



**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“**  
**ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА**  
**КАТЕДРА ТЕОРИЯ НА ВЪЗПИТАНИЕТО**

Екатерина Златева Томова

**ИНОВАТИВЕН МОДЕЛ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ЛИЧНОСТНА И  
СОЦИАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ В ЧАСА НА КЛАСА**

АВТОРЕФЕРАТ

**на дисертационен труд за присъждане на образователна и научна степен  
„доктор“ по професионално направление 1.2. Педагогика (Теория на  
възпитанието и дидактика)**

**НАУЧЕН РЪКОВОДИТЕЛ:**  
**ПРОФ. ДПН СИЙКА ЧАВДАРОВА-КОСТОВА**

София, 2022 г.

Дисертационният труд се състои от въведение, четири глави, изводи, заключение и библиография. В библиографията са включени 162 източника – 135 на кирилица и 27 на латиница. Основният текст съдържа 40 таблици и 37 фигури, като цялостният обем на труда е 331 страници. Отделно са представени 10 приложения, обединени в общо книжно тяло с обем 101 страници и включващи 43 таблици и 1 фигура.

Дисертационният труд е обсъден и насочен за защита от съвет на катедра „Теория на възпитанието“ при Факултета по педагогика на Софийския университет „Св. Кл. Охридски“.

**Научно жури:**

*Вътрешни членове:*

- доц. д-р Владислав Господинов – СУ „Св. Кл. Охридски“;
- доц. д-р Тони Манасиева – СУ „Св. Кл. Охридски“.

*Външни членове:*

- проф. д-р Венка Кутева – Цветкова - ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“;
- проф. д-р Мария Алексиева – Бургаски Свободен Университет;
- доц. д-р Красимира Марулевска - ЮЗУ „Неофит Рилски“.

*Резервни членове:*

- доц. д-р Ваня Божилова – СУ „Св. Кл. Охридски“ – вътрешен;
- проф. д-р Юлия Дончева – РУ „Ангел Кънчев“ – външен.

Публичната защита ще се състои на 31.03.2022 г. от ... часа в зала ... в Ректората на Софийски университет „Св. Климент Охридски“.

Материалите по защитата са на разположение на интересуващите се в кабинет №56, ет.3 на Софийския университет „Св. Климент Охридски“.

## СЪДЪРЖАНИЕ

<b>ВЪВЕДЕНИЕ</b> .....	стр. 6
<b>ПЪРВА ГЛАВА. ЛИЧНОСТНА И СОЦИАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ – ТЕОРЕТИЧЕН АНАЛИЗ</b> .....	стр. 9
1.1. Понятието „компетентност“ – терминологични уточнения.....	стр. 9
1.2. Релацията: интелигентност – умение – компетентност.....	стр. 11
1.3. Концепцията за учене през целия живот и компетентностният подход.....	стр. 11
1.3.1. Ключови компетентности.....	стр. 12
1.3.2. Актуализирана европейска рамка на ключовите компетентности.....	стр. 13
1.3.3. Ключови компетентности в националните нормативни документи.....	стр. 14
1.4. Социалното знание, социалното въздействие и социалното поведение като психосоциална основа за формиране на ключови компетентности.....	стр. 14
1.4.1. Личностна компетентност – същностни характеристики и компоненти.....	стр. 15
1.4.1.1. Базисни концепции, детерминиращи същността и развитието на личността.....	стр. 15
1.4.1.2. Същностни характеристики на личностната компетентност.....	стр. 17
1.4.1.3. Компоненти на личностната компетентност.....	стр. 18
1.4.2. Социална компетентност – същностни характеристики и компоненти.....	стр. 20
1.4.2.1. Релацията социализация – социална компетентност.....	стр. 20
1.4.2.2. Същностни характеристики на социалната компетентност.....	стр. 21
1.4.2.3. Компоненти на социалната компетентност.....	стр. 22
<b>ВТОРА ГЛАВА. ЧАСЪТ НА КЛАСА – СЪЩНОСТ, СПЕЦИФИКИ И ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ЛИЧНОСТНА И СОЦИАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ</b> .....	стр. 25
2.1. Часът на класа – като неурочна форма на възпитание.....	стр. 25

