИ”  
ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
КАТЕДРА „ЛОГИКА, ЕТИКА, ЕСТЕТИКА”**

ИВА ЙОРДАНОВА ДОЙНОВА

**АВТОРЕФЕРАТ**

НА ДИСЕРТАЦИОНЕН ТРУД

**Интерактивните методи в часовете по „Философия“ за  
развитие на емоционалната интелигентност у учениците**

ЗА ПРИСЪЖДАНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНА И НАУЧНА СТЕПЕН „ДОКТОР”

ПО ПРОФЕСИОНАЛНО НАПРАВЛЕНИЕ 2.3. „ФИЛОСОФИЯ НА КУЛТУРАТА,  
ПОЛИТИКАТА, ПРАВОТО И ИКОНОМИКАТА“ – ФИЛОСОФИЯ В СРЕДНИТЕ  
УЧИЛИЩА

НАУЧЕН РЪКОВОДИТЕЛ:  
ДОЦ. Д-Р АННА НИКОЛОВА БЕШКОВА

София, 2024

Дисертационният труд е в общ обем от 243 страници и е съставен от въведение, три глави, заключение, библиография и приложения. Библиографията включва 121 заглавия, от които 60 са на български, 18 на руски и 43 са на английски език. Включени са 25 таблици и 46 фигури, както и пет приложения.

Дисертационният труд е обсъден и насочен за публична защита на заседание на катедра „Логика, етика, естетика” към Философски факултет СУ „Св. Климент Охридски”, проведено на 22 октомври 2024 г.

Защитата на дисертационния труд ще се състои през 2025 г. в СУ „Св. Климент Охридски“ пред жури в състав:

1. проф. дпсн Йоана Димитрова Янкулова, ФФ, СУ „Св. Кл. Охридски“
2. проф. дпсн Соня Методиева Карабелъова, ФФ, СУ „Св. Кл. Охридски“
3. доц. д-р Милена Емилова Моцинова-Бръчкова, ВТУ
4. доц. д-р Деница Василева Узунова, ВТУ
5. доц. д-р Ясен Захариев Захариев - НБУ

## СЪДЪРЖАНИЕ НА АВТОРЕФЕРАТА

|                                                                                                                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Увод .....                                                                                                                                                                                      | 4  |
| Кратко изложение на дисертационния труд .....                                                                                                                                                   | 5  |
| Глава 1. Новата образователна политика в обучението по „Философия“ в<br>средните училища .....                                                                                                  | 5  |
| Глава 2. Интерактивните методи на обучение в часовете по „Философия“ .....                                                                                                                      | 13 |
| Глава 3. Изследване на учениците от средното училище за влиянието на<br>интерактивните методи, прилагани в часовете по „Философия“, върху повишаването<br>на емоционалната интелигентност ..... | 17 |
| Заклучение .....                                                                                                                                                                                | 38 |
| Приносни моменти в дисертационния труд .....                                                                                                                                                    | 38 |
| Публикации във връзка с дисертацията .....                                                                                                                                                      | 40 |
| Библиография .....                                                                                                                                                                              | 41 |

## Увод

Разглежданата тема в дисертационния труд за развитието на емоционалната интелигентност, в контекста на новата образователна политика и компетентностния подход е актуална и значима. Емоционалната интелигентност е една от предпоставките за формирането на социалната и емоционалната компетентност, които са от съществена важност за функционирането на съвременния човек.

Двадесет и първи век се превърна във век на глобализация за световната общност. Процесът засегна значително широк кръг от сфери и взаимоотношения в областта на икономиката, политиката, социологията, образованието. Свързан е с глобално разпространение на идеи, технологии и елементи на култура. Тези процеси постоянно нарастват през последните десетилетия, скъсявайки разстоянията в световен мащаб и премахвайки политически, икономически и културни граници. Процесите на глобализация изискват и помагат да се огледаме и да се заинтересуваме от проблемите около нас. Проблемите на локалната общност придобиват универсални измерения, а проблемите на човечеството - локални.

Без съмнение, тези процеси оказват съществено влияние и върху сферата на образованието. Благодарение на съвременните информационни технологии, образователния процес започна да приема качествено нови форми. Това е основата на новото "глобално" образование. Новите идеи се обвързват с идеята за устойчивост на образованието, обобщена в прочутите четири принципи: уча, за да зная; уча, за да правя; уча, за да живеем заедно; уча, за да бъда.

Всичко това поставя образованието през едно ново предизвикателство – особеностите на новите поколения, необходимостта от формиране на нови опитности, изискват търсене и прилагане на нови и разнообразни подходи и методи, които да се включват в образователния процес. Новата образователна политика утвърждава „образователен подход свързан с компетентностите“<sup>1</sup>, които са „умения и нагласи и се създават и развиват *постепенно* и се *надграждат* в хода на преподаването на философия като не са пряко обвързани с конкретното учебно съдържание, тъй като са приложими към *всяко* учебно съдържание, включително и не специфично философско“ (Бешкова, 2018, с. 99).

*Основна цел* на разработката е да докаже влиянието на интерактивните методи, прилагани в часовете по „Философия“ върху формирането и развитието на емоционална интелигентност у учениците в средното училище.

За постигането на целта, в дисертацията са изпълнени следните изследователски задачи:

*а) задачи с теоретико-изследователски характер:*

- проучване, обзор и анализ на актуална литература по темата;
- систематизиране на подходящи литературни източници, които конкретизират, обогатят и разширяват информацията, необходима за развиване на емоционалната интелигентност чрез прилагането на интерактивни методи в часовете по „Философия“;

*б) задачи с емпирико-приложен характер:*

- изграждане на дизайн на емпирично изследване;

---

<sup>1</sup> Учебна програма по философия за VIII клас (общообразователна подготовка), в сила от учебната 2017/2018 г., утвърдена със Заповед № РД09-301 от 17.03.2016 г. на министъра на образованието и науката, <https://web.mon.bg/bg/28>, (прегледан на 08 август 2022)

- разработване на примерен модел на работа, свързан с използването на интерактивни методи и средства в часовете по „Философия“;
- прилагане на разработения модел;
- визуализиране и анализиране на получените резултати;
- обособяване на изводи и отправяне препоръки на база на получените резултати;

- разработване на продукт – дневник за самонаблюдение „*Моята емоционална интелигентност*“, който да провокира интереса на учениците и учителите по философия към изучаване на емоциите и емоционалната интелигентност с цел познаване и развитие на социалната и емоционалната компетентност.

*Обект* на изследването в дисертационния труд са ученици от 8. клас (14-15г.) на професионална гимназия по туризъм „Пенчо Семов“ град Габрово.

*Предмет* на емпиричното изследване е развитието на емоционалната интелигентност, както и връзката ѝ с формирането на социална и емоционална компетентност у учениците в средното училище чрез прилагането на интерактивни методи в часовете по „Философия“.

*Хипотетичното предложение* е, че разработването и прилагането на подходящи интерактивни методи в часовете по „Философия“, може да повиши емоционалната интелигентност при учениците в средното училище.

Използваните *методи* за изследване на целите в дисертационен труд са: научноизследователски и емпирични методи: издирване, анализ и синтез на научна литература, свързана с емоционалната интелигентност, интерактивните методи, новите поколения; анализ и синтез на нормативна документация, свързана с новата образователна политика и компетентностния подход; научно наблюдение, което дава възможност за непосредствено и целенасочено възприемане на изследваното явление от изследователя; основният инструментариум представлява въпросници с набор от тестове предназначени за изследваните ученици.

## **Кратко изложение на дисертационния труд**

Дисертационният труд обхваща увод, три глави, заключение, приложения, използвана литература, списък на авторските публикации и участия в научни форуми и конференции.

### **Глава 1. „Новата образователна политика в обучението по „Философия“ в средните училища“**

В първа глава е направен теоретичен обзор на идеята за компетентностния подход в контекста на новата образователна политика, като отговор на необходимостта да се търсят и разработват множество възможности за усъвършенстване на образователния подход с цел успешна реализация на младите хора. Разнообразието от компетентностни модели дава възможност за развитие на компетентности от различен характер като личностна, социална, гражданска, глобална, а формираните умения и нагласи в рамките на дадена компетентност имат многофункционален характер. Разгледани са някои основни аспекти на новата образователна политика залегнали в Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО, в сила от 01.08.2016г.)<sup>2</sup>, както и в подзаконовите нормативни документи, които се базират на принципи като „ориентираност към интереса и към мотивацията на ученика, към възрастовите и

<sup>2</sup> Закон за предучилищното и училищното образование (в сила от 01.08.2016 г.), <https://web.mon.bg/bg/57> (последно прегледан на 15 октомври 2023 г.)

социалните промени в живота му, както и към способността му да прилага усвоените компетентности на практика“ и др. Посочени са девет групи ключови компетентности в общообразователната подготовка: 1. Компетентности в областта на българския език; 2. Умения за общуване на чужди езици; 3. Математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите; 4. Дигитална компетентност; 5. Умения за учене; 6. Социални и граждански компетентности; 7. Инициативност и предприемчивост; 8. Културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество; 9. Умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт (<https://web.mon.bg/bg/57>), като разнообразието от компетентностни модели дава възможност за развитие на компетентности от различен характер: личностна, социална, гражданска, глобална.

Говори се и за т.н. *преносими компетентности*, тъй като развитите умения и нагласи в рамките на дадена компетентност е развитие на същите умения и нагласи в рамките на друга компетентност. Посочени са няколко педагогически предизвикателства, свързани с използването на компетентностния подход в педагогическата практика. Едно от тях се базира на изнесен доклад през 2012 година на ЮНЕСКО, според който определени умения не могат да се научат от учебниците, но могат да се придобият от качествено образование. Такива, например са уменията за решаване на проблеми в общуване в дадена група (Костова, 2021, с. 45). Това са елементи са комуникативни и социални умения към които се съотнася и емоционалната интелигентност, повишаването на която е обект на дисертационната работа, както акцент върху ценността на знанието, който е заменен от стремеж за формиране на умения, нагласи и ценности (Костова, 2021, с. 45).

Бешкова, в своя доклад „Принципи и методи в ДОС и учебните програми по „Философия“ (8-10 клас) за първи гимназиален етап“, определя две основни цели в обучението по философия, в контекста на държавните образователни стандарти (ДОС), тясно обвързани с очакваните цели и резултати. Първата е обвързана с придобиването на базова философска култура, което предполага познаването на основни понятия, школи и направления, както и теориите на основните представители. Втората цел е обвързана с формирането на „умения за самостоятелно, творческо и критическо мислене, за разбиране и формулиране на проблеми, както и за откриване на възможни решения“. Тук тя посочва и възможността тези умения да „могат да бъдат прилагани и в други съдържателни области от природните и хуманитарните науки“ (Бешкова, 2018, с. 1). Обърнато е внимание върху възможността за въвеждането и развитието на учебните програми в контекста на разгръщането и усложняването на проблематиката, като учителя има избор и преценява кога и по какъв начин да развива съответната компетентност в зависимост от спецификата на училището, нивото на учениците, енергията на груповата работа или характера на разглежданата проблематика.

С въвеждането и формулирането на преносимите компетентности в ДОС, в учебните програми по „Философия“ се дава възможност за дефиниране на конкретните умения, които ученикът е необходимо да развие, а това способства и за разработването на по-точни и ясни критерии за оценка. В смисъл на учебно съдържание, конкретно разбирането за философска образованост включва четирите ядра: себепознание, личност и общество, познание и реалност, критическо мислене и аргументация. Изборът се основава на идеята за прогресивно разширяване на проблематиката, а основните проблеми, които постъпателно се разгръщат в цялостния курс на обучение са свързани с „разбирането на самите себе си, връзката с останалите, мястото в обществото и същността на съществуващото и познанието ни за света“ (Бешкова, 2018, с. 6).

Компетентностите са разгледани като „динамична съвкупност от знания, умения, нагласи и отношения, които се придобиват в процеса на обучение“ (Компетентности и образование, книжка 1, МОН, с. 3), които са взаимосвързани, както и че компетентността най-често се свързва със способност, разбиране да се направи нещо, но не вродено, а развито чрез учене и чрез натрупване на практически опит (Компетентности и образование, книжка 1, МОН, с. 3).

Направен е исторически обзор за развитието на идеята за компетентностите, като компетентността като понятие се появява в средата на 60-те години на XX век като „езикова компетентност“ в езикознанието, а по-късно и като „комуникативна компетентност“. През 1972 г. американският психолог Дейвид Макклеланд и екип изследват компетентностите в управлението и лидерството като формулират т.н. „работна компетентност“, при която фокусът е върху компетентностите на човек, а не върху неговата интелигентност ([https://en.wikipedia.org/wiki/David\\_McClelland](https://en.wikipedia.org/wiki/David_McClelland)). Джон Рейвън в началото на 80-те години в своя труд „Компетентност в съвременното общество“, описва необходимостта от развитието на компетенциите да се поддържа икономиката в условия на конкурентост, като посочва 37 независими компетентности, определени чрез различни категории – самоконтрол, отношения, способности, готовност (Компетентности и образование, книжка 1, МОН).

За настъпилата промяна в доминиращите научни разбирания в психологическата наука и практика относно човешката интелигентност (от обща към множествена), свидетелства и създадената **Теория на множествената интелигентност** на американският психолог Хауърд Гарднър (Howard Gardner). Освен трите известни начини за обработка на информация (визуално, слухово и кинестетично), Гарднър описва съществуването на още шест. Неговата теория е едно предизвикателство за традиционните възгледи за интелигентността, която може да бъде измерена единствено с тестове за интелигентност, които обикновено отчитат само лингвистичните, логическите и пространствените способности. Вместо това, той определя интелигентността като възможност да се решават проблеми или да се създават продукти, като основният механизъм за преработване на информация е чрез ядра на операции. Гарднър идентифицира следните ядра от операции на ума (умствената дейност): *вербално-лингвистична интелигентност* (добре развити вербални умения и чувствителност към звуците); *логико-математическа* (способност за абстрактно мислене и способност за разпознаване на логически и числови модели); *пространствено-визуална интелигентност* (способност да се мисли в образи и картини, които да се да се визуализират точно и абстрактно); *телесно-кинестетичен интелект* (способност за контрол на движенията на тялото и умело боравене с предмети); *музикална интелигентност* (способност да произвежда и разпознава и оценява ритъм, височина и тембър); *междоличностна интелигентност* (способност за откриване и реагиране по подходящ начин на емоциите, мотивацията и потребностите на другите); *вътреличностна* (способност за самоосъзнаване и хармония със собствените чувства, ценности, вярвания и мисли); *натуралстична* (способност за разпознаване и категоризиране на растения, животни и други обекти в природата); *екзистенциална интелигентност* (чувствителност и способност за справяне с дълбоки въпроси за човешкото съществуване като: „Какъв е смисълът на живота?“) (Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences,

<https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide/gardners-theory-of-multiple-intelligences.shtml>). Теорията за множествената интелигентност може да се използва за разработване на учебни програми, за избор на дейности в класа. Гарднър посочва, че всеки има силни и слаби страни в различните интелекти, поради което учителя трябва да реши как най-добре да представи учебния материал, като се има предвид предметът

и индивидуалните особености на класа и на учениците. Гарднър твърди, че независимо от предмета, който се преподава, учебния материал може да бъде представен по много начини, както и че учителите не трябва да следват една конкретна теория или образователна иновация когато проектират инструкции, а вместо това да използват персонализирани цели и ценности, подходящи за преподаването, предмета и учебните нужди на учениците (Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences, <https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide/gardners-theory-of-multiple-intelligences.shtml>).

През последните години на XX век се работи активно върху разширяване обхвата на понятието компетентност. Редица международни организации като ЮНЕСКО разработват програми, насочени към компетентностния подход, а Съвета на Европа работи по определяне равнищата на владение на чужд език чрез компетентности (Компетентности и образование, книжка 1, МОН). Отбелязано е, че след 2000 г. предвид особеностите на съвременното общество, качеството на образованието придобива все голяма актуалност и значимост и все по-често се свързва с компетентностния подход. Това е системен, интердисциплинарен подход, чрез който се акцентира върху резултатите от образованието, както и да се действа автономно и рефлексивно (Равен, 2002, с. 02).

В дисертацията са разгледани едни от най-разпространените класификации на компетентностите, като тези на М. Армстронг и на А. Хуторский. Руският учен-педагог Андрей Хуторский подрежда компетентностите йерархично в три нива: *ключови компетентности* – отнасящи се до общо (метапредметно) съдържание; *общопредметни компетентности* – отнасящи се до определен набор от учебни предмети и образователни области; *предметни компетентности* – специфични по отношение на предходните две нива компетенции, които имат конкретно описание и възможност за формиране в тях учебни предмети. Като *ключовите* компетентности според него включват: социална компетентност, комуникативна компетентност, предметна компетентност, информационна компетентност, автономна компетентност математическа компетентност, продуктивна компетентност – способността да работи и морална компетентност (Ключевые компетенции, Хуторской Андрей Викторович, с. 4-6). Майкъл Армстронг разделя компетентностите на две групи, като ги нарича „меки“ и „твърди“. *Меките* или още *поведенчески* като емоционална интелигентност, комуникативност, умения за работа в екип, умения за вземане на решения, умения за мотивиране, лидерство и др., разглежда като личностни характеристики, които човек придобива по време на жизнения и кариерния път, а *твърдите* компетентности или още *технически*, са обвързани със специфични умения и способности, които се придобиват чрез специфично обучение (Компетентности и образование, книжка 1, МОН, с. 5).