<b>2.2. Функции на часа на класа</b> .....	стр. 26
<b>2.3. Часът на класа в българската образователна система (в началния етап на основната образователна степен)</b> .....	стр. 26
<b>2.4. Организация на часа на класа</b> .....	стр. 27
<b>2.5. Методи, дейности и техники за организиране на часа на класа</b> .....	28
<b>2.6. Критерии за ефективност на проведения час на класа</b> .....	стр. 29
<b>2.7. Сравнителен анализ на съществуващите неурочни форми на работа в часа на класа в някои държави</b> .....	стр. 30
<b>ТРЕТА ГЛАВА. ИНОВАТИВЕН МОДЕЛ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ЛИЧНОСТНА И СОЦИАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ В ЧАСА НА КЛАСА</b> .....	стр. 31
<b>3.1. Хуманистични постулати за развитието на детето в началния етап на основната образователна степен</b> .....	стр. 31
<b>3.2. Терминологични уточнения и основания за разработването на модела</b> .....	стр. 32
<b>3.3. Методически ракурс на иновативния модел за формиране на личностна и социална компетентност</b> .....	стр. 33
<b>3.3.1. Целеполагане</b> .....	стр. 33
<b>3.3.2. Възпитателни взаимодействия в авторския модел съобразно афективната таксономия на Кратуол</b> .....	стр. 34
<b>ЧЕТВЪРТА ГЛАВА. ДИЗАЙН НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ И АНАЛИЗ НА ЕМПИРИЧНИТЕ РЕЗУЛТАТИ</b> .....	стр. 36
<b>4.1. Етапи на емпиричното изследване</b> .....	стр. 36
<b>4.2. Изследователски методи и обхват на изследваните лица</b> .....	стр. 38
<b>4.2.1. Методически инструментариум</b> .....	стр. 38
<b>4.2.2. Извадка на участниците в емпиричното изследване</b> .....	стр. 40
<b>4.3. Структура на занятията, ориентирани към формиране на личностна и социална компетентност</b> .....	стр. 43
<b>4.4. Анализ на резултати от емпиричното изследване</b> .....	стр. 43
<b>4.4.1. Резултати, получени в хода на констатиращия етап от изследването</b> .....	стр. 44

4.4.1.1. Анализ на резултати от проведено анкетно проучване с начални учители.....	стр. 44
4.4.1.2. Анализ на резултати от проведено анкетно проучване с родители.....	стр. 45
4.4.2. Резултати, получени в рамките на формиращия етап от изследването.....	стр. 45
4.4.2.1. Анализ на мнения, оценки, идеи, преживявания, социална насоченост на учениците.....	стр. 45
4.4.2.2. Проективни методики.....	стр. 45
4.4.3. Резултати, получени в рамките на контролния етап от изследването.....	стр. 47
4.4.3.1. Контролни диагностични процедури.....	стр. 47
4.4.3.2. Контролно анкетно проучване с учителите, апробирали модела в седем училища в България.....	стр. 48
ИЗВОДИ.....	стр. 49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	стр. 52
ОСНОВНИ ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД.....	стр. 54
ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД.....	стр. 55
БИБЛИОГРАФИЯ.....	стр. 57

## ВЪВЕДЕНИЕ

Все по-нужно в съвременното е качествено образование, подпомагащо процесите на социално израстване и адаптиране на личността към претенциите и предизвикателствата на новото време. Образованието има изключителната възможност и отговорност да постигне успехи в изграждането на пълноценна личност, способна да се адаптира към социалната среда и да се реализира по най-добрия възможен начин. Това включва изместване на фокуса от натрупване на знания върху формиране на умения, отношения и способности за преодоляване на възникващите учебни и житейски предизвикателства, възпитаване на проактивност в традиционни или неочаквани ситуации, също участие в дейности, провокиращи самопознание, съобразителност и съпричастност, открояване и реализиране на творчески импулси – формиране и развитие на набор от компетентности.