През последните години осезаемо се дискутират базовите компетентности, които всеки един човек трябва да притежава, в контекста на значимост за реализацията на човек – личностна и професионална. Така постепенно в резултат от търсенето на „концептуална основа за училищно-базирани сравнения на постиженията в международни и в национални системи“ се налага понятието ключови компетентности (Компетентности и образование, книжка 1, МОН, с. 6).

В главата са разгледан някои от основни документи, които представят идеята на компетентностите като:

1. *Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР)*, създадена по препоръката на Европейския парламент (ЕП) и на Съвета на Европа от осем нива, изразени като резултати от ученето с нарастваща степен на овладяване на знания, умения и компетентности, включително през очакваните резултати. Понятието

„компетентност“ е формулирано като „доказана способност за използване на знания, умения и личностни, социални и/или методологични дадености в работни или учебни ситуации и в професионално и личностно развитие“, както и „степената на поемане на отговорност и самостоятелност“ (Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот, 2009, с. 13).

2. *Референтната рамка на компетентности за демократична култура на Съвета на Европа (Competences for democratic culture)*. (Референтната рамка на компетентности за демократична култура на Съвета на Европа, 2016, с. 10) Моделът на компетенции за демократична култура съставлява 20 компетенции, разпределени в четири категории. Като тук вече са включени ценности и нагласи, освен наличните умения и знание и критическо мислене: 3 за ценности, 6 за нагласи, 8 умения и 3 за знание и критическо разбиране (Competences for democratic culture, 2016, с. 27-33). Според Варджийска, вече са водещи ценностите и нагласите, които са описани като „ядрото на личностната идентичност на всеки човек, без които е невъзможно адекватно и ефективно поведение, както и за постигане на демократична култура“ (Варджийска, 2021, с. 179). Уменията в модела са представени като способности за осъществяването и организирането на мисленето и поведението по адаптивен начин, така че да се реализира дадената цел. Към уменията са включени: умения за самостоятелно учене; за аналитично и критическо мислене; умения за слушане и наблюдение; емпатия; гъвкавост и адаптивност; лингвистични и комуникативни умения; умения за сътрудничество; умения за решаване на конфликти (Competences for democratic culture, 2016, с. 43-50).

В главата е отделено внимание на *Концепцията за ключовите компетентности*, която е залегнала в Закона за предучилищното и училищното образование ЗПУО (обн. ДВ. бр.79 от 13 октомври 2015г., в сила от 01.08.2016 г., последно изм. и доп. ДВ. бр.27 от 29.03.2024г.) и в подзаконовата нормативна уредба (Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка. Обн.-ДВ, бр. 95 от 08.12.2015 г., в сила от 08.12.2015 г., Приложение № 11 към чл. 6, ал. 1, т. 11). Отбелязано е, че общообразователната подготовка е пряко обвързана с придобиването на 8-те ключови компетентности от Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР), като в същото е изведена и девета, умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт (Компетентности и образование, книжка 1, МОН, с. 11). В Наредба № 5 от 30 ноември 2015 г. за общообразователната подготовка, са определени държавните образователни стандарти от задължителните изисквания за резултатите от обучението по всеки общообразователен учебен предмет. Държавният образователен стандарт (ДОС) за общообразователна подготовка е описан като „свкупност от изисквания за резултатите от обучението по всеки общообразователен учебен предмет и определя компетентностите - знания, умения и отношения, които се очакват като резултати от обучението по учебния предмет в края на всеки етап от съответната степен на образование“ (Чл. 6.(1), от Наредба 5). Ключовите компетентности са дефинирани като „взаимозависими и представляват свкупност от знания, умения и отношения, необходими за личностното развитие на индивида през целия живот, за изграждането на активна гражданска позиция и участие в социалния живот, както и за пригодността му за реализация на пазара на труда“ (Чл. 2,(2) от Наредба 5). В приложение № 11 към чл. 6, ал. 1, т. 11 са посочени специфичните цели на обучението по „Философия“, областите на компетентност, очакваните резултати от обучението, както и връзката им с отделни ключови компетентности. Като области на компетентност са определени: *себепознание, личност и общество, познание и реалност, критическо мислене и аргументация*, основни познавателни и функционални компетентности. В първата посочена област на компетентност – *себепознание*, като резултат е включена

*емоционалната интелигентност*, чиито развитие с помощта на прилагане на интерактивни методи и техники в часовете по „Философия“ е предмет на настоящия труд.

В първа глава от дисертационния труд е обърнато е внимание на таксономиите, които имат своя педагогическа целесъобразност и могат да бъдат полезни в практиката на обучението и формирането на умения като: улесняват планирането на обучението като формират ясни представи за поставените цели; конкретизират критичния анализ; подпомагат оценяването и усъвършенстват процеса на обучението. Тъй като за сега няма унифицирана, в настоящата работа е разгледана таксономията на Блум като най-широко разпространената.

В дисертационния труд са представени някои от по-популярните теории, свързани с емоциите и емоционална интелигентност, като: теория за емоциите, разработена в края на XIX в. от Джеймс и Ланге, независимо един от друг. Янкулова (Янкулова, 2016, с. 298-320) определя емоциите, като ключов фактор по отношение на целеполагането, учебната ефективност и субективното благополучие за учениците. Отбелязано е, че години наред приоритет за изследване и изучаване е умствената интелигентност. Но потребностите на съвременното общество показват, че това не е достатъчно, тъй като голяма част от проблемите имат емоционален характер. В своята книга „Новата социална интелигентност“ Голман твърди, че двата основни компонента, които формират социалната интелигентност са социалният опит и социалните умения, като само уменията изградени на базата на социалния опит позволяват ефективни отношения (Голман, 2010, с. 121).

Много учени се опитват по-тясно да формулират понятието „емоционална интелигентност“, като Салови включва списъка на Гарднър в собствената си дефиниция за емоционална интелигентност, която обхваща областите: *познаване на собствените си емоции, управление на емоциите, признаване емоциите на другите, стабилни връзки* (Голман, 2010, с. 68-69). Няма ясно разграничение между понятията емоционална интелигентност и емоционална компетентност. Според С. Чавдарова, общото понятие между тях е способност, откъдето се прави заключение, че „дефинирането на понятието интелигентност чрез способността позволява да се търсят връзки между интелигентността и компетентността“ (Чавдарова-Костова, Съвременни предизвикателства пред интеркултурното образование).

Емоционалната интелигентност се свързва и засяга взаимоотношенията на индивида с околните, неговото физическо и умствено здраве, с успешната му реализация като цяло. Господинов я определя като „дипломация от висша степен и рефлексивното ѝ във взаимоотношенията между хората“ (Господинов, 2010, с. 49). Редица автори (Solovey and Mayer, 1990, с. 185-210; Goleman, 1998) изтъкват, че емоционалната интелигентност се явява важен фактор за развитието на личността. Това е заложено и в новата образователна политика по отношение на областите на компетентност, знанията, уменията и отношенията, очакваните резултати от обучението, както и връзката им с отделни ключови компетентности<sup>3</sup> (Наредба 5, 2015).

В главата са разгледани *етапите на развитието на емоционалната интелигентност* през XX-XXI век. Американският психолог Майер (Mayer, 2001, с. 3-24), обособява пет периода: 1. От 1900г. до 1969г., когато изследванията относно емоциите и интелекта са относително обособени; 2. От 1970г. до 1989 г., когато влиянието на когнитивните и емоционалните процеси стават център на вниманието на

---

<sup>3</sup> НАРЕДБА № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка. Обн. - ДВ, бр. 95 от 08.12.2015 г., в сила от 08.12.2015 г., Приложение № 11 към чл. 6, ал. 1, т. 11

изследователите; 3. От 1990г. до 1993г., когато емоционалната интелигентност става определена в качеството ѝ на предмет на психологическо изследване; 4. От 1994г. до 1997г., период през който се популяризира емоционалната интелигентност; 5. От 1998 г. насам, време отделено за изясняване на същността на феномена емоционална интелигентност. Обърнато е внимание, че най-ранният труд, който предшества откриването на емоционалната интелигентност е изследването на Торндайк и Стейн в края на 30-те години на XX век, където те обособяват социалната интелигентност като част от общата интелигентност и я описват като „способността да разбираш хората и да ги управляваш“ (Орме, 2003, Vandura, 1977, с. 191-215).

В дисертационния труд са представени някои от по-популярните теории, свързани с емоционалната интелигентност, като: 1. *Теория за емоционално-интелектуалните способности на Майер, Салови и Карузо*, които разглеждат емоционалната интелигентност като подструктура на социалната интелигентност, като способност да се наблюдават собствените емоции, както и емоциите на другите (Mayer, Di Paolo, Salovey, 1990, с. 772-781); 2. *Теория на Голман за емоционалната интелигентност*, който създава своя модел, базирайки се на ранните представи на Майер и Салови за емоционалната интелигентност (Solovey and Mayer, 1990, с. 185-211) и добавя компоненти като настойчивост и социални навици (Люсин, 2004, с. 31). Голман описва емоционалната интелигентност като структура от пет съставни части: емоционална самоосъзнатост, управление на емоциите, продуктивно приложение на емоциите, способност за емпатия, управление на взаимоотношенията, чрез формиране и поддържане на социални умения (Голман, 2011, с. 379-380); 3. *Модел на Рувен Бар-Он за измерване на емоционалната интелигентност*, който предлага модел според който възможността за справяне с различни житейски ситуации се свързва с всички некогнитивни компетентности и способности, като това е определено от емоционалната интелигентност (Стернберг, 2002, с. 88); 4. *Теория на Купър и Саваф*, които разработват и предлагат моделът на четирите крайъгълни камъка (The Four Cornerstone Model of Emotional Intelligence). Моделът им се фокусира върху знанието, изследването и практическото приложение и се основава се на емоционална грамотност, емоционална годност, емоционална дълбочина и емоционална алхимия; 5. *Модел на когнитивно-емоционалната интелигентност на Мерлеведе*, според който емоционалната интелигентност (EI) може да се интегрира с невро-лингвистичното програмиране (NLP) (Мерлеведе, 2005); 6. *Теория за емоционалната грамотност на Франс Уилс*, който развива теорията на емоционалната грамотност и коментира наличието на шести критерий (освен посочените пет на Голмън) за емоционална интелигентност „емоционална трансформация“, т.е. способността за превръщане на емоциите в техните противоположности или т.н. „емоционални противоположности“ (Уилкс, 2003, с. 10-11); 7. *Теория на Фърнам и Петридес*, които предлагат разграничение между две конструкции на емоционалната интелигентност (EI): а) черта EI (или „черта емоционална самоефективност“) и б) способност EI (или „когнитивно-емоционална стабилност“). Първата EI се отнася до съвкупност от свързани с емоциите способности за самовъзприемане, оценени чрез измервания на самооценката, а втората EI се отнася до сбор от когнитивни способности, свързани с емоциите, оценени чрез тестове и разработват модел на емоционалната интелигентност като личностна черта (TEIQue) (Кардашева, 2012); 8. *Теория за емоционалната интелигентност на Ууд и Толи*, които предлагат модел за определяне на емоционалната интелигентност или коефициент на интелигентност, като използват познатите вече пет сфери на компетентност: *самоконтрол, самопознание, мотивация, емпатия и социални умения* (Ууд и Толи, 2020); 9. *Теория на Люсин*, който предлага собствена методика за измерването на емоционалната интелигентност чрез въпросникът ЕмИн, като говори за вътреличностна

(ВЕИ) и междуличностна (МЕИ) емоционална интелигентност (Люсин, 2004); 10. *Модел на Манойлова*, която предлага методика за диагностика на емоционалната интелигентност, състояща се от 40 твърдения (Манойлова, 2004-а). В модела на М. Манойлова емоционалната интелигентност е интегрираща концепция, състояща се от емоция, интелект и воля (Манойлова, 2004-б); 11. *Концепция за емоционалната интелигентност на И. Андреева*, която разглежда значимостта на връзките между емоционалните и когнитивните процеси (Андреева, 2020).

Обърнато е внимание и на българският принос в областта на емоционалната интелигентност, като през последните години се наблюдава растеж на интерес и изследвания в областта на емоционалната интелигентност. Редица са приносите на български психолози, които изследват темата за емоционалната интелигентност в теоретико-емпиричен план в училищна, академична и организационна среда: статията на Т. Делчева със заглавие “Емоционалната интелигентност при децата – основа за готовността им за училище”, разглежда емоционалната интелигентност като ключов елемент, който се съдържа в структурата на училищната готовност и играе важна роля за успешното приспособяване на детето към училищната среда (Делчева, 2001); Г. Колева проследява въздействието на музиката върху развитието на учениците като подчертава, че развитието на емоционалната интелигентност може да бъде стимулирано чрез осъществяването на творческа музикална дейност, тъй като музиката стимулира не само музикалния слух и ритъм, но и емоционалната интелигентност на децата (Колева, 2014); Снежина Иванова в своята статия „Емоционална интелигентност и управление поведението на човека“ представя изследване, чийто фокус е връзката между емоционалната интелигентност и управлението на поведението на хората (Иванова, 2017); В своя труд Надя Миронова и Лорета Трайкова изследват емоционалната интелигентност като фактор, който оказва влияние върху формирането на образа на лидера и върху възможността да се изследва и търси взаимовръзка между емоционална интелигентност и лидерството (Миронова, Трайкова, 2023) и др.

В главата е отделено внимание и на основните характеристики на новите поколения, които още през 2001 г. Марк Пренски нарича „децата на технологичният век“, родени дигитални (digital natives) (Prensky, M. Digital natives, digital immigrants (2001). Обърнато е внимание, че новите поколения (т.н. Зет и Алфа) носят своите особености както по отношение както на личностните качества, така и на начина на учене, като един от най-видимите отличителни белези е, че докато предишните поколения са имали модалности за учене, които са били по-скоро еднообразни, то днес учениците разполагат с възможности за развитие на множествена грамотност. Те учат през много модални системи. Не само чрез писането и координацията между очите и ръката, през слушането и през четенето, а учат предимно чрез дигиталните средства, които са част от медийната среда. Това неминуемо променя и когнитивния статус на ученика. Особеностите на новите поколения в когнитивен, социално-емоционален и морален план може да се илюстрира и с теорията на американския психолог *Лорънс Колбърг*, в която той описва *стадиите на морално развитие*. За основа използва теорията за когнитивното развитие при децата на Жан Пиаже. Според тази теория моралното обосноваване, което е в основата на етичното поведение, преминава през няколко стадии на развитие. *Колбърг* разграничава шест стадия на морално развитие, разпределени на три равнища: *предконвенционален етап*, *конвенционален етап* и *постконвенционален етап* (Христова, с. 8) [https://ejournal.vfu.bg/en/pdfs/e-journal\\_Vania-1.pdf](https://ejournal.vfu.bg/en/pdfs/e-journal_Vania-1.pdf).

Отбелязани са някои от основните характеристики, свързани с формирането на личността на представителите от поколението Зет и Алфа като: изявени индивидуалисти; поколение на цифровите технологии; интроспективни, насочени

преди всичко към вътрешния си свят; гъвкави, но силно чувствителни; в резултат на виртуалната комуникация, бързо формират поликултурна идентичност; трудно достигат баланс между когнитивната, социалната и емоционалната интелигентност; искат да създават ценни продукти, чрез които да интегрират своето обучение и да показват това, което знаят по нетрадиционен начин; имат нужда да демонстрират това, което знаят и могат по иновативни и креативни начини в различни области и др., които съответно водят до промяна на начина на учене. Те са гъвкави и не обичат да влизат в рамка; търсят приложимост на усвоявания материал; обичат стимулите и наградите; желаят да и им се делегира отговорност; търсят и се нуждаят от незабавна обратна връзка за постиженията си и др. Всичко това обуславя необходимостта от търсенето и използването на нови пътища за подобряване на комуникацията в учебния процес, с цел формиране на съответните компетентности като: даване на навременна обратна връзка; разбиване на процеса на по-малки детайли; предлагане на стимули, с цел повишаване на мотивацията; част от процеса да е дигитализиран;

В първа глава са разгледани качествата, уменията и компетентностите на учителя, тъй като личността му се явява един от основните фактори, които определят успешността на процеса като: мотиватор, вдъхновител, лидер, фасилитатор и др. Наличието на лидерски и мениджърски функции и умения дават възможност на учителя значително по-ефективно да насочва и управлява социално-образователните процеси, протичащи на различни равнища (учител-ученици, ученици-ученици) в класната стая, както и да отговори на променените социално-образователни реалности. Акцентирано е, че всички тези роли изискват от учителя да има нагласа да формира и поддържа множество социални умения като емпатия, умение за активно слушане, познаване на бариерите в общуването, конструктивно решаване на конфликти, контрол над собствените емоции и много други. За постигане на целите е необходимо добро познаване и прилагане технологиите на груповата работа, затова в края на главата е разгледан *класът като група*, която се формира, развива и поддържа чрез целенасочена работа, както от страна на учителя, така и всички участници в процеса. Познавайки етапите на груповата работа, както и динамиките които настъпват в тях, учителя може да предложи подходящи дейности и съответно да се осъществи по-ефективно реализиране на целите, свързани с формирането на компетентности у учениците, а от друга страна да се постигне удовлетвореност от работата.

Развитието на емоционалната компетентност е свързано с формирането на умения, знания и отношения в контекста на общуването, комуникацията, личностното израстване, но само по себе си не е гарант за справяне с проблемни ситуации при външно зададени критерии. Ето защо е поставен акцент за последваща възможност за доразвиване и надграждане на уменията и отношенията.

## **Глава 2. „Интерактивните методи на обучение в часовете по „Философия“**

Главата започва с обзор на същността на интеракцията, като взаимодействие и взаимовлияние между отделните групи от хора или личности. Обърнато е внимание на това, че интерактивното обучение е специална форма на организация на познавателните дейности, като в процеса на познанието са въввлечени като участници всички и всеки има своя индивидуален принос в съвместната работа. В часовете по „Философия“ се моделира социалната действителност, междуличностни и социални отношения, обществените процеси в местната общност, в държавата, в глобалното общество. В дадена проблемна ситуация, на основата на структурирани преживявания, чрез споделянето и обратната връзка, всеки ученик има възможност да изгради свой модел и разбиране, да придаде свое значение на разглежданите процеси и проблемни ситуации. В процеса на това взаимодействие учениците не само получават знания, а

формират или развиват конкретно умение/я, изграждат нагласи, критическо мислене и личностно израстване.

В главата са разгледани основни теории, имащи отношение към интерактивното обучение, като: **Елементи на пряко обучение** на американския педагог *Маделин Хънтър*, който е широко възприет от училищата през последната четвърт на 20-ти век, но заслужава внимание и днес, като философията на модела е преподаване от теорията на обучението към практиката. Това е програма за директно обучение. Авторката изхожда от идеята, че основната работа на учителите е вземането на решения. А всички решения, които учителя взема, могат да бъдат поставени в една от трите категории: *категория съдържание* – какво ще се преподава; *категория поведение при преподаване* – какво учителя ще направи, за да улесни това обучение; и *категория поведение при учене* – как учениците учат и как учителят ще установи, че са го научили ([https://en.wikipedia.org/wiki/Madeline\\_Cheek\\_Hunter](https://en.wikipedia.org/wiki/Madeline_Cheek_Hunter)); **Учене чрез опит „Learning-by-doing“**, теория, която акцентира върху ангажираността на учениците и представлява процес, практически ориентиран към образованието. Автор на теорията е американският философ и педагог *Джон Дюи (John Dewey)* (<https://www.pedagogy4change.org/john-dewey/>). Според него ученето се явява един саморегулативен процес, при който учащият използва вече придобити знания и опит за учебните цели. В този смисъл уменията и компетенциите на всеки ученик имат основна роля за възприемане на съответната информация; **Кооперативно учене**, базиращо се на сътрудничество включва ученици, които работят заедно в малки групи за постигане на общи цели или изпълнение на групови задачи. Той е широко признат като стратегия за преподаване, която насърчава социализацията и ученето сред учениците в различни предмети и области на учебната програма; **Моделът на учене на Дейвид Колб (David Kolb)**, фокусиран върху ученето чрез преживяване, индивидуалната и социалната промяна, кариерното развитие и ръководното и професионалното образование ([https://en.wikipedia.org/wiki/David\\_A.\\_Kolb](https://en.wikipedia.org/wiki/David_A._Kolb)). Колб определя, четири различни стилове на учение – *дивергентен*, (възприемането на информация чрез опит и обработката на възприетите данни на базата на наблюдение), *асимилативен* (възприемането на информация чрез абстрактно концептуализиране и обработката на възприетите данни на чрез рефлексивно наблюдение), *акомодативен* (съчетаване възприемането на информация чрез конкретен опит и обработката ѝ чрез експериментиране) и *конвергентен* (възприемането на информация чрез абстрактно концептуализиране и обработка на данните на базата на активно експериментиране, като интересът е насочен към това как наученото може да бъде приложено в практиката).

В направения паралел между традиционния и интерактивния образователни модели е акцентирано върху предимствата от използването на нов подход насочен към процеса на обучение, в който ученикът е активен участник и при който се създават условия за хармонична комуникация и взаимодействие между учител и ученик, като резултата от избора, вземането на решения зависят до голяма степен от ученика. Стимулира се когнитивното развитие, като се повишава нивото на критичност на мисленето. Коментирани са и трудностите и пречките пред работата в интерактивен режим, знанието за които ще доведе до по-пълно реализиране на поставените цели и до удовлетвореност от извършеното.

В дисертационният труд е отделено внимание на *видовете интерактивни методи*. Направено е разграничение на понятията „методи“ и „техники“, тъй като често в литературата някои автори ги използват като синоними. Но в зависимост от поставените цели, времето, действията, те би трябвало да се разграничават. Методът (*от гр. – път, начин на изследване*) се определя като „най-общ подход за изследване на природата, общество, процес или някаква друга дейност“ (Речник на чуждите думи, 1996,

р. 178). Следователно той изисква повече време за постигане на целите. Докато техниката, изисква по-малка част от времето и може да бъде прилагана като самостоятелна дейност, както и като част от метод, например мозъчна атака, като въведение на дискусия и др. Иван Иванов разделя интерактивните методи на три групи: *ситуационни, дискуссионни и опитни/емпирични* (Иванов, 2015). А Л. Попова класифицира интерактивните методи и техники на повече групи в зависимост от поставените цели, като: *методи и техники за събиране на информация, методи и техники за генериране на идеи, игрови методи, дискуссионни, методи за обобщение на информацията* и др. (Наръчник...(2015). За целите на дисертационният труд е използвана предложената класификация на Иванов от три големи групи, като първата група (ситуационни методи) са включени множество методи/техники поради широтата на понятието.

**1. Ситуационни методи** – „ситуация“ (от лат. situs - разположен). Посочени са различни ситуации, известни в теорията и практиката като: политическа, икономическа, конфликтна, педагогическа и т.н., както и какво е различното в педагогическата ситуация. Радев и авторски колектив (под ред. на Радев, 2007, с. 326), посочват ползата от използването на ситуационни методи като широкообхватна. От една страна, учениците имат възможност да интегрират знания, като активират собствени пътища за използване на познания и така конструират нови знания, а от друга страна учителите осигуряват взаимодействие между преподаването и ученето.

В дисертацията се предложени методи и техники, които могат да се използват самостоятелно или комбинирани в контекста на вида на урочната единица, уменията или компетентностите, които се цели да се формират, груповата динамика и др., като са описани методическите стъпки и възможните пречки: *Техники за творческо мислене на Едуард де Боно, SWOT-анализ, пирамида, лавина (снежна топка), завъртане или кръг, допитване с картончета, аквариум, рисуване на идея, техника на разделения постер, техника "Трите (четирите...) важни неща", игра „Гореци столове“, симулация, ролева игра, невербални упражнения, обратна връзка.*

2. Като **дискуссионни методи** са описани *мозъчна атака (брейнсторминг), записване на идеи, беседа, дискусия, дебат, кръгла маса*. Отделено е внимание и на **работа в малки групи**, като предпочитан и прилаган метод в часовете по „Философия“, който може да се използва самостоятелно при дискутиране на конкретен проблем, но може и да е част от цялостен процес за работа в час. Честотата на приложение предполага познаване на спецификата на груповата работа, груповите динамики, етапа на развитие на цялата група, индивидуалните особености на отделните членове, което често е подценявано от учителите. Затова познаването на изброените особености е една от предпоставките за постигане на поставените цели.

3. Третата група методи, описани в дисертацията са **опитни (емпирични) методи**. Акцентирано е че, това са методи, които са източник на опит. Както вече беше отбелязано, дискусииите разгледани по-горе също са източник на опит, а публичното представяне като опитен метод също е възможно да включва дискусии. В тази част са представени и проектите и презентациите, които включват създаване на нещо ново, което е лична заслуга или заслуга на групата и в такъв смисъл е нов опит за ученика. Работата по проект като метод, който се налагат в системата на нашето образование в последните десетилетия. Той е средство за активиране на креативността, за развиване на социални и комуникативни умения, както и за формиране на определени личностни качества. Посочени са предимствата на проектната работа са: умения за работа в екип, креативност, връзка с реалния живот, интерес към науката, умения за презентиране и изразяване на позиции на учениците, самодисциплина; **Проектно – базираното обучение** (ПБО) през последните години заема все по-голяма част от учебния процес.

То е интерактивна дейност, при която учениците се учат чрез активно участие по проекти, обединявайки знанията си по различни дисциплини, търсейки решение на проблеми от реални ситуации. Работят индивидуално и в група, по този начин усвояват екипните норми, а наличието на списъци със задачи им помага да управляват времето си (индивидуално и групово). Учениците са насърчени да разработят решение на реален проблем/ситуация по интересен и интерактивен начин, чрез различни средства за визуализация. Отбелязани са и някои съществени разлики между работата по проект и проектно-базирано обучение като: дейност свързана с реални проблеми и тяхното решаване от живота, работи се в екип/екипи, под ръководството на учител/учители, налице е публична проява на крайният продукт и др. Етапите, през които минава проектно – базираното обучение са представени в *Приложение 1*, както и фрагмент от реализиран урок ПБО с линк и към видео<sup>4</sup>; **Презентация и Публично представяне; Обърната класна стая (Flipped Classroom)** като метод дава възможност на учениците на базата на предишен опит и знания, да натрупат нов опит и разбиране. Всичко това обуславя позицията на метода „обърната класна стая“ в групата на опитните „емпирични“ методи. В дисертацията е отбелязано, че изброените методи дават възможност за прилагане на форматиращо оценяване (formative assessment). Това е начин на интерактивна проверка на напредъка на учениците, както и възможност да се идентифицират нуждите им и така да се адаптира преподаването на материала по подходящ начин.

От подробното изложение на видовете интерактивни методи, става ясно наличието от многообразие на интерактивни методи и техники, които могат да бъдат прилагани в часа по „Философия“. В главата е акцентирано е върху възможността те да се модифицират и редуват, да се прилагат самостоятелно или да се използва определена част под формата на техника. Защото самите интерактивни методи престават да бъдат такива в момента, в който прекаленото приложение на еднакви, макар интерактивни методи вече не представлява интерес за учениците.

За целите на дисертационния труд е разработен продукт – **Дневник за самонаблюдение „Моята емоционална интелигентност“** (*Приложение 2*), който провокира интереса на учениците и учителите по „Философия“ към изучаване на емоциите и емоционалната интелигентност с цел познаване и развитие на социалната и емоционалната компетентност. Част от дейностите са изработени с помощна на информационните технологии, като могат да се извършват онлайн. Дневниците са индивидуални, като всеки ученик определя динамиката на работата в него. В края на дневника е отделено място на изготвяне на обратна връзка, която след обобщение и анализ от учителя, може да доведе до корекция във вида и начина на използване на съответните методи. Дневникът е един инструмент за самонаблюдение, рефлексия и лично развитие.

В дисертационния труд е разгледана и възможността за използване на елементи от метода „психодрама“ (неин създател е американският психолог *Джейкб Морено*, основател на методът социометрия), който през последните десетилетия се утвърждава като един ефективен подход, като успешно се използва не само в психотерапията и социалната работа, но и в образованието. Чрез използване на различни техники, учениците могат да се ангажират със социални проблеми, морални дилеми, да „влязат в обувките“ на реален човек или чувство или емоция.

В края на главата е отделено внимание и на *изкуствения интелект (AI)*, който все по-активно навлиза в живота ни, включително и в класната стая. Познаването на

---

<sup>4</sup> Видео запис на урок ПБО <https://www.youtube.com/watch?v=JE1bU-cfDdU> (Виж Приложение 1)

възможностите и ползите, които дава AI, се разглежда като способ, чрез който образованието и работата в класната стая се адаптират така, че да бъдат от максимална полза, както за учителя, така и за новите поколения, които растат в живот на информационни технологии. Изброени са някои AI, които намират място в класната стая като: *Cavna* (приложението дава възможност за създаването на разнообразни дизайни, споделянето и разпечатването им); *Sora* (дава възможност за създаване на реалистични и въображаеми сцени от текстови конструкции); *Gemini* (дава възможност за създаване на текстове, но е и проектиран да бъде мултимодален); *Fotor* (това е онлайн редактор на снимки); *GenCraft* (трансформира думи в изображения и видеа); *MyHeritage* (дава възможност за извършване на генеалогичен анализ, запазване на семейната история, подходящ за търсене на междупредметни връзки с история и цивилизации, география и икономика и др.); *Bing*; *BgGPT* и др., както и някои варианти за прилагане и използване на изкуствен интелект.

### **Глава 3. „Изследване на учениците от средното училище, за влиянието на интерактивните методи, прилагани в часовете по „Философия“ върху повишаването на емоционалната интелигентност“**

В главата се представя организирането и провеждането на емпиричното изследване сред ученици. Проучването бе необходимо за да установят нивата на основните компоненти, имащи отношение към емоционалната интелигентност, както и влиянието на интерактивните методи, прилагани в часовете по „Философия“, върху развитието ѝ. Участие в изследването вземаха 85 ученици от 8. клас. Получените данни от отделните етапи са обобщени и анализирани в рамките на тази глава. Направени са изводи, свързани с коректното използване на интерактивните методи в часовете по „Философия“.

**Актуалността на проблема се обуславя от** особеностите на новите поколения, новото "глобално" образование и политика, свързана с необходимостта от формиране на нови компетентности и умения, изискващи търсене и прилагане на разнообразни подходи и методи, които да се включват в образователния процес. Емоционалната интелигентност е една от предпоставките и способства за формирането на социалната и емоционална компетентност. Разбирането на собствените чувства и емоции, способността за направлението им за постигане на целите, развиване и поддържане на междуличностните отношения, ефективното управление на междуличностните конфликти и други, са ключови умения, формирането и развитието на които са от съществено значение за функционирането и психическия комфорт на младите хора.

#### **Цел и задачи на изследването**

**Целта** е да се разработи, приложи и докаже влиянието на прилагани интерактивни методи в часовете по „Философия“ върху формирането на емоционалната интелигентност у учениците в средното училище.

Поставената цел изисква разработване на следните изследователски **задачи**:

**а) задачи с теоретико-изследователски характер:**

- да се проучи актуална литература по темата;
- да се систематизират подходящи литературни източници, които да конкретизират, обогатят и разширят информацията, необходима за развиване на емоционалната интелигентност. чрез прилагането на интерактивни методи в часовете по „Философия“;

**б) задачи с емпирико-приложен характер:**

- да се изгради дизайн на емпирично изследване;
- да се разработи примерен модел на работа, свързан с използването на интерактивни методи и средства в часовете по „Философия“;
- да се приложи разработеният модел;

- да се визуализират и анализират получените резултати;
- да се представят изводи и отправят препоръки на база на получените резултати;
- да се разработи продукт – дневник за самонаблюдение „Моята емоционална интелигентност“, който да провокира интереса на учениците и учителите по „Философия“ към изучаване на емоциите и емоционалната интелигентност с цел познаване и развитие на социалната и емоционалната компетентност.

### **Обект на изследването**

Изследването е проведено с 85 ученици на възраст 14-15 години от 8. клас през учебната 2022–2023 година в четири паралелки в Професионална гимназия по туризъм „Пенчо Семов“, град Габрово. Характеристиките на изследваните ученици са представени в таблица 1.

Табл. 1. Изследвани ученици по пол

|      |         |          |
|------|---------|----------|
| Пол  | Момчета | Момичета |
| Брой | 32      | 53       |

### **Предмет на изследването**

Предмет на емпиричното изследване е развитието на емоционалната интелигентност, както и връзката ѝ с формирането на социална и емоционална компетентност у учениците в средното училище чрез прилагането на интерактивни методи в часовете по „Философия“.

### **Хипотези на емпиричното изследване**

Формулирани са следните хипотези, които да бъдат проверени чрез емпиричното изследване:

*Нулева (H<sub>0</sub>):* няма връзка между прилаганите методи в часовете по „Философия“ и повишаването на емоционалната интелигентност у учениците в средното училище.

*Алтернативна хипотеза (H<sub>1</sub>):* допуска се, че разработването и прилагането на подходящи интерактивни методи в часовете по „Философия“ може да повиши емоционалната интелигентност при учениците от средното училище.

### **Методи за провеждане на изследването**

За целите на емпиричното изследване са използвани следните методи за събиране на информация:

*Теоретичен анализ* – проучване на основни теоретични концепции, свързани и емоционалната интелигентност, компетентности, както и новата образователна политика в контекстна на компетентностния подход;

*Психолого-педагогическо наблюдение* – това е важна част от компетентностния подход. Поставянето на учениците в проблемна ситуация или симулирането на такава, дава възможност за формиране на умения за формулиране на хипотези, търсене на алтернативни решения, екипна работа. То дава възможност на изследователя за целенасочено възприемане на изследваното явление и е основа за изграждането на изследването.

*Тестово изследване* – за целта са формулирани конкретни показатели, съставляващи емоционалната интелигентност; Основният инструментариум представлява въпросници с набор от тестове предназначени за изследваните ученици, съобразно компонентите, имащи отношение към емоционалната интелигентност като:

- емпатия – възможност да откриване и определяне на чуждите емоции;
- мотивация – способност да направляване на емоциите с цел постигане на целите си;
- социални умения – развиване и поддържане на междуличностни отношения, общуване, справяне с междуличностни конфликти и други.

*Математико-статистически методи* – средноаритметична стойност, средно квадратично отклонение, статистически методи за сравнение (Т-критерий на Стюдент), корелационен анализ.