Интересът към темата за компетентностите се засилва неимоверно през последните десетилетия и тя е изключително актуална в днешно време. Без да се negliжират добрите постижения на педагогическата реалност, необходимо е да се открият адекватни стратегии и техники за преодоляване на съществуващите недостатъци. Това налага не само преразглеждане и прецизиране на съществуващите педагогически практики, но и тяхната непрекъсната актуализация, с помощта на добре осмислена методологична обусловеност и работещи технологични решения.

В общите цели на Наредба №13 (от 2016г. на МОН за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурно образование) е видна интегративната насоченост във формулирането на целите и очакваните резултати. Наредбата акцентира върху възможностите на часа на класа, но вече от по-съвременна перспектива – отчитаща важността на инициативата на учениците, като водещо начало в организацията и в синхрон с възникващите проблеми, потребности и интереси, не налагани по силата на предварително категорично очертан тематичен план. Видна е ориентацията към съграждане на умения и нагласи, съотнесими към системи от компетентности, нужни за хуманизирането на човешките взаимоотношения и способстващи цялостната личностна и социална реализация.

Съблюдавайки новите обществени реалности в тяхната многоаспектност, Съветът на Европейския съюз (22 май 2018г.) формулира препоръка за преразглеждане и осъвременяване на ключовите компетентности за учене през целия живот. В нея се акцентира върху засилване и по-нататъшно утвърждаване на формалното и неформалното учене и установяването на по-добро сътрудничество между „различните учебни среди“ като възможност за „развиването на основни междуличностни, комуникативни и когнитивни умения, /.../ които улесняват прехода на младите хора към зрелостта, активното гражданство и професионалния живот /.../ повишаване на нивото на личностната компетентност, социалната компетентност и компетентността за придобиване на умения за учене с цел по-добро организиране на живота по здравословно осъзнат и ориентиран към бъдещето начин“ (Официален вестник на Европейския съюз, 2018: 4).

Като актуална тенденция в образованието е разпозната и нуждата от взаимовръзка между училището и професионалната реализация, придобиването на „умения за живот“. Не съществува област в живота – било то личностна или професионална, в която „меките“ умения да не са ключови, желани, търсени и високо ценени. Въпреки това, има индикации, че идеята за формиране на компетентностите, включително „меките“ (социални) умения, не се разгръща в чисто практически план, а някак дистанцирано от реалния живот, звучаща декларативно, без нужната категоричност и състоятелност. Същевременно, част от проблемите в отношенията родители – учители – деца са обусловени именно от липсата на нужните качества и умения в полето на социалната, емоционалната и личностната компетентност, които биха помогнали за изграждане на хармонична среда. Широко обсъждан момент в образованието е доколко то подготвя децата не само академично, но и в каква степен създава и развива у тях готовност за ежедневието – за адекватна комуникация в глобализираното общество, умения за създаване и поддържане на конструктивни междуличностни взаимоотношения, отговорност, сътрудничество и съобразяване с чуждите потребности, съдействие, съпричастност, позитивно самовъзприятие, разрешаване на конфликти, разбиране и толерантност към култури, различия, особености на околните.

**Тематичното поле** на дисертационното изследване е теоретично разработвано от множество учени, които проучват отделни аспекти на основния проблем и предлагат разнообразни изследователски подходи (А. Хуторский, Х. Гарднър, Д. Голман, Л. Шапиро,

Т. Харис, С. Чавдарова – Костова, С. Александрова, В. Делибалтова, М. Колева, В. Господинов, Г. Бонева, Е. Василева, Р. Стаматов, С. Цветанска, Н. Александрова, Б. Мизова, Г. Брадбери, Дж. Грийвс, Д. Макклеланд, М. Амстронг, П. Радев, В. Гюрова и др).