#### **Изследователски инструментариум: (Приложение 4)**

##### **1. Изследване нивото на емпатия**

Изследване нивото на емпатия, която се явява като ключов фактор за поддържане комуникацията между хората и е „умение човек да се постави на мястото на друг и способността да прояви чувствителност към емоциите на другите“ (Большая энциклопедия психологических тестов, 2007, с. 287). Използваният тест на казанският психолог И. М. Юсупов предлага тестова методика за изследване на емпатията, като въпросникът съдържа 36 твърдения. Интерпретацията на резултатите определя степента на емпатия (Большая энциклопедия психологических тестов, 2007, с. 287-289).

##### **2. Самооценка на мотивацията за одобрение**

Особено важна компонента при подрастващото поколение е стремежът да получи одобрение от околните. В изследването е използвана методика на Д.Краун и Д.Марлоу (САЩ) от 1964 г., като в случая е представен съкратеният вариант (Марищук, В. Л. и др. Методики психодиагностики в спорте. М.,1984), (Иванов, 1999, с. 32). Интерпретацията на резултатите включва, колкото по-висок е броят им, толкова е по-висока мотивацията за одобрение, свързана с потребността от общуване (Иванов, 1999, с. 32).

##### **3. Въпросник за изследване на тревожността**

Тревожността се явява като „чувство на емоционално напрежение, на очаквани възможни неприятности и безпокойство, неопределен страх от нещо, което може да се случи“ (Иванов, 1999, с. 8). Използваният въпросник STAI (State-Trait Anxiety Inventory) е разработка на Ч.Спийлбъргър от Университета в Южна Калифорния-Тампа (Spielberger, C., 1989).

##### **4. Методика за анализ на поведението в конфликтна ситуация с въпросникът на К.Томас**

Въпросникът на К.Томас е информативна методика за анализ на поведението в конфликтна ситуация (Иванов, 1999, р. 19). Тя показва поведението на човека в конфликтна ситуация, както и доколко човек склонен към прояви като съперничество и сътрудничество. Въпросникът съдържа 30 въпроса с по два отговора, като анкетираните са инструктирани да изберат този, който според това, как най-често реагират в конкретната ситуация.

**Критерии и показатели за диагностика и анализ на резултатите от констатиращото и контролното изследване**

Табл. 2. Критерии и показатели за диагностика на резултатите

| <b>Критерии</b>                                                  | <b>Показатели</b>                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Изследване нивото на емпатия с въпросникът на И. М. Юсупов    | 1.Много високо ниво на емпатийност<br>2.Високо ниво на емпатийност<br>3.Нормално ниво на емпатийност<br>4.Ниско ниво на емпатийност<br>5.Много ниско ниво на емпатийност |
| 2.Самооценка на мотивацията за одобрение на Д.Краун и Д. Марлоу  | 1. Ниска степен<br>2. Средна степен<br>3. Висока степен                                                                                                                  |
| 3.Въпросник за изследване на тревожността в социални ситуации на | 1. Ниска степен<br>2. Умерена степен                                                                                                                                     |

|                                                                                     |                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ч. Спийлбъргър                                                                      | 3. Висока степен                                                                           |
| 4.Методика за анализ на поведението в конфликтна ситуация с въпросникът на К. Томас | 1. Съперничество<br>2. Сътрудничество<br>3. Компромис<br>4. Избягване<br>5. Приспособяване |

### ***Организация на провеждане на изследването***

Етапите в процеса на организация и провеждане на изследването са констатиращ, формиращ и контролен.

**Констатиращ етап на изследването.** Процесът на изследването през констатиращия етап се реализира в няколко стъпки: организация, провеждане и отчитане на резултатите. Констатиращото проучване премина по следния начин: в началото на учебната година в час по „Философия“ на учениците бяха предоставени тестовите, които те попълниха при спазване на анонимност. Поради големия обем от въпроси, този етап от изследването се проведе в продължение на няколко последователни часа.

**Етап на провеждане на формирания експеримент.** Формиращият експеримент се осъществи в рамките на учебната година в часовете по „Философия“. Във формиращия етап на изследването в учебните часове учениците се включиха в различни интерактивни проекти и дейности, които целяха повишаване на тяхната социална и емоционална интелигентност.

**Контролен етап на изследването.** Контролният етап от изследването има за цел да провери хипотезата чрез сравнение на изходните и началните резултати по критериите и показателите за диагностика (виж Таблица 2). В края на формиращия експеримент, който се проведе в рамките на една учебна година, бе повторена процедурата от тестове за учениците. Резултатите бяха обработени със същите статистически методи и подложени на качествен и количествен анализ, като се акцентира върху търсене на промяна в показателите и на корелационни зависимости.

### ***Анализ на данните от изследването:***

**За анализ на емпиричните данни са използвани следните инструменти:**

*А. Математико-статистически метод* – необходим за обработка на данните, получени от приложението на използваните въпросници. Регистрираната емпирична информация е обработена чрез компютърна програма *Microsoft Excel*.

Обработка на резултатите от констатиращия и контролния етап – *процедура*.

*Първична обработка на всеки тест чрез статистически способности* - средни непретеглени аритметични стойности и средноквадратични отклонения, скали и диаграми;

*Средната аритметична стойност* има широко приложение в практиката. Тя се отбелязва с  $\bar{X}$  (някои я отбелязват и с  $\bar{M}$ ). Изчислява се като сборът от всички резултати се дели на общият сбор на изследваните лица. Средната аритметична стойност позволява съпоставянето на индивидуалните резултати по отношение на средните стойности на групата.

*Средно квадратично отклонение* – то в най-голяма степен измерва разсейването между стойностите в дадения вариационен ред. При използването на този статистически показател се включват всички стойности в дадения вариационен ред, а не само крайните.

*Б. Статистически методи за сравняване* – чрез тях се установява надеждността на разликата между средноаритметичните величини и по отношение на всички други различия, установени статистически методи.

*t-критерий* – Т-критерий на Стюдент за зависими извадки е един от начините за проверка на хипотезата. Въз основа на количествения и качествен анализ на емпиричните данни, получени при тестирането на учениците от експерименталната и контролната група, може да се предположи доказателство на работната хипотеза. Проверката на хипотезите се извършва чрез *t-критерий* на Стюдент, на база резултатите на учениците от тестовите като получени брой точки.

*Корелационен анализ* – това е статистически метод за измерване силата на корелационна зависимост между две или повече масови явления. Това става чрез корелационни коефициенти, които измерват колко е силна връзката между тях. При изчисляването ѝ, променливите се измерват в скала от интервали в границите от -1.00 до +1.00. -1.00 означава, че променливите имат отрицателна корелация, а +1.00, че променливите имат положителна корелация, т.е. при нарастване стойностите на едната от тях и на другата нарастват. Интерпретацията на резултатите е визуализирана в следващата таблица:

Табл. 3. Интерпретация на резултатите от корелационен анализ<sup>5</sup>

| <b>Положителна корелация</b> | <b>Отрицателна корелация</b> |             |
|------------------------------|------------------------------|-------------|
| $0 \leq r < 0.3$             | $-0.3 < r \leq 0$            | слаба       |
| $0.3 \leq r < 0.5$           | $-0.5 < r \leq -0.3$         | умерена     |
| $0.5 \leq r < 0.7$           | $-0.7 < r \leq -0.5$         | значима     |
| $0.7 \leq r < 0.9$           | $-0.9 < r \leq -0.7$         | силна       |
| $0.9 \leq r$                 | $r \leq -0.9$                | много силна |

**Анализ на резултатите от изследване нивото на емпатия с въпросникът на И. М. Юсупов.** За установяване нивото на емпатия е използвана тестовата методика на казанският психолог И. М. Юсупов, който предлага изследване чрез въпросник, който съдържа 36 твърдения, на които се отговаря с шест-степенна скала: „не зная“; „не, никога“; „понякога“; „често“; „почти винаги“; „винаги“. При интерпретацията на резултатите, лицата се разпределят по групи, според степента на емпатия: от най-висока към най-ниска. Третата група се определя като нормално ниво на емпатия, присъща за болшинството от хора.

Средноаритметичната стойност от изследването е представена в следната таблица (Приложение 5. Резултати от приложените тестове).

Табл. 4. Средноаритметичната стойност - емпатия

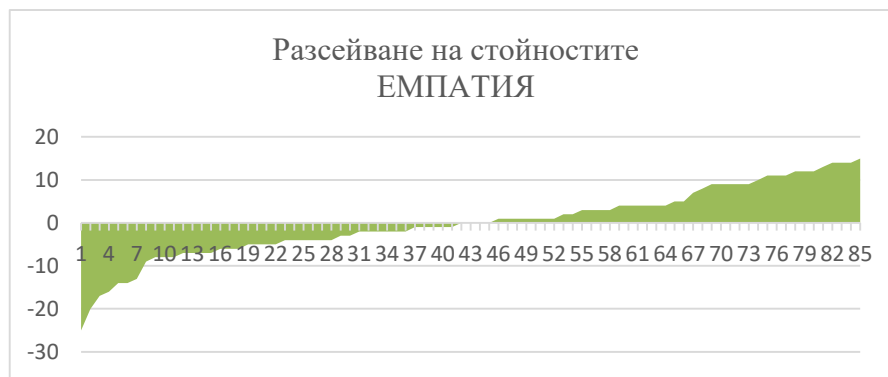
| <b>№/пол</b>    | <b>Брой</b> | <b>Констатиращ етап</b> | <b>Контролен етап</b> |
|-----------------|-------------|-------------------------|-----------------------|
| <b>момичета</b> | 53          | 52                      | 52,64                 |
| <b>момчета</b>  | 32          | 49,03                   | 49,91                 |
| <b>общо</b>     | 85          | 51,01                   | 51,61                 |

Както е видно и в констатиращия и в контролния етап няма съществени разлики в средноаритметичните стойности. И в двата етапа е налице нормално ниво на емпатия (сумата от 37 до 62 бала показва нормални нива на емпатия).

Следващите графики показват разсейване на стойностите общо и по пол.

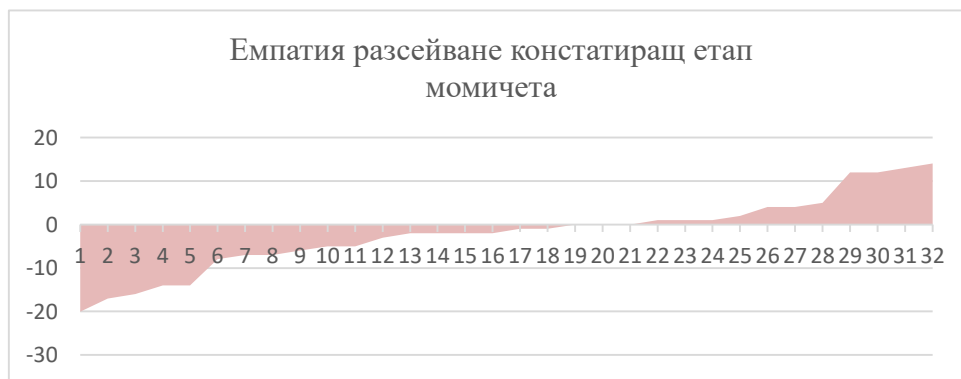
<sup>5</sup> Корелационен анализ <http://uni-sz.bg/StatExcel5/Correlations.htm> (последно прегледан на 23 септември 2023)

Фиг. 1. Разсейване на стойностите емпатия – общо



От представената графика с разсейване на стойностите е видно, че е налице плавно разпределение на стойностите по отношение на средноквадратичното отклонение.

Фиг. 2. Разсейване на стойностите емпатия по пол – момичета



Фиг. 3. Разсейване на стойностите емпатия по пол – момчета



Въпреки че двете графики са относително сходни, като стойностите се включват в „нормално ниво на емпатия“ при момичетата се наблюдава по голям дял към горните стойности на нивото. Всичко това е обяснимо с особеностите на новите поколения, а именно, че те са емоционални, сензитивни, съпреживяват проявите на другите, интроспективни, насочени преди всичко към вътрешния си свят.

При направения статистически анализ, по отношение на стойностите регистрирани в теста за *емпатия*, нулевата хипотеза ( $H_0$ ) се приема, сравнение на t Stat -2,94483697 и Critical two-tail 1,988609667. Сумата от баловите показва нормално ниво на емпатия, което означава, че учениците в междуличностните си общувания успяват

да съпреживяват и да се поставят на мястото на другия. Но при избора на интерактивни методи следва да се има предвид прилагането на техники, насочени по отношение работа е емоции, разпознаването, контрола и вентилирането им.

За целите на изследването бе извършен и корелационен анализ, като стойността на корелационният коефициент е  $r=0,218507$ , т.е. налице е положителна зависимост, слаба степен на корелация. (Табл. 3 Скала за тълкуване коефициент на корелация)

Средноаритметичната стойност на показателите при учениците показва нормално нива на емпатия, като съотнесено към скалата за отчитане на резултатите от теста (37 до 62 бала нормални нива на емпатия), регистрираните нива при учениците и в констатиращия и в контролния етап са към горните граници. Наличието на положителна зависимост, слаба степен на корелация по отношение на степента на проява на емпатия, говори за присъствието на емпатия у учениците, но и за неумението да разпознават, вербализират и вентилират емоциите. Същото следва да бъде отправна точка за работа по отношение на преодоляване на споменатите трудности.

**Анализ на резултатите от изследване нивото на самооценка на мотивацията за одобрение.** Вторият въпросник се отнася до мотивацията за одобрение, като за целта е използвана методика на Д.Краун и Д.Марлоу (САЩ) от 1964 г., съкратеният вариант (Маришук, В. Л. и др. Методики психодиагностики в спорте. М., 1984), (Иванов, 1999, с. 32). Въпросникът съдържа 20 айтеми, като се отчита се броят на „работещите“ айтеми. Колкото по-висок броят им, толкова е по-висока мотивацията за одобрение, свързана с потребността от общуване (Иванов, 1999, с. 32).

В следващата таблица е представена средноаритметичната стойност от изследването при констатиращия и контролния етапи:

Таблица 5. Средноаритметична стойност при констатиращ и контролен етап – самооценка на мотивацията за одобрение

|                 | Брой изследвани | Констатиращ етап | Контролен етап |
|-----------------|-----------------|------------------|----------------|
| <b>Момичета</b> | 53              | 9,10             | 9,09           |
| <b>Момчета</b>  | 32              | 9,12             | 9,47           |
| <b>Общо</b>     | 85              | 9,31             | 9,26           |

При анализа на резултатите е видно че, стойностите при изследване на самооценката на мотивацията за одобрение са балансирани и при двата пола и сходни при констатиращия и контролния етап. Мотивацията с цел одобрение е пряко свързана с общуването, съответно колкото е по-висока стойността, толкова мотивацията за одобрение е по-висока, оттам необходимостта ученика да бъде одобряван.

По отношение на средноквадратичното отклонение се констатира средна степен на мотивация за одобрение по отношение на общуването.

В следващите графики са показани разсейване на стойностите по пол.

Фиг. 4. Самооценка на мотивите за одобрение – констатиращ етап, момичета



Фиг. 5. Самооценка на мотивите за одобрение – констатиращ етап, момчета



При направения статистически анализ, по отношение на стойностите регистрирани в *теста за самооценка на мотивацията за одобрение*, нулевата хипотеза ( $H_0$ ) се приема, за сметка на алтернативната ( $H_1$ ), сравнение на  $t$  Stat 1,321257458 и Critical two-tail 1,988609667. При възрастта на учениците 14-15г. е особено важно принадлежността към дадена референтна група. Резултатите от констатиращия и контролния етап, показват средни стойности по отношение мотивацията с цел одобрение. Това следва да се има предвид при избора на интерактивни методи, които да са свързани с себеутвърждаващо поведение, асертивност, формиране на реалистична самооценка.

От извършения корелационен анализ, чрез изчисляване на коефициента на линейна корелация се проследи степента на зависимост между двете извадки като стойността на корелационния коефициент е  $r=0,860541$ , т.е. налице е положителна зависимост, силна степен на корелация.

Силната степен на корелация между двете променливи се дължи на факта, че в резултат на работата през учебната година и приложените интерактивни методи в часовете по „Философия“, учениците са развили умения за изграждане на обективна самооценка, което от своя страна повишава мотивацията за учене и развитие, както и че адаптацията към новото училище, обстановка, ученици и учители е успешна.

**Въпросник за изследване на тревожността.** За целите на изследването е използван въпросникът STAI (State - Trait Anxiety Inventory), разработка на Ч.Спийлбъргър от Университета в Южна Калифорния-Тампа (Spielberger, С., 1989). Тестът представлява самооценъчна психометрична скала и е създаден за измерване на индивидуалните различия в специфични, отличаващи се ситуации. Въпросникът съдържа две отделни скали за измерване на тревожността по 20 твърдения, като едните отразяват „как се чувства сега, в този момент“, а другите „как се чувства изобщо“.

Тестът „измерва тревожността като свойство на личността, и като емоционално състояние - двете основни значения на понятието тревожност“ (Иванов, 1999, с. 8).

След измерване на средноаритметичната стойност на общата и реактивна тревожност се наблюдават следните стойности:

Таблица 6. Средноаритметична стойност – констатиращ и контролен етапи

|             | Брой<br>изследвани | Констатиращ етап |           | Контролен етап |           |
|-------------|--------------------|------------------|-----------|----------------|-----------|
|             |                    | Обща             | Реактивна | Обща           | Реактивна |
| <b>Общо</b> | 85                 | 47,82            | 43,3      | 43,84          | 41,84     |

**Ключ:** ниска тревожност – до 35  
умерена тревожност – от 35 до 44  
висока тревожност – над 45

(Приложение 5. Резултати от тест за тревожност - обща и реактивна)

Средноаритметичните стойности показват средните нива на тревожност (обща и реактивна) в началото на експеримента (констатиращ етап) и при отчитане на крайните резултати (контролен етап). При констатиращия етап средните стойности са в скалата на високата тревожност (47,82), докато при контролния етап нивата са в скалата на умерената тревожност. Въпреки че нивата на реактивната тревожност в констатиращия етап е умерена, също бележи спад в края на експеримента.

При анализа на резултатите в процентно отношение общата и реактивната тревожност в констатиращия етап (табл.7) става ясно, с че най-голям дял 60% са учениците с висока степен на обща тревожност, 33% са учениците с умерена степен на тревожност, а 7 % - ниска. По отношение на реактивната тревожност, отново вай-висок процент е регистриран при учениците с висока степен на тревожност – 48%, умерена – 35%, като 17% проявяват ниска степен на тревожност. Видна е разликата в стойностите на високата обща тревожност и реактивната тревожност.

Табл. 7. Сравнение на резултатите от реактивната и общата тревожност при констатиращото изследване

| Резултати в %  | Реактивна тревожност | Обща тревожност |
|----------------|----------------------|-----------------|
| <b>Ниска</b>   | 17%                  | 7%              |
| <b>Умерена</b> | 48%                  | 33%             |
| <b>Висока</b>  | 35%                  | 60%             |

Тревожността оказва голямо влияние върху формирането на личността и има пряко отношение към самооценката, разпознаването и управлението на емоциите като елементи на емоционалната интелигентност. Това е и причината тревожността да е включена в експеримента като се търси промяна в нивата ѝ в контролния етап, в резултат на прилагането на подходящи интерактивни методи и техники по време на формиращия експеримент. *Общата тревожност* показва цялостното състояние на Аз-а и неговата самооценка по отношение на тревожната реакция в различните ситуации и следва тенденция да се превърне в устойчива черта на личността в годините. Докато *реактивната тревожност* се свързва с настоящето и има отношение към моментното състояние на ученика, както и неговите реакции по отношение на учебния процес, взаимоотношенията в училище, семейството и неформалната му среда. Изследваната тук обща тревожност е съществена за формирането на Аз-а и личностната идентичност на ученика, като поддържането на високи нива, благоприятства развитието на тревожна личност, което би оказало въздействие и върху цялостния облик на юношата.

По отношение на разпределение на стойностите по пол е видно наличието на относителна разлика в стойностите при момчетата и момичетата, като при момичетата, високите стойности на тревожност, спрямо момчетата са осезаеми.

Следващите две схеми представят процентното разпределение на нивата обща тревожност при момчетата и момичетата, регистрирани в констатиращия етап. При момичетата високото ниво на тревожност доминира (79%), докато при момчетата най-висок процент е умерено ниво на тревожност (56%).

Фиг. 6. Обща тревожност при момчетата



Фиг. 7. Обща тревожност при момичетата



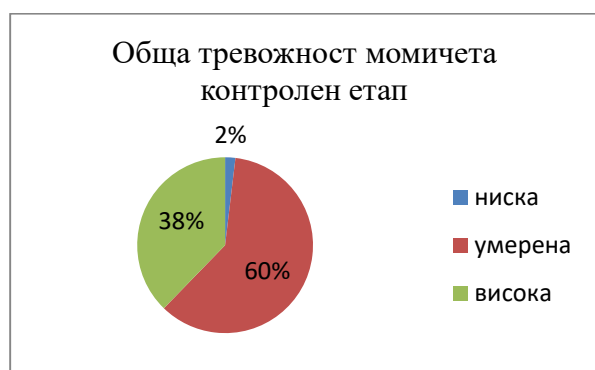
В резултат на работата през учебната година и проведения контролен тест в края на експеримента, регистрираните резултати при общата и реактивната тревожност, показват: процентните нива (обща тревожност) на умерена степен тревожност (65%) са по-високи спрямо нивата съответстващи на висока степен на тревожност (32%), както и при реактивната тревожност процентът на умерената степен тревожност (71%) е значително повишен, за сметка на високата (19%).

Табл. 8. Сравнение на резултатите от реактивната и общата тревожност при констатиращ етап

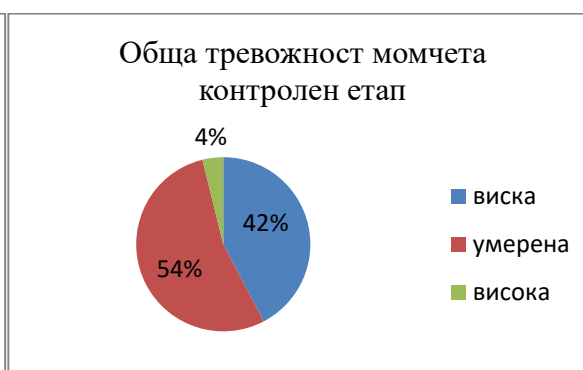
| Резултати в %  | Реактивна тревожност | Обща тревожност |
|----------------|----------------------|-----------------|
| <b>Ниска</b>   | 10%                  | 3%              |
| <b>Умерена</b> | 71%                  | 65%             |
| <b>Висока</b>  | 19%                  | 32%             |

Резултатите по пол също търпят промени при контролния етап. И при двата пола е видно намаляване нивото на висока степен тревожност – 38% при момичетата и 4% при момчета. При момичетата е регистриран най-висок процент умерена тревожност 60 %, за сметка на доминиращите стойности висока тревожност при констатиращия етап.

Фиг. 8. Обща тревожност при момчетата – контролен етап



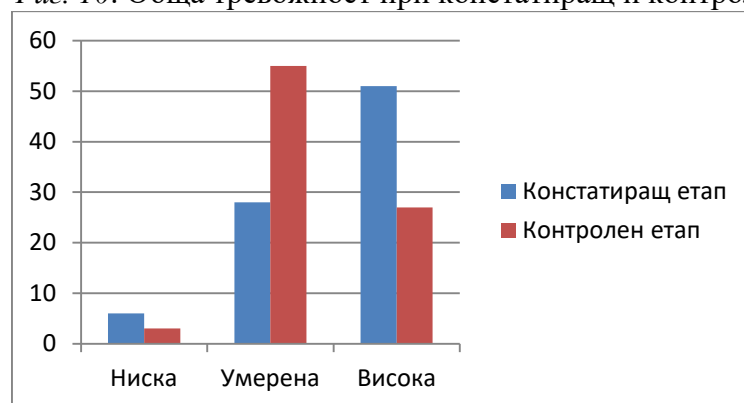
Фиг. 9. Обща тревожност при момчетата –



При момчетата се наблюдава запазване на високия дял на умерена тревожност (54%), но се наблюдава и увеличаване на случаите с ниска степен на тревожност (42%).

В долната графика са представени сравнени стойностите в трите степени на обща тревожност, регистрирани при констатиращия и контролния етап от изследването, като са визуализирани разликите при умерената и високата степен на тревожност.

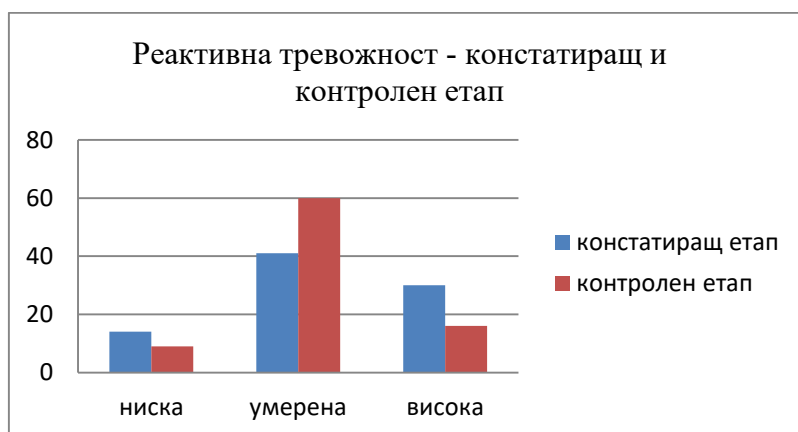
Фиг. 10. Обща тревожност при констатиращ и контролен етап



Наблюдаваните разлики са в умерената степен тревожност за сметка на високата степен. В резултат на целогодишната работа, формираните умения свързани с личностно израстване, реалистична самооценка, управление на емоциите, мотивиране, позитивни взаимоотношения в клас и семейството, оказват неминуемо влияние върху общите нива на тревожност у учениците.

В следващата графика са представени сравнени стойностите в трите степени на реактивна тревожност, регистрирани при констатиращия и контролния етап от изследването, като също се наблюдават разлики при умерената и високата степен на тревожност.

Фиг. 11. Реактивна тревожност при констатиращ и контролен етап



При направения статистически анализ, по отношение на стойностите регистрирани във *въпросника за изследване на тревожността (обща и реактивна)*, нулева хипотеза ( $H_0$ ) се отхвърля, за сметка на алтернативната ( $H_1$ ). Сравнение на  $t$  Stat 6,269847702 и  $t$  Critical two-tail 1,988609667 при общата тревожност и сравнение на  $t$  Stat 3,980325492 и  $t$  Critical two-tail 1,988609667 при реактивната тревожност, което означава че, разликите в резултатите на учениците при констатиращия и контролния етапи не са случайни, т.е. приложените интерактивни методи и техники в часовете по „Философия“, са съдействали за намаляването нивото на тревожност, в посока нарастване на увереността, както и към формиране на реалистична самооценка. Както беше вече отбелязано, общата тревожност има отношение към формирането на цялостната личност и трайно високите нива на обща тревожност може да доведе до тревожна личност в бъдеще.

При направения корелационен анализ на резултатите от формиращия и контролния етап,  $r=0,740782$  т.е. налице е положителна зависимост, силна степен на корелация по отношение на общата тревожност. Въз основа на регистрираните резултати в констатиращия и контролния етап при реактивната тревожност  $r=0,916016$ , т.е. също е налице е положителна зависимост, много силна степен на корелация по отношение на реактивната тревожност.

Посочените данни са в резултат на приложените интерактивни техники и методи, насочени към познаване на собствените силни и слаби страни, формиране на положителна нагласа към промени, асертивност, реалистична самооценка у учениците. Промените могат да се обяснят и с факта и че е налице адаптация на учениците от 8. клас в новото училище, тяхното израстване и постигане на по-голяма автономност.

**Анализ на резултатите от изследване поведението в конфликтна ситуация с въпросникът на К.Томас.** За установяване стила на реакция на учениците в ситуация на конфликт е използван въпросникът на К.Томас (Иванов, 1999, с. 19). Въпросникът съдържа 30 кратки конфликтни ситуации. Към всяка една от тях са посочени по 2 възможни отговора, което прави общо 60. Всяко едно от тези действия съответства на един от 5-те стила на поведение: налагане (съперничество), сътрудничество, компромис, избягване (оттегляне) и приспособяване (заглаждане). Към всеки един стил се отнасят определен брой реакции на съответните ситуации: налагане – 12, сътрудничество - 11, компромис - 12, избягване - 14, приспособяване - 11, които носят от 0 до 14 точки. Така общо 30 точки, колкото е и броят на конфликтните казуси, се разпределят между 5-те стила на поведение.

Анализът на резултатите от изследването на реакция при конфликтна ситуация показва: По отношение на средноаритметичната величина, най-често срещаната

реакция при конфликтни ситуации сред учениците е *компромис* (7.8), следвана от *приспособяване* (6.5), *сътрудничество* и *избягване* с много малка разлика (5.9 и 5.8), като с най-ниска средноаритметична стойност е *съперничеството* като реакция (4.3), т.е. повечето изследвани ученици не използват или рядко използват съперничеството като начин за справяне с конфликтни ситуации.

Фиг. 12. Средноаритметична величина по стилове реакции на конфликтни ситуации  
общо констатиращ етап

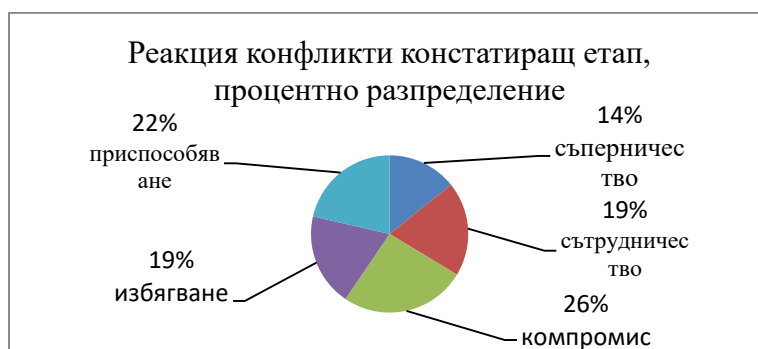


*Компромисът*, регистриран като най-често използван стил на реакция при ситуации на конфликт, може да се обясни с това, че при учениците на възраст 14-15 г. важен елемент от личностното израстване е приемането от останалите, както и чувството на принадлежност към дадена социална група. Т.е. поведението е насочено не само към постигане на собствените цели, но и към запазване на добрите взаимоотношения с останалите участници в конфликтната ситуация

Прави впечатление по-големият дял на участие при стила *приспособяване*. Това е обяснимо за възрастта на изследваните ученици, както вече беше споменато, поради стремежа за принадлежност към определена референтна група, като защитата на собствените интереси и потребности е по-трудна, поради наличието на правила и общи ценности. Въпреки че, *съперничеството* е регистрирано с най-малък броя участници, наличието му може да се обясни с все още липсата на формирани умения в междуличностното общуване, което от своя страна води до прояви на агресия и непълноценно общуване.

Процентното разпределение на стиловете като реакция са представени в следващата кръгова диаграма.

Фиг. 13. Разпределение по проценти на стилове при реакция на конфликтна ситуация  
констатиращ етап

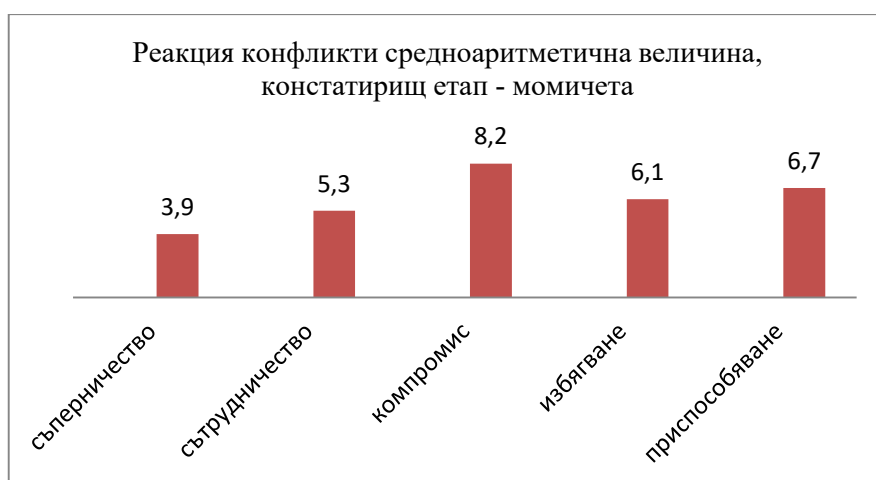


Реакциите, регистрирани при емпиричното изследване по процентно разпределение общо за всички ученици са както следва: *компромис* 26%,

*приспособяване* 22%, *избягване* и *сътрудничество* по 19%, като *съперничеството* като начин на реакция при конфликтни ситуации е 14%.

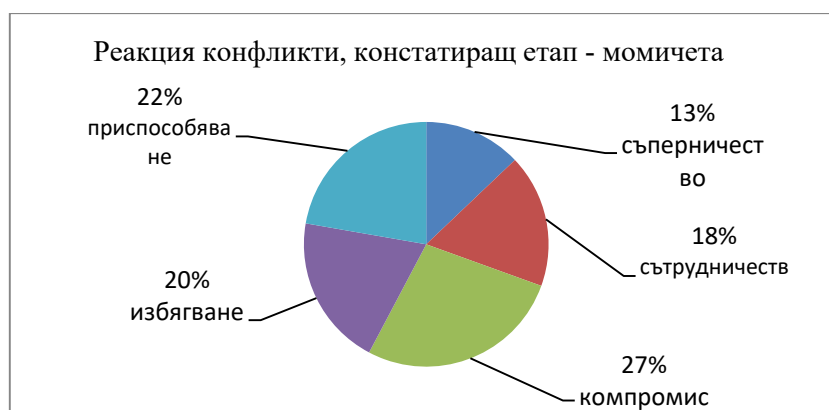
При проследяване средноаритметичната величина по отношение на най-често използваните стилове при разрешаване на конфликти по пол, при момичетата най-често констатираната реакция е *компромис* (8.2), сравнено с общата стойност на всички ученици (7.8). На второ място като реакция е *приспособяване* (6.7), като тази стойност е съответна на стойността на общата (6.5). Следва *избягване* (6.1), като стойността при момичетата надвишава общата констатирана стойност (5.8), докато стила *сътрудничество* е по-нисък при момичетата (5.3), сравнено с общата (5.9). Като стил, който най-рядко се използва от момичетата, регистриран в констатиращия етап е *съперничество* (3.9), като тази стойност е по-ниска и съпоставена с общата (4.3).

Фиг. 14. Реакция конфликти по средноаритметична величина, констатиращ етап – момичета



В процентно съдържание, както стана ясно най-често срещаната реакция – *компромис*, заема 27% от общия брой. Следва *приспособяване* с 22%, веднага след него *избягване* 20%. Най-нисък процент, като най-рядко използвана реакция при женския пол е *съперничеството*, заемаш 13%. *Сътрудничеството*, характеризиращо се с търсене на решение еднакво добро за двете страни на конфликта, заема 18 %.