**Обектът** на непосредствен изследователски интерес е процесът на формиране и развитие на личностната и социалната компетентност.

**Предметът** на изследването са възпитателните взаимодействия в часа на класа, осъществявани посредством иновативни техники, насочени към формиране на личностна и социална компетентност при учениците от началните класове.

**Хипотеза** на изследването: ако се приложи модел за организиране и провеждане на часа на класа, насочен към стимулиране на личностната осъзнатост и социалнозначимата творческа дейност на учениците, то той би допринесъл за формиране и развитие на основни компоненти от социалната и личностната компетентност.

**Цел** на настоящото изследване е: апробация на съвкупност от теоретично обосновани и практически-приложими иновативни техники/модел за формиране на личностна и социална компетентност в часа на класа.

Целта се реализира чрез следните **задачи**:

1. осъществяване на теоретичен анализ, ориентиран към изследване на спецификите на компетентностния подход в образованието, респективно съдържанието и структурата на личностната и социалната компетентност;
2. очертаване на същностните и функционалните характеристики на часа на класа като неурочна възпитателна форма и възможностите му за формиране на личностна и социална компетентност при учениците от началните класове;
3. конструиране и апробиране на набор от иновативни техники (модел) на работа в часа на класа, ориентирани към формиране на личностна и социална компетентност в началните класове;
4. анализ, обработка и систематизиране на получените емпирични резултати и очертаване на методическа и аксиологическа перспективност за работа, свързана с изследваната проблематика.



Изследването е насочено към началната училищна възраст, период, сензитивен за социално-нравственото израстване на учениците. Първоначално са изследвани ученици в трети клас, като впоследствие моделът е апробиран сред същите деца, вече в четвърти клас. Подбрани са споменатите класове, поради, от една страна, възможността за прилагане на по-голям брой и по-разнообразни методи на работа, а от друга страна, резултатите от тяхното приложение могат да бъдат изследвани с по-богат набор от изследователски методи. Също така, в трети клас се наблюдава завършен процес на училищна адаптация, а в четвърти клас е налице способност при децата за по-добро вникване в същността на нравствените категории и възможност за изграждане на умения за самостоятелно включване в социално-значими дейности.

**Използвани изследователски методи:** анкетни проучвания (едно с родители и две с учители); педагогическо моделиране; формиращи диагностични процедури за учениците; проективни методики; контролни диагностични процедури с учениците; контент-анализ; качествен анализ и статистическа обработка на резултатите.

## **ПЪРВА ГЛАВА. ЛИЧНОСТНА И СОЦИАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ – ТЕОРЕТИЧЕН АНАЛИЗ**

В рамките на първа глава е представен теоретичен анализ върху следните основни изследователски въпроси: терминологични уточнения относно понятието „компетентност“; взаимовръзката между интелигентността, уменията и компетентността; основни специфики и характеристики на концепцията за учене през целия живот и значимостта на компетентностния подход в образованието; комплексът от осем ключови компетентности на европейско и национално равнище; съществени характеристики и компоненти на личностната и социалната компетентност. В дисертационния труд анализът е представен подробно, докато в настоящия текст са представени акцентите.

### **1.1. Понятието „компетентност“ – терминологични уточнения**

Понятието „компетентност“ произлиза от латински език – „competens“, „competentis“ – „способен“ (Георгиева, Н., 1998). В академичните среди първите споменавания на понятието са съотнесени към езиковата компетентност, която се откроява като термин през 60-те години на двадесети век. Постепенно се разграничават и други вариации, започвайки с комуникативната компетентност. Учени от различни сфери

проявяват интерес към темата и я изследват, като през 1973 Дейвид Макклеланд озаглавява статията си „Testing for competence instead of intelligence“ (Измерване на компетентност, вместо на интелигентност).