Фиг. 15. Разпределение по проценти на стилове при реакция на конфликтна ситуация, констатиращ етап, момичета



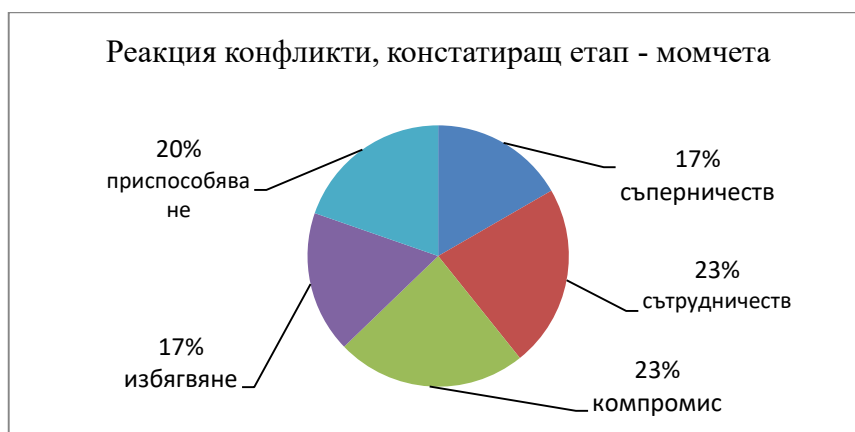
При момчетата, регистрираните най-често срещани реакции при конфликтни ситуации в констатиращия етап са с много малка разлика – *компромис* (7.1) и *сътрудничество* (6.8), следвани от *приспособяване* (5.9) и *избягване* (5.3). *Съперничеството* като стил на реакция, е най-рядко използвано, както при момичетата но средноаритметичната величина е с по-висока стойност (5), докато при момичетата (3.9).

Фиг. 16. Реакция конфликти по средноаритметична величина, констатиращ етап – момчета



Процентното разпределение на реакциите при конфликтни ситуации при момчетата са разпределени, както следва: 23% от изследваните момчета реагират под формата на *компромис* като същия процент се пада и на реакцията *сътрудничество*; 20% използват *приспособяване* като начин на реагиране, а по 17% - *съперничество* и *избягване*.

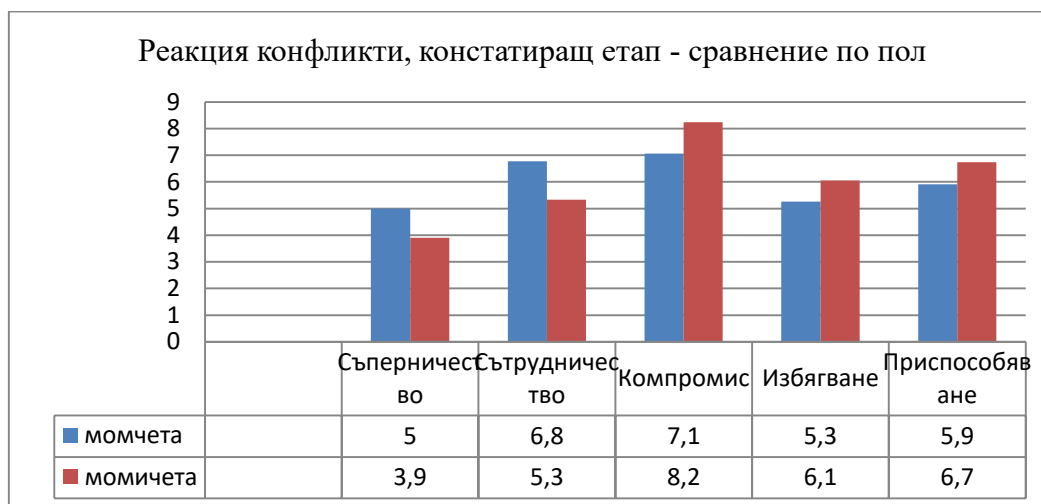
Фиг. 17. Разпределение по проценти на стилове при реакция на конфликтна ситуация, констатиращ етап, момчета



По отношение разликите в реакциите при конфликтни ситуации, регистрирани в констатиращия етап на изследването и при двата пола най-честия стил реакция до която прибегват учениците е *компромис*, като при момичетата е по-често срещана (8.2), в сравнение с момчетата (7.1). Вторият най-често използван стил реакция при момчетата е *сътрудничество* (6.8), за разлика от момичетата, при които това е *приспособяване* (6.7), което при момчетата се явява третия използван стил (5.9). При *избягване* също има различия по отношение честотата на използването му – момчетата

по-скоро избягват използването му, като по средноаритметична величина е 5.3, докато при момичетата това е третата най-често използвана реакция при конфликтни ситуации (6.1). И двата пола най-рядко прибегват до използването на стила *съперничество*, като е налице съществена разлика в регистрираните стойности – 5 при момчетата и 3.9 при момичетата.

Фиг. 18. Колонна схема с клъстери, реакция при конфликтна ситуация, констатиращ етап, по пол



При момичетата, сравнено с реакциите на момчетата при конфликтни ситуации доминират *компромис*, *избягване* и *приспособяване*, докато стиловете на поведение *съперничество* и *сътрудничество* са по-характерни за момчетата. *Съперничество* като стил на поведение се обяснява с това, че учениците (в случая, повече момчетата), поставят своите лични интереси и потребности над останалите, съответно се стремят да удовлетворят или постигнат това дори по по-агресивен начин.

При анализа на стиловете поведение при конфликтни ситуации, регистрирани в контролния етап на изследването най-често срещаната реакция при конфликтни ситуации и *компромис* (8.7), следвана от *сътрудничество* (6.8), *приспособяване* (5.9) и *избягване* (5.2), като най-малък брой ученици използват *съперничество* (4.0). Разгледани процентно разпределението на регистрираните реакции при конфликтни ситуации в контролния етап са следните: *компромис* 28%, *сътрудничество* 23%, *приспособяване* 19%, следвани от *избягване* 17%. Най-малко използваният стил на поведение - *налагане (съперничество)* е с 13%.

Фиг. 19. Реакция конфликти, средноаритметична величина - общо



В таблицата по-долу ясно се виждат промените настъпили в поведението на учениците, по отношение типичните реакции в конфликтни ситуации.

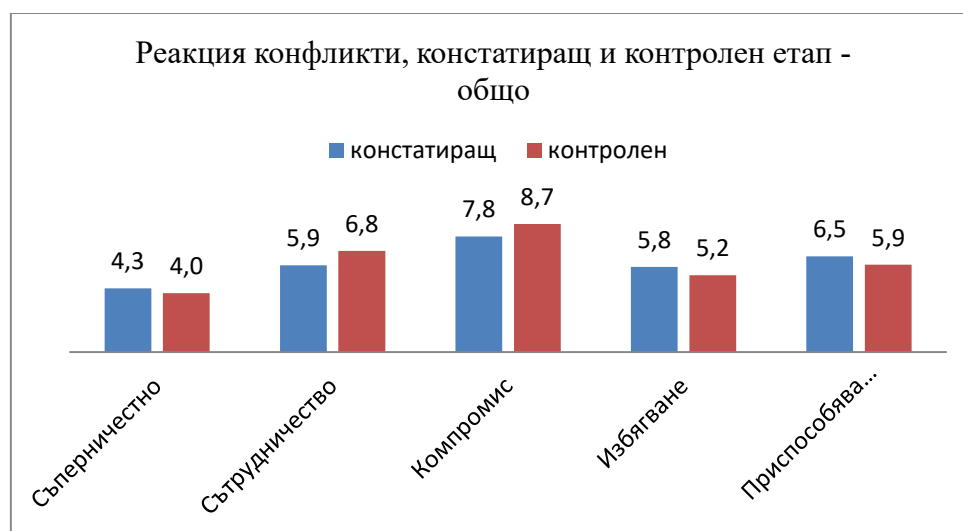
Табл. 9. Процентно разпределение, реакция конфликти – констатиращ и контролен етап

| Стилове / Резултати в %  | Констатиращ етап | Контролен етап |
|--------------------------|------------------|----------------|
| Налагане (съперничество) | 14%              | 13%            |
| Сътрудничество           | 19%              | 23%            |
| Компромис                | 26%              | 28%            |
| Избягване (оттегляне)    | 19%              | 17%            |
| Приспособяване           | 22%              | 19%            |

При контролния етап се забелязват значителни промени, регистрирани в стойностите като стил на поведение в ситуация на конфликт. В резултат на използване на интерактивни методи, за усвояване е развиване на умения за ненасилствено разрешаване на конфликтни ситуации, в контролния етап се наблюдават завишаване на стойностите при стиловете *компромис* от 26% на 28%, както и при *сътрудничество* от 19% на 23%, като стилове насочени към действия, зачитащи гледана точка и на другия. Прави впечатление ниските стойности на стила *налагане*, както при констатиращия етап 14%, така и при контролния 13%. Интерес представляват регистрираните по-високи стойности при стила *сътрудничество*. За реализирането му са необходими наличието на взаимно доверие и позитивна комуникация между страните.

Следващите няколко схеми показват сравнени резултатите при констатиращия и контролния етап.

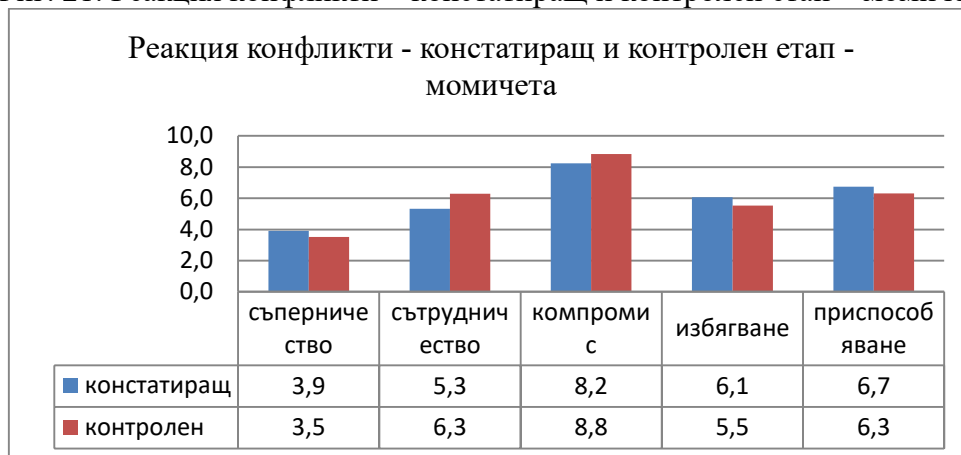
Фиг. 20. Сравняване на стойности констатиращ и контролен етап, реакция при конфликти - общо



При сравняване на резултатите от контролния етап от изследването с констатиращия е видно, че отново най-малко използваната реакция сред учениците е *съперничество* от 4.3 в констатиращия етап към 4.0 в контролния етап на изследването. Регистрира се и леко понижаване на стойностите при стиловете *избягване* от 5.8 на 5.2 и *приспособяване* от 6.5 на 5.9. В резултат на работата през учебната година в двата най-често използвани стила на реакция при конфликтна ситуация се наблюдават промени в посока на повишаване честота на използването им – *сътрудничество* от 5.9 на 6.8 и *компромис* 7.8 на 8.7.

При анализа на реакциите при конфликтни ситуации при момчетата превес в заема *компромис* (8.8), също както и при констатиращия етап. Прави впечатление, двата стила *сътрудничество* и *приспособяване* имат еднакви средноаритметични стойности (6.3), *избягване* (5.5), регистрира по-ниска стойност спрямо констатиращия етап (6.1), като при контролния етап отново най-рядко използваната реакция при момчетата е *съперничество* (3.5), както и при констатиращия етап (3.9). В следващата схема в колоните с клъстери това може да се види.

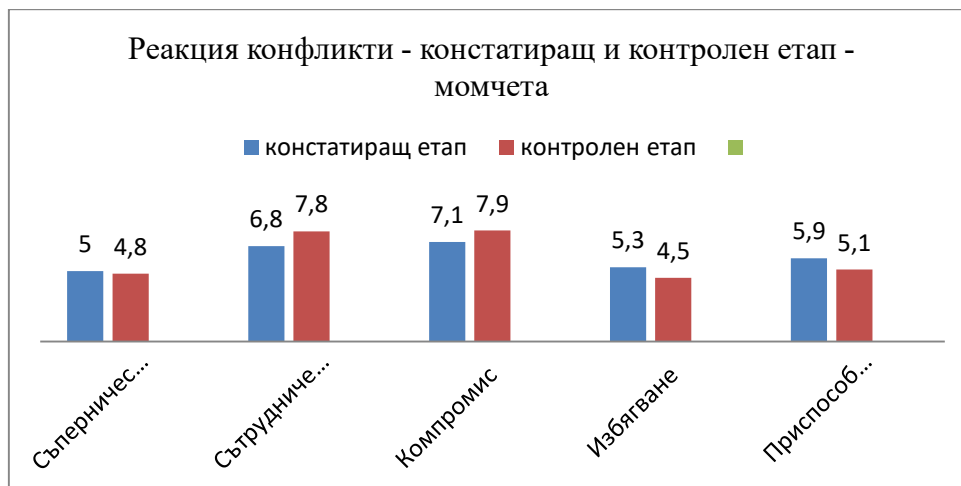
Фиг. 21. Реакция конфликти – констатиращ и контролен етап – момчетата



От схемата прави впечатление, че при контролния етап се забелязва промяна в посока по-често използвани стилове на поведение при конфликтни ситуации *сътрудничество* от 5.3 на 6.3 и *компромис* от 8.2 на 8.8. В останалите стилове на реакция, макар и няколко пункта има понижаване на стойностите, регистрирани в контролния етап – при стила *приспособяване* от 6.7 на 6.3, при реакцията *избягване* от 6.1 на 5.5, а при *съперничество* от 3.9 на 3.5.

Регистрираните реакции при конфликтни ситуации в контролния етап на изследването при момчетата са: най-често използваните стилове при момчетата са *компромис* (7.9) и *сътрудничество* (7.8). Значително по-рядко се използват стиловете *приспособяване* (5.1), *избягване* (4.5), а средноаритметичната стойност на реакцията *съперничество* е 4.8, която спрямо резултатите от констатиращия етап е понижена с два пункта. Приликите и разликите при основните типове реакции в конфликтни ситуации при момчетата, в двата етапа (констатиращ и контролен) могат да се проследят в следващата фигура.

Фиг. 22. Реакция конфликти – констатиращ и контролен етап – момчета



От горната фигура е видно промяната в стойностите в контролния етап на изследването. Най-често използваните стилове за разрешаване на конфликтни ситуации при момчетата са *сътрудничество* (7.8) и *компромис* (7.9) с много малка разлика в стойностите. При останалите три стила на реакция се наблюдава понижаване на стойностите с няколко пункта *приспособяване* (5.1), *съперничество* (4.8) и *избягване* (4.5). По отношение разпределението по типовете поведение при конфликтни ситуации, регистрирани в контролния етап на изследването по пол става ясно, че при момчетата се регистрира плато по отношение на реакциите *сътрудничество* и *компромис*, докато при момичетата ясно е изразен *компромисът* като стил на реакция.

При процентното разпределение на стиловете реакция при конфликтни ситуации, регистрирани в контролния етап на изследването при момичетата, ясно и отчетливо е видно водещия стил на поведение – *компромис* с 29%, а най-рядко използвания – *съперничество* с 11%. А при момчетата с еднакво процентно разпределение са стиловете *компромис* и *сътрудничество* по 26%, като останалите три стила са с относително сходни стойности.

Наблюдаваните и регистрирани промени се дължат на придобити нови социални умения, свързани с реакциите и поведението по време на конфликтни ситуации. Това неминуемо дава отражение върху взаимоотношенията, както и благоприятства за формирането и развитието на позитивни модели на комуникация и интеракция между учениците като общност, както и между тях и семейството и училището.

При направения статистически анализ, по отношение на стойностите регистрирани в *теста за поведение в конфликтна ситуация*, при стиловете *съперничество*, *приспособяване* и *избягване*, нулевата хипотеза ( $H_0$ ) се отхвърля, за сметка на алтернативната ( $H_1$ ), което означава че, разликите в резултатите на учениците при констатираната и контролния етап не са случайни. Т.е. приложените интерактивни методи и техники в часовете по „Философия“, са оказали ефективно въздействие при използване на стилове в конфликтни ситуации, насочени към зачитане на собствената позиция, както и позицията на другия. А при реакцията *сътрудничество*, нулевата хипотеза се приема, т.е. разликите в резултатите на учениците са случайни.

При анализа на стила *съперничество*, нулевата хипотеза ( $H_0$ ) се отхвърля, за сметка на алтернативната ( $H_1$ ). Сравнение на  $t$  Stat 3,136100357 и  $t$  Critical two-tail 1,988609667, т.е. учениците са формирали умения за ненасилствено разрешаване на конфликтни ситуации, в резултат на използваните интерактивни методи в часовете по „Философия“. По-малкият брой на ученици, които използват този стил на поведение е възможно да се дължи на наличието на повече момичета от изследваните. А реакцията *съперничество* в изследваната възрастова група е налична, поради все още неизградени умения за утвърждаване на собствената гледна точка.

При стила *сътрудничество*, нулевата хипотеза ( $H_0$ ) се приема, за сметка на алтернативната ( $H_1$ ), сравнение на  $t$  Stat -17,41633018 и Critical two-tail 1,988609667. *Сътрудничеството* се характеризира с готовност да позитивно взаимодействат между двете страни, наличие конструктивен диалог за постигане на съгласие, взаимност, търпение. Във възрастовата група на изследваните ученици, горните умения са все още в процес на формиране и утвърждаване, поради наличие на трудности, свързани с зачитането на собствените позиции и граници. Ето защо прилагането на подходящи интерактивни методи и техники, насочени към развитие на изброените умения, е необходимо да продължи и в по-горните класове.

При стила *приспособяване*, нулевата хипотеза се отхвърля, за сметка на алтернативната, сравнение на  $t$  Stat 6,082172553 и  $t$  Critical two-tail 1,988609667. Този стил на поведение най-често се проявява в резултат на неувереност и наличие на занижена самооценка, ето защо регистрираните резултати дават основание да се

приеме, че след използването на интерактивни методи и техники в часовете по философия, учениците са развили умения за формиране на адекватна самооценка и утвърждаващо поведение.

При анализа на стила *избягване*, нулевата хипотеза ( $H_0$ ) се отхвърля, за сметка на алтернативната ( $H_1$ ), при сравнение на  $t$  Stat 7,156065914 и  $t$  Critical two-tail 1,98895978. Стилът *избягване* се характеризира с отсъствието на асертивност, както и липса на сътрудничество, ето защо резултатите, постигнати след използване на интерактивни методи в часовете по „Философия“ са, че учениците са формирали умения за отстояване и зачитане на собствената гледна точка в ситуация на конфликт.

*Обобщени резултатите емпиричното изследване показват:*

1. От изследването насочено към установяване нивото на емпатия у учениците е видно, че младите хора притежават средно към високо ниво на емпатия и съпреживяват проблемите на другите. Наблюдава се неумение за разпознаване на емоционалните състояния, както и липса на умения за управлението им. Затова работата по отношение на емоциите, би следвало да бъде в посока разпознаване на собствените емоции и емоциите на другите, както и върху изграждане на умения за управлението им.

2. Мотивацията с цел одобрение е пряко свързана с комуникацията, съответно колкото е по-висока стойността, толкова мотивацията за одобрение е по-висока, оттам необходимостта ученикът да бъде одобряван и приет. Работата тук би следвало да бъде насочена по отношение процеса на мотивиране към труд и постижения, което от своя страна би въздействало и върху самооценката.

3. Наличието на високи нива на тревожност, говори че не трябва да се подценява състоянието на тревожност у учениците. Тя може да се проявява при общуването с учителите, при изпитване и контролни работи, при взаимодействие със съученици, със семейството. Тревожността често се съпътства от ниска самооценка, а това оказва влияние върху комуникацията и интеракцията с останалите.

4. Формирането на знания и умения, свързани с управлението на конфликтните ситуации, чрез усвояване на разнообразни стилове на поведение и комуникация, водят до развитието на емоционална интелигентност, както и социална компетентност.

5. По отношение на използваните стратегии за решаване на конфликти става ясно, че учениците използват различни стилове на реакция в конфликтни ситуации. *Компромисът*, регистриран при констатиращия етап на емпиричното изследване, като най-често използван стил на реакция при ситуации на конфликт, може да се обясни с това, че при учениците на възраст 14-15 г. е особено важно да бъдат приети от останалите, както и да се чувстват принадлежни към дадена социална група. Т.е. поведението е насочено не само към постигане на собствените цели, но и към запазване на добрите взаимоотношения с останалите участници в конфликтната ситуация. И при двата пола най-рядко използвания стил на реакция е *съперничеството*, при което е характерно е търсенето на решение със сила и налагане (надмощие) над опонента, като регистрираните реакции в стил *съперничество* в изследваната възрастова група е налична, поради все още неизградени умения за утвърждаване на собствената гледна точка.

### ***Изводи и препоръки***

Въз основа на теоретично проучване и резултатите от емпиричното изследване, се формулираха следните **изводи**:

1. Развитието на емоционалната интелигентност у учениците е толкова важно, колкото повишаването на интелектуалните им умения, тъй като новите реалности и социална действителност поставят изисквания към формиране на социални и емоционални умения и компетентности.

2. Проведеното изследване показва, че нивото на емоционална интелигентност може да се повиши чрез прилагане на набор от интерактивни методи и техники в часовете по „Философия“ насочени към работа с емоции, самооценка, ефективна комуникация, трансформация на междуличностни конфликти, други.

3. Изборът на подходящи интерактивни методи и техники е от съществено значение и трябва да бъде съобразен с разглежданата проблематика, особеностите на класа, времевата рамка, както и да бъде насочен към формирането на съответни компетентности като очаквани резултати от обучението. Самите интерактивни методи престават да бъдат такива в момента, в който прекаленото приложение на еднакви, макар интерактивни, вече не представлява интерес за ученика.

4. Етапното прилагане на интерактивни методи и техники води и до оформянето на класа като група, което изисква познаване от учителя на всички вътрегрупови процеси и групова динамика.

5. В процеса на работа с емоциите учениците започват да ги разграничават, да ги вербализират, телесно да ги разпознават, да обръщат внимание на емоционалното състояние на другите.

6. По отношение на самооценката на мотивацията с цел одобрение и регистрираните стойности, следва да се има предвид при избора на интерактивни методи те да бъдат насочени към развитие на себеутвърждаващо поведение, асертивност, формиране на реалистична самооценка.

7. Понижаването нивата на тревожност води по повишаване степента на удовлетвореност, емоционална стабилност и увереност, което от своя страна въздейства върху повишаване на ниската самооценка, както и върху цялостното формиране на личността.

8. В резултат на прилагане на интерактивни методи в часовете по „Философия“ насочени към развиване на умения за ефективно управление на конфликти, се наблюдава по-голяма честота на използване на стила *компромис*, който най-вече е насочен към действия, зачитащи гледаната точка и на другия. Това е особено важно, тъй като умението за трансформация на конфликти, както и знанията за тяхното управление води до по-ясното им възприемане, до по-доброто разбиране на човешките взаимоотношения, партньорство, насърчава промяната и развитието у младите хора.

Въпреки регистрираното увеличение честотата на използване на стила *сътрудничеството* във възрастовата група на изследваните ученици, умения като позитивно взаимодействие между двете страни, съгласие, взаимност, търпение са все още в процес на формиране и утвърждаване, поради наличие на трудности, свързани със зачитането на собствените позиции и граници. Ето защо прилагането на подходящи дейности насочени към развитие на изброените умения е необходимо да се включи и в следващите етапи на обучение.

9. Продължаваща работа по отношение използването на интерактивни методи и техники в часа по „Философия“ и в горните класове би развила формираните вече социални и емоционални компетентности у учениците.

За реализиране на предложения модел, свързан с прилагането на интерактивни методи и средства, за повишаване на емоционалната интелигентност у учениците в часовете по философия се отправят следните **препоръки**:

-*Към образователни институции* – да бъдат провеждани тренинги и обучения, насочени към учителите с цел придобиване умения за подбор при използване на интерактивни методи и техники в часа по „Философия“, както и придобиване на умения за работа с класа като група, разпознаване на груповата динамика, както и особеностите ѝ.

*-Към учителите* – да включват интерактивни методи или част от тях като техники в часа по „Философия“, като се прецизира тяхното приложение, в зависимост от класа, урочната единица, разглежданата проблематика, времевата рамка и др.

### ***Заключение***

Съвременното образование вече е базирано на признаването на множествената интелигентност. Образователната система се гради не на норми, определящи само начина и степента на усвояване на знания, а и на взаимоотношенията и интеграцията между участниците в процеса. Така ученето е резултат от активността на двете страни, като се търсят и прилагат различни, иновативни методи и техники на работа. В тази система ученикът, като активен участник развива цялостно личността си, а не отделни нейни компоненти. Разпознаването и разбирането на собствените емоции и чувства, способността за направлението им, развиването и поддържането на междуличностните отношения, ефективното управление и трансформация на междуличностните конфликти и други, са ключови умения, формирането и развитието на които са от съществено значение за функционирането и психическия комфорт на учениците.

Основният акцент на дисертационната работа е търсенето на пътища и средства за развитието на емоционалната интелигентност на учениците в контекста на новата образователна политика, чрез използването на интерактивни методи и средства в часовете по „Философия“. Това не са просто сбор от техники, а способ, който осигурява възможност за отразяване същността на съвременното образование, особеностите на новите поколения, в посока търсене на партньорство с всички участници в процеса, като едновременно се придобиват не само нови знания, но и умения и компетентности. Часът по „Философия“ е място, където е възможно да се моделира социалната действителност, обществените процеси, както и междуличностни и социални отношения. На базата на преживелищен опит в пресъздадени проблемни ситуации, чрез обсъждане, споделяне, обратната връзка, всеки участник придава значение и разбиране на разглежданите процеси. В резултат на това взаимодействие учениците не само получават знания, а формират и развиват умения, нагласи, компетентности, критическо мислене и личностно израстване.

В хода на изследването се потвърди работната хипотеза за наличието на взаимовръзка между използваните интерактивни методи и техники в часовете по „Философия“ и формирането и развитието на емоционалната интелигентност у учениците. В резултат на това учениците придобиват по-задълбочено разбиране за собствените си емоции, емоционалните си реакции и стратегиите, които да използват за управлението им. А уменията за конструктивно разрешаване на конфликти, формирани чрез добиване на нови опитности от прилагането на интерактивни методи в часовете по „Философия“, водят до засилване на конструктивната им значимост.

### **Приноси моменти в дисертационния труд**

#### ***Приноси с теоретичен характер:***

1. Систематизирани са теоретични концепции за емоционална интелигентност, основни теории за компетентности, както и особеностите на новата образователна политика, които разширяват информацията свързана с развитието на знания, умения и компетентности у учениците.
2. Направен е задълбочен теоретико-приложен обзор на видовете интерактивни методи и техники.

3. Разширено е наличното психолого-педагогическо знание по отношение на особеностите на новите поколения и множеството модалности на учене, в контекста на приложението на интерактивните методи.
4. Въз основа на горното са изведени основните аспекти за необходимостта от повишаване на емоционалната интелигентност на учениците, като една от предпоставките за формирането на социалната и емоционална компетентности, чрез прилагането на интерактивни методи и техники в часа по „Философия“.
5. Направен е теоретичен анализ на особеностите на личността на учителя, неговите роли, качества и компетентности необходими в работата за развитие на емоционалната интелигентност у учениците.

***Приноси с практико-приложен характер:***

6. Използваният тестови инструментариум дава възможност за реализиране на емпирично изследване, което проследява нивото на емпатия, самооценка, тревожност и типични стилове на реакция в конфликтни ситуации при учениците.
7. Идентифицираните данни от основните компоненти характеризиращи емоционалната интелигентност, дават възможност за разработване и прилагане на примерни модели от интерактивни методи и техники в часовете по „Философия“, насочени към разбирането на собствените чувства и емоции, способността за направлението им, развиване и поддържане на междуличностните отношения, ефективното управление на конфликтни ситуации и други, като ключови умения, формирането и развитието на които са от съществено значение за функционирането и психическия комфорт на учениците.
8. Разработеният продукт – ***Дневник за самонаблюдение „Моята емоционална интелигентност“*** има практическо приложение, като провокира интереса на учениците, към изучаване на емоциите и емоционалната интелигентност с цел познаване и развитие на социалната и емоционалната компетентност. Предвид особеностите на новите поколения, освен работата в дневника като хартиен носител, част от дейностите са изработени с помощта на информационните технологии като могат да се извършват онлайн. В края е отделено място на изготвяне на обратна връзка от учениците, която след обобщение и анализ от учителя може да доведе до промяна във вида и начина на използване на съответните методи.
9. Разработеният продукт – ***Дневник за самонаблюдение „Моята емоционална интелигентност“***, може да послужи като педагогически ресурс на учителите по „Философия“ като средство за работа в посока повишаване на емоционалната интелигентност у учениците.
10. Получените резултати имат приложно значение в посока възможност за интегриране или модифициране на интерактивни методи и техники в часа по „Философия“ в зависимост от тематичната единица, възрастта, особеностите на класа, груповата динамика и др.
11. Дава се възможност за анализ и преосмисляне на необходимостта от продължаващо практическо обучение на учителите, свързано с познаването и ефективното използване на интерактивните методи и средства в часа по „Философия“.

## **Авторска справка – публикации и участия в научни форуми**

### ***Списък на публикациите***

- Дойнова И., (2021). *Многообразието на интерактивните методи в часовете по философия*. Доклад в сборник от статии в „Будителят и училището“ в чест на 175 г. от рождението на Райчо Каролев, изд. Полипрес 2021.
- Дойнова И., (2022). *Личностни качества и роли на учителя за формиране на ключови компетентности учениците*. Доклад в електронно списание NotaBene - Брой 63 (2024). <https://notabene-bg.org/>
- Дойнова И., (2023). *Повишаване на емоционалната интелигентност у учениците в средното училище*. Доклад в сборник от статии на УИ „Св. св. Кирил и Методий“ , Велико Търново, 2024.

### ***Списък на научни събития, на които са докладвани резултатите от дисертацията***

- Единадесета национална конференция „Проблеми и перспективи на философското образование в България“, СУ „Св. Климент Охридски“, м. септември 2022, Китев
- Международна научна конференция „Перспективи пред философията и философското образование“, ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“, Велико Търново, 16-17.11.2023 г.
- Дванадесета национална конференция „Проблеми и перспективи на философското образование в България“, СУ „Св. Климент Охридски“, м. септември 2024, Китев

## БИБЛИОГРАФИЯ КЪМ ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. **Английско-български речник**, (1990)
2. **Андреев, М.** (1996). *Процесът на обучението. Дидактика*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“ София
3. **Андреева, Л.** (съставител), (1998). *Христоматия по психология на познанието*, печатна база НСА, София
4. **Бешкова, А.** (2018). „Принципи и методи в ДОС и учебните програми по „Философия“ (8-10 клас) за първи прогимназиален етап”, *Проблеми и перспективи на философското образование в България*. С., УИ „Св. Кл. Охридски“
5. **Боно, Едуард де**, (2010). *Шест мислещи шапки*. С. Издателство „Кибеа“
6. **Борисова, Е., Апостолов, Г., и колектив.** (2010). *Виртуално и реално насилие, Наръчник за превенция*. С., Асоциация Родители
7. **Варджийска, Е.** (2021). *За компетентностите на учителите по философия*. Сборник доклади „Проблеми и перспективи на философското образование в България“. София, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“
8. **Герджиков, С.** (2019). *Методика на философията в училище: лекции*. Издателство. Екстрем, София
9. **Голман, Д.** (2010). *Новата социална интелигентност*. издателство „Изток – Запад“ София
10. **Голман, Д.** (2011). *Емоционалната интелигентност*. издателство „Изток – Запад“ София
11. **Господинов, В.** (2010). *Юноши – девиация - емоционална интелигентност*. С.: „Изток-запад“
12. **Делчева, Т.** (2001). *Емоционалната интелигентност на децата – основа за готовността им за училище*. Предучилищно възпитание № 7-8
13. **Ендрева, М.** (2021). *Педагогически аспекти на образователните парадигми при прехода от преподаване на знания към изграждане на компетентности*. Сборник с доклади от международна научна конференция, проведена в рамките на Климентовите дни на Алма Матер, 3-5 декември 2020г. София, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“
14. **Енциклопедия по психология**, (1998). Наука и изкуство, София
15. **Иванов Иван П.** (1999). Серия “Избрани методи за психологическа и педагогическа диагностика” № 1 Методики за изследване на функционалните състояния. Шумен
16. **Иванов Иван П.** (1999). Серия “Избрани методи за психологическа и педагогическа диагностика” № 3 Методики за изследване на потребностите, мотивите и ценностните ориентации. Шумен
17. **Иванов Иван П.** (2005). *Методики за изследване на междуличностните отношения*. Серия “Избрани методи за психологическа и педагогическа диагностика” № 5. Шумен
18. **Иванов, И.** (2005). *Интерактивни методи на обучение*, Юбилейна научна конференция с международно участие 50 години ДИПКУ – Варна
19. **Иванов, С.** *За професионално – личностните качества на водещите на социалнопсихологическия тренинг*
20. **Казанджиев, С.** (1938). *Обща психология*. София. изд. Придворна печатница
21. **Кардашева, А.** (2012). *За емоционалната интелигентност и индивидуалните различия на българите*. С.: Изд: ИК "Ковачев"