С началото на 90-те години, интерпретациите за същностните характеристики на понятието компетентност се мултиплицират, както и аспектите, в които то се разглежда. Международни организации като Съветът на Европа и ЮНЕСКО разработват документи и подходи в областта, а след началото на новото хилядолетие, проблематиката се осъзнава като значима и за образованието. „Един от факторите за това е признаването на политическо (общоевропейско) ниво на значимостта на диференцирането на комплекс от ключови компетентности, което детерминира разнообразие от вземани решения и осъществявани дейности на национално ниво, основно в сферата на образователната политика и дейност“ (Чавдарова – Костова, С., 2016: 307).

Я. Мерджанова обръща внимание върху специфичната обвързаност на отделните елементи, изграждащи структурата на компетентността, и нейното проявление в поведенческите модели: „компетентността се схваща като конгломерат, система от способности и умения, организирани и функциониращи не като проста сума, а с оглед успешното поведение в типични, характерни ситуации“ (Мерджанова, Я., 2004: 39). В. Делибалтова също акцентира върху интегративната същност на компетентността и необходимостта тя да бъде разглеждана в своята съдържателна цялостност: „компетентността е комплексно личностно образувание, което не може да се операционализира, като се сведе до отделни разпокъсани ‚дискретни‘ знания или умения, а би следвало да се оценява в определен контекст на основата на постигнато действително ефективно изпълнение на задача или дейност, а не като постигане на предварително определен стандарт“ (Делибалтова, В., 2003: 9).

Актуален поглед, с по-дълбок философски ракурс по проблематиката, предлага С. Чавдарова – Костова, която извежда тезата за трансформация в мисленето относно дефинициите. Според нея, „когато се говори за компетентност сега се мислят не само опитните, знаещите, а и тези, които са в процес на усвояване на знания и умения, т.е. компетентността трябва да се разглежда в нейния процесуален характер – формирането ѝ. Ето защо от особено значение е отчитането на „движението към компетентност“ (Чавдарова – Костова, С., 2010: 162). Тези разсъждения на авторката зареждат с убедеността, че

компетентността не бива да се разглежда само като константна величина – резултат или потенциал, а и като динамичен конструктор, който търпи развитие.

### **1.2. Релацията: интелигентност – умение - компетентност**

Очертани са както взаимовръзките, така и спецификите на отделните понятия – „интелигентност“, „умение“ и „компетентност“. Редица учени (А. Хуторский, С. Чавдарова – Костова, Б. Здравкова, И. Ризов, М. Ризова, Л. Десев, Х. Гарднър и др.) приемат, че между понятията компетентност и умение има връзка. „Но въпреки това между тях има различия, тъй като умението се приема като действие в специфична ситуация, а компетентността се свързва с определени характеристики, които се проявяват в дейността и могат да се извлекат, когато се наблюдават съответните умения и действия“ (Здравкова, Б., 2014: 42).

### **1.3. Концепцията за учене през целия живот и компетентностният подход**

Сред концепциите, ориентирани към спомагане реализацията на личността и устойчивия прогрес на социума, е тази за ученето през целия живот, което е „свързано с концепцията за продължаващо образование и продължаващо професионално развитие, които се основават на свободата на хората да избират между различни възможности за учене по всяко време, в продължение на целия си живот /.../“ (Божилова, В., 2011: 17). „Практическите измерения“ на концепцията за учене през целия живот, осмисляно като „учене на активни хора, учене за стимулиране на активност и учене чрез активност (дейност)“, „поставят образованието и ученето в центъра на развитие на обществения живот във всичките му аспекти /.../“ (пак там: 22). По този начин, „ученето се превръща в символ на развитието и саморазвитието, път (идея) за конструиране на връзките и комплексната зависимост на всички дейности в човешкия живот“ (пак там: 22).