22. **Кипър, Д.** (2001). *Теория и практика на психодрамата*, изд. Дамян Яков, София
23. **Костова-Чавдарова, С.** (2021). *За Компетентността и компетентностите в педагогически контекст*. Сборник с доклади от международна научна конференция, проведена в рамките на Климентовите дни на Алма Матер, 3-5 декември 2020г. София, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“
24. **Мерлеведе, П., Бриду, Д., Вандам, Р.** (2005). *7 стъпки към емоционална интелигентност*. София: Класика и Стил
25. **Обучение на педагогическите специалисти за превенция на училищното насилие, агресия и други негативни прояви**, (2013) Наръчник за учителя, София
26. **Пампулова, Т.** (2022). *Личен дневник. Уверено дете*, Пловдив, FirstPrintBooks
27. **Петрова, К.** (2013). *Социално – психологически тренинг: теория, методика, практика*, ВТ
28. **Пиръов, Г.** (1976). *Психологията в твоя живот*. София: Партиздат
29. **Попова, Ю.** (2013). *Роля на учителя за формиране на позитивен климат в класа*, Наръчник за учители, национален институт за обучение и квалификация в системата на образованието, София
30. **Превенция на виртуалното и реалното насилие. Наръчник за обучители.** (2011). Асоциация Родители, София - 2011
31. **Проект „Обучение по международни стандарти за правораздаване за непълнолетни на членове на местни комисии за борба с противообществените прояви на малолетните и непълнолетните“.** (2002), Институт по социални дейности и практики. С. изд. „Фабер“
32. **Работна тетрадка за учители, (2013). Обучение на педагогическите специалисти за превенция на училищното насилие, агресия и други негативни прояви**, София
33. **Радев, П., и др.** (2007). *Педагогика*. Пловдив, Издателска къща „Хермес“
34. **Речник на чуждите думи в българския език**, (1993). Изд. на БАН. С.
35. **Речник на чуждите думи**, (1996). С., Атлантис
36. **Станчева-Андреева, Р.** (1939), *Психология на чувствата*. С., Издателство: Печатница "Култура"
37. **Уилкс, Ф.** (2003) *Интелигентните емоции. Нова психология на чувствата*. С.: Издателство Кръгзор
38. **Чавдарова-Костова, С.** (2010). *Съвременни предизвикателства пред интеркултурното образование*. ИК "Образование". София
39. **Ууд, Р., Толи, Х.** (2020). *Професионални тестове за емоционална интелигентност*. С.: „Локус Пъблишинг“
40. **Янкулова, Й.** (2016). *Педагогическа психология*, изд. Парадигма, София
41. **Агеев, В.** (1983). *Психология межгруповых отношений*. Издателство Московского университета, Москва
42. **Андрева, И.** (2008). *Об истории развития понятия „Эмоциональный интеллект“*. Вопросы психологии №5
43. **Бebeneина Е.В., Елкина И.М.** (2022). *Взаимовлияние формирования отдельных компонентов эмоционального интеллекта на успешность личности: сравнительный анализ. Эмоциональный интеллект школьника: становление и развитие*. Монографический сборник. Москва
44. **Вачков, И.** (1999). *Основны технологии групового тренинга*. Психотехники, М.
45. **Майер, Г.** (1981). *Психология эмоционального мышления*. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления, М.: Издательство: „МГУ“, ред. , Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В.Петухов

46. **Манойлова, М.** (2004). *Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов*. Псков: ПГПИ
47. **Орме, О.** (2003). *Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха*. М.: Издательство „КСП+“
48. **Психология. Комплексный подход** (2002), под редакцией Майкла Айзенка  
Издатель Новое знание
49. **Равен, Дж.** (2002). *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. Москва: Когито-Центр.
50. **Bower, G., Cohen, P.** (1982). *Emotional influences in memory and thinking: Data and theory*. In: Edited Margaret S. Clark, Susan T. Fiske, Affect and Cognition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
51. **Gardner, H.** (1983). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books
52. **Goleman, D.** (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, Inc.
53. **Goleman, D.** (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Great Britain: Bloomsbury Publishing
54. **Lions Quest**, (2011). *Skills for Adolescence, Unit2*. Lions Clubs international Foundation
55. **Lions Quest**, (2011). *Skills for Adolescence, Unit 3*. Lions Clubs international Foundation
56. **Mayer, J.** (2001). *A field guide to emotional intelligence*. In: Emotional Intelligence in everyday life. Philadelphia, P.A.: Psychology press.
57. **Mayer, J., DiPaolo, M., Salovey, P.** (1990). *Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence*. Journal of Personality Assessment, 54, №, № 3,4
58. **Mayer, J., Salovey, P.** (1993). *The intelligence of emotional intelligence*. In: Intelligence, N.Y.
59. **Saarni, C.** (1990). *Emotional competence: How emotions and relationships become integrated*. In R. A. Thompson (ed.), Nebraska Symposium on Motivation, 1988: Volume 36. Socioemotional development. University of Nebraska Press.
60. **Salovey, P., Mayer J.D.** (1990). *Emotional Intelligence*. In: Imagination, Cognition and Personality, V.9
61. **Sifneos, P.** (1975). *Problems of psychotherapy of patients with alexithymic characteristics and physical disease*. In: Psychotherapy and Psychosomatics, Vol. 26:65
62. **Petrides, K., Furnham, A.** (2000). *On the dimensional structure of emotional intelligence*. Personality and Individual Differences, Volume 29
63. **Petrides, K., Furnham, A.** (2001). *Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies*. European Journal of Personality, Volume15
64. **Taylor, G., Ryan, D., Bagby M.R.** (1985) *Toward the Development of a New Self-Report Alexithymia Scale*. In: Psychotherapy and Psychosomatics, Vol. 44
65. **Van Ghent, D.** (1953). *The English novel: Form and function*, New York City., U.S. Harper & Row
66. Български тълковен речник <https://www.talkoven.com> [последно прегледан 02 септември 2023г.]
67. **Вълчев, Р.** (2006). *Интерактивни методи и групова работа в съвременното образование*. Книга на водещия. Психотехники., София, Център „Отворено общество“ [Electronic resource]

- <https://www.openedubg.com/images/sampledatabg/resursi/7.pdf> [последно прегледан на 15 юли 2023г.]
68. **Георгиева, Д.** (2016). *Възможности за използването на интерактивни методи на обучение по счетоводните дисциплини, преподавани във висшите учебни заведения.* Международно висше бизнес училище, Ботевград. [Electronic resource] [https://mpira.ub.uni-muenchen.de/78035/1/MPRA\\_paper\\_78035.pdf](https://mpira.ub.uni-muenchen.de/78035/1/MPRA_paper_78035.pdf) [последно прегледан на 15 юли 2023г.]
69. **Иванов Иван П.** (1999). *Интерактивни методи на обучение.* [Electronic resource] <https://angelsto.files.wordpress.com/2015/07/1.pdf> [последно прегледан на 15 юни 2022г.]
70. **Иванова, С.** (2017) *Емоционалната интелигентност и управление поведението на човека.* Eastern Academic Journal, 4, pp.17-32. [Electronic resource] <https://www.e-acadjournal.org/pdf/article-17-4-3.pdf> [последно прегледан на 23 октомври 2023г.]
71. **Колева, Г.** (2014) *Детското музикално творчество и емоционалната интелигентност.* С.: УИ „Св.Климент Охридски“. [Electronic resource] <file:///C:/Users/user/Downloads/Koleva.pdf> [последно посетен 15 юни 2023г.]
72. **Костова, З., Е. Владимиров,** (2011). *Интерактивно обучение: същност, трудности, теоретични основи и критични оценки.* Стратегии на образователната и научната политика, 2011, (19)3:203-238. [Electronic resource] <https://zdravka-kostova.com/free/Interactive%20teaching%20BG.pdf> [последно прегледан 20 септември 2022г.]
73. **Миронова, Н., Трайкова, Л.** (2023). *Емоционалната интелигентност като фактор за формиране личността на лидера в общинската администрация на територията на Република България.* Сп. Икономически и социални алтернативи, бр. 4. [Electronic resource] <https://www.unwe.bg/doi/alternativi/2023.4/ISA.2023.4.10.pdf> [последно прегледан на 20 декември 2023г.]
74. *Наръчник за провеждане на обучение по специално разработена програма за 21 обучители,* авторски колектив от Ню Харайзънс (2015), София. [Electronic resource] [https://www.mtc.government.bg/upload/docs/2015-11/MTITC\\_D8\\_Narachnik\\_ObuchenieObuchiteli\\_n.pdf](https://www.mtc.government.bg/upload/docs/2015-11/MTITC_D8_Narachnik_ObuchenieObuchiteli_n.pdf) [последно прегледан на 5 декември 2023г.]
75. **Стернберг, Р.** и др. [под общ. ред. Роберта Стернберга.] (2002), *Практическият интелект.* Санкт-Петербург, Издателство Питер. [Electronic resource] [file:///C:/Users/user/Downloads/practical\\_intelligence.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/practical_intelligence.pdf) [последно прегледан на 15 юли 2022г.]
76. **Христова, В.,** *Морално развитие на личността-основни психологически перспективи.* ВСУ „Черноризец Храбър [Electronic resource]. [https://ejournal.vfu.bg/en/pdfs/e-journal\\_Vania-1.pdf](https://ejournal.vfu.bg/en/pdfs/e-journal_Vania-1.pdf) [последно прегледан на 15 февруари 2024г.]
77. **Акмеология** [Electronic resource] <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BA%D0%BC%D0%B5%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F> [последно прегледан 02 септември 2023г.]
78. **Андреева, И.** (2011) *Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии.* Новополюк: ПГУ. [Electronic resource] <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://andreeva.by/images/i-n.pdf> [последно прегледан на 30 септември 2023г.]

79. **Андрева, И.** (2020). *Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие*. Новополоцк, Полоцкий государственный университет. [Electronic resource]  
[https://andreeva.by/images/%D0%90%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%B5%D0%B2%D0%B0\\_2020.pdf](https://andreeva.by/images/%D0%90%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%B5%D0%B2%D0%B0_2020.pdf) [последно прегледан на 29 септември 2023г.]
80. **Большая энциклопедия психологических тестов**, Издательство: Эксмо, 2007г. [Electronic resource]  
[https://cpkmed.ru/materials/El\\_Biblio/AktualDoc/psihologija/3.pdf](https://cpkmed.ru/materials/El_Biblio/AktualDoc/psihologija/3.pdf), pp. 287–289 [прегледан на 3 септември 2023г.]
81. **Люсин, Д.** (2004). *Современные представления об эмоциональном интеллекте*. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования [под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова], Москва: Издательство Институт психологии РАН. [Electronic resource]  
[http://www.creativity.ipras.ru/texts/books/social\\_IQ/lusin1\\_Social\\_IQ.pdf](http://www.creativity.ipras.ru/texts/books/social_IQ/lusin1_Social_IQ.pdf) [последно прегледан 19 август 2022г.]
82. **Люсин, Д. (2004-а).** *Тест эмоционального интеллекта Д. В. Люсина (ЭМИн)*. [Electronic resource]  
[https://online-edu.ranepa.ru/pluginfile.php/43054/mod\\_resource/content/2/2020-12\\_HMF\\_m01-01\\_dop.pdf](https://online-edu.ranepa.ru/pluginfile.php/43054/mod_resource/content/2/2020-12_HMF_m01-01_dop.pdf) [последно прегледан на 19 август 2022г.]
83. **Манойлова, М.** (2004-а). *Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта у студентов педагогических вузов*. [Electronic resource]  
<file:///C:/Users/user/Downloads/akmeologicheskoe-razvitie-emotsionalnogo-intellekta-u-studentov-pedagogicheskikh-vuzov.pdf> [последно прегледан на 02 септември 2023г.]
84. **Манойлова, М.** (2004-б). *Методика диагностики эмоционального интеллекта*. [Electronic resource] <https://hr-academy.ru/hrarticle/metodika-dagnostiki-emotsionalnogo-intellekta.html> [последно прегледан 02 септември 2023г.]
85. **Хуторский, В.** *Ключевые компетенции*. [Electronic resource].  
<https://school2.starye-dorogi.by/files/00393/obj/110/44413/doc/> [последно прегледан на 15 януари 2024г.]
86. **An introduction to cooperative learning**, The education hub [Electronic resource].  
<https://theeducationhub.org.nz/an-introduction-to-cooperative-learning/> [последно прегледан на 15 февруари 2023г.]
87. **An Introduction to Flipped Learning**, [Electronic resource].  
<https://lesley.edu/article/an-introduction-to-flipped-learning> [последно прегледан на 15 юли 2023г.]
88. **Bar-On, R.** (2011). The 15 factors of the Bar-On model. [Electronic resource].  
<https://www.reuvenbaron.com/the-5-meta-factors-and-15-sub-factors-of-the-bar-on-model/>  
[последно прегледан на 10 август 2022г.]
89. **BGGpt** [Electronic resource]. <https://bggpt.ai/> [последно прегледан 11 април 2024г.]
90. **Bing** [Electronic resource]. <https://www.bing.com/> [последно прегледан 10 април 2024г.]
91. **Bloom's taxonomy**. [Electronic resource]  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Bloom%27s\\_taxonomy](https://en.wikipedia.org/wiki/Bloom%27s_taxonomy), [последно прегледан на 15 декември 2023г.]
92. **Bloom's taxonomy**. [Electronic resource] <https://fctl.ucf.edu/teaching-resources/course-design/blooms-taxonomy/>, [последно прегледана на 15 декември 2023г.]

93. **Bloom's taxonomy**, [Electronic resource] <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>, [последно прегледана на 15 декември 2023г.]
94. **Canva** [Electronic resource]. [https://www.canva.com/bg\\_bg/](https://www.canva.com/bg_bg/) [последно прегледан 10 април 2024г.]
95. **ChatGPT** [Electronic resource]. <https://chat.openai.com/> [последно прегледан 10 април 2024г.]
96. **Cooper, R.** (1997). *Four Cornerstone Model of Emotional Intelligence*. [Electronic resource]. [https://en.wikipedia.org/wiki/Four\\_Cornerstone\\_Model\\_of\\_Emotional\\_Intelligence](https://en.wikipedia.org/wiki/Four_Cornerstone_Model_of_Emotional_Intelligence) [последно прегледан на 10 август 2022г.]
97. **David A. Kolb** [Electronic resource]. [https://en.wikipedia.org/wiki/David\\_A.\\_Kolb](https://en.wikipedia.org/wiki/David_A._Kolb) [последно прегледан 02 септември 2023г.]
98. **David McClelland** [Electronic resource]. [https://en.wikipedia.org/wiki/David\\_McClelland](https://en.wikipedia.org/wiki/David_McClelland) [последно прегледан 02 септември 2023г.]
99. **Fotor** [Electronic resource]. <https://www.fotor.com/> [последно прегледан 11 април 2024г.]
100. **Gardner, H.** Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences, [Electronic resource]. <https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide/gardners-theory-of-multiple-intelligences.shtml> [последно прегледан на 11 декември 2023г.]
101. **Gemini** [Electronic resource]. <https://gemini.google.com/app> [последно прегледан 09 април 2024г.]
102. **Gencraft** [Electronic resource]. <https://gencraft.com/generate> [последно прегледан 11 април 2024г.]
103. **Ekman, P.** (1967-1973). Dr. Ekman's Work. [Electronic resource] <https://www.paulekman.com/about/paul-ekman/> [прегледан на 23 ноември 2022г.]
104. **Madeline Cheek Hunter** [Electronic resource]. [https://en.wikipedia.org/wiki/Madeline\\_Cheek\\_Hunter](https://en.wikipedia.org/wiki/Madeline_Cheek_Hunter) [последно прегледан 02 септември 2023г.]
105. **Myheritage** [Electronic resource]. <https://www.myheritage.com/> [последно прегледан 10 април 2024г.]
106. **Penzu** [Electronic resource]. <https://penzu.com/> [последно прегледан 12 април 2024г.]
107. **Prensky, M.** (2001). *Digital natives, digital immigrants*. [Electronic resource] <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, [прегледан на 08.08.2022г.]
108. **Pixabay** [Electronic resource]. <https://pixabay.com/bg/images/> [последно прегледан 11 април 2024г.]
109. **Sora** [Electronic resource]. <https://openai.com/sora> [последно прегледан 09 април 2024г.]
110. **Spielberger, C.** (1989). [Electronic resource] [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1861523](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1861523), [последно прегледан на 22 август 2023г.]
111. **Synthesia** [Electronic resource]. <https://www.synthesia.io/> [последно прегледан 11 април 2024г.]

***Използвани учебници по „Философия“ за средното училище:***

1. Андреева, Л., Пожарлиев, Р. и колектив. (2017). *Философия 8 клас*. С. Издателска къща „Анубис“
2. Варджийска, Е., Цветанска, С., и Захариев, Я. (2023). *Философия 8 клас*. Издателство „Просвета – София“

***Използвани документи:***

1. Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР). (2009). Люксембург: Служба за официални публикации на Европейските общности
2. ЗАКОН за предучилищното и училищното образование. (ЗПУО). Обн. ДВ. бр.79 от 13 октомври 2015г., в сила от 01.08.2016г., последно изм. и доп. ДВ. бр.27 от 29.03.2024г.
3. НАРЕДБА № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка. Обн. - ДВ, бр. 95 от 08.12.2015 г., в сила от 08.12.2015 г., Приложение № 11 към чл. 6, ал. 1, т. 11
4. Компетентностите и образование. [Electronic resource] <https://www.mon.bg/nfs/2019/12/i-book.pdf> [последно посетен 21 септември 2023г.]
5. Компетентностите и референтните рамки. [Electronic resource] <https://www.mon.bg/nfs/2019/12/iii-book.pdf> [последно посетен 10 септември 2023г.]
6. Министерство на образованието и науката (МОН). <https://web.mon.bg/mon/> [последно прегледан 15 октомври 2023г.]
7. Учебна програма по философия за VIII клас (общообразователна подготовка), в сила от учебната 2017/2018 г., утвърдена със Заповед № РД09-301 от 17.03.2016 г. на министъра на образованието и науката. <https://web.mon.bg/bg/28> [прегледан на 08 август 2022г.]
8. Council of Europe, (2016). Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Europe Publishing Strasbourg Cedex. [Electronic resource]. <https://rm.coe.int/16806ccc07> [последно прегледан на 10 септември 2023г.]