Концепцията за учене през целия живот и изграждането на успяващи и духовно-нравствени личности, способни да живеят в хармония с околните, налага утвърждаването на компетентностния подход като иновативен модел за организиране на образователното пространство в неговата цялост още в ранна възраст. Обобщено, това означава преди всичко „оличностяване“, демократизиране и хуманизиране на образователната среда (дизайн, педагогически взаимодействия, социално-психологическа атмосфера). А това предполага стимулиране на осъзнаването и приемането на собствената значимост, както и тази на

другите и на тази основа формиране на базисни компетентности, преносими и валидни в различни познавателни и житейски ситуации.

Компетентностният подход е свързан с идеята за учене през целия живот и осигуряване на междудисциплинарно взаимодействие чрез специфичните изразни средства на отделните предметни области. „Чрез компетентностния подход в обучението се избягва ‚раздробяването‘ на усилията по различните учебни дисциплини и се осъществява адекватно оценяване на практическите резултати“ (Мандева, М., 2015: 46).

### **1.3.1. Ключови компетентности**

В резултат от разискванията по гореописаните проблеми и поради потребността от общовалидна база за сравнение на училищните резултати и постижения на национално и международно, общеевропейско ниво, се разработва Препоръката на Съвета на Европейския съюз и Европейския парламент за Рамка за ключови компетентности за учене през целия живот. През 2006 г. се приема Препоръката (Европейски съюз, 2019), в която са дефинирани осем ключови компетентности, необходими за хармонично развитие и адаптация на личността в обществото.

През 2018 г., Референтната рамка е преразгледана, „в отговор на промените в обществото и в икономиката, за да бъдат отразени обсъжданията относно бъдещето на труда и вследствие на обществената консултация“ (Официален вестник на Европейския съюз, 2018: 2). Дефиницията на понятието „компетентност“ в документите е представено като съвкупност от знания, умения и нагласи (споменавани в настоящия текст и като отношения). В Препоръката са дадени формулировки и за трите елемента на понятието: „знанията са съставени от фактите и цифрите, понятията, представите и теориите, които са вече утвърдени и подпомагат разбирането на определена област или предмет; уменията се определят като способност и възможност на човек да извършва разсъждения и да използва съществуващите знания, за да постигне резултати; нагласите описват предразположението и начина на мислене за действие или реагиране на идеи, лица или ситуации“ (пак там: 7). Предложена е и аргументация за значимостта на ключовите компетентности, като те се определят като „необходими на всеки човек за личностна реализация и развитие, пригодност за заетост, социално приобщаване, устойчив начин на живот, успешен живот в

мирни общества, организиране на живота по здравословно осъзнат начин и активно гражданско участие“ (пак там: 7).

### **1.3.2. Актуализирана европейска рамка на ключовите компетентности**

Споменатите в актуализираната Рамка ключови компетентности са:

- Езикова грамотност
- Многоезикова компетентност
- Математическа компетентност и компетентност в областта на науките, технологиите и инженерството
- Дигитална компетентност
- Личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене
- Гражданска компетентност
- Предприемаческа компетентност
- Компетентност за културна осведоменост и изява (Официален вестник на Европейския съюз, 2018).

Личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене се приема от съставителите на Препоръката за една обща компетентност, включваща умения за самоконтрол и самоанализ, регулация на взаимоотношенията с другите, осъзнато управление на собственото учене и кариера. Трите компонента на тази компетентност са във взаимодействие един с друг, притежаващи трансверсален характер, както и останалите компетентности – в настоящия текст личностната и социалната компетентност са разгледани като отделни, с прилежащите им компоненти.

Като важни знания за тази компетентност са посочени: „разбирането на кодексите на поведение и правила на общуване, общоприети в различните общества и среди“ (пак там: 10). Необходимите умения са изброени както следва: „способността за определяне на

собствените възможности, за съсредоточаване, за справяне със сложността, за критично разсъждаване и за вземане на решения. Лицата следва да могат да общуват конструктивно в различни среди, да работят съвместно с други хора в екип и да преговарят. Това включва демонстриране на толерантност, изразяване и разбиране на различни гледни точки, както и способност за вдъхване на доверие и за съпричастност“ (пак там: 10).

Нагласите са представени като „Положителна нагласа към собственото лично, социално и физическо благосъстояние и към ученето през целия живот. Те се основават на нагласа за сътрудничество, отстояване и почтеност. Това включва уважаване на различността на другите и на техните нужди, както и готовност за преодоляване на предразсъдъци и за постигане на компромис“ (пак там: 10).

### **1.3.3. Ключови компетентности в националните нормативни документи**

Разгледани са националните нормативни документи, в които е заложен компетентностният подход. Сред коментираните документи са: Закон за предучилищно и училищно образование (2015); седемнадесет национални програми за развитие на образованието, одобрени през 2019 г. (Европейски съюз, 2019: 8); Наредба №5 от 2015 г. за общообразователната подготовка (Държавен вестник, 2015); Наредба №13 от 2016 г. за здравното, гражданското, екологичното и интеркултурното образование (Държавен вестник, 2016); Национална стратегия за учене през целия живот (2014 – 2020), Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014 – 2020), Стратегия за възпитателната работа в образователните институции (2019 – 2030).

### **1.4. Социалното знание, социалното въздействие и социалното поведение като психосоциална основа за формиране на ключови компетентности**

Някои от основополагащите механизми, свързани с изграждането на ключовите компетентности, в частност социалната и личностната, са интегративните процеси и взаимодействия между социалното знание, социалното въздействие, социалното поведение. Тяхното развитие, в очертаната последователност, се осъществява чрез: организирането на потребностно-мотивационна среда; целенасочена мисловна дейност; изграждане на

социални нагласи; „пробуждане“ на емоции и реализиране на адаптационни процеси, свързани с включване в разнороден социален контекст; формиране на убеждения и отношения.

„Социалното знание“ е понятие в психологическата наука, което е фокусирано върху определянето на процесуалните измерения на перцепциите, подбора, интерпретациите и запаметяването на информация, свързани с хора и събития. Четири са основните функции на „социалното знание“: прогностична, динамична, личностна, организационна (Сийман, Дж., Д. Кенрик, 1994).

Ключов момент в усвояването на социалното познание и социалните взаимодействия е изграждането на нагласи. Структурата на социалните нагласи се състои от четири компонента: „познание (убеждения, мисли, идеи), афект (чувства, емоционални реакции), намерение за действие (решение или намерение да се действа по определен начин) и поведение (съответни действия)“ (Сийман, Дж., Д. Кенрик, 1994: 587).

Социалните взаимодействия са обусловени от социалното знание. В процеса на общуване хората възприемат събеседниците си на база собствената си перцепция, придават им качества и характеристики, които е възможно те реално да не притежават. В хода на социалните взаимодействия се формира социално поведение. То съчетава всички онези действия (или бездействия), които хората ориентират към останалите и към себе си (Сийман, Дж., Д. Кенрик, 1994).

Развитието на социалното знание, социалните умения и качества, личностното израстване и индивидуалният практически опит са неизменен компонент от живота и развитието на човек и са в основата на изграждане на набор от компетентности, в частност личностна и социална компетентност.

#### **1.4.1. Личностна компетентност – същностни характеристики и компоненти**

##### **1.4.1.1. Базисни концепции, детерминиращи същността и развитието на личността**

Изключително известна, утвърждавана от множество последователи, но и широко критикувана, е психодинамичната теория на З. Фройд, който, базирайки се на изводите на Ч. Дарвин, смята, че у всеки индивид съществуват първични инстинкти и наклонности, като инстинкта за самосъхранение. Личността на възрастния човек е сбор от реакции и

несъзнателни мотивации, продиктувани от начина, по който родителите разрешават конфликтите между естествените наклонности и обществото. З. Фройд смята, че хората базират поведението си на мотиви, които в голяма степен са несъзнавани (Сийман, Дж., Д. Кенрик, 1994).

Карл Юнг добавя съществен компонент в първичните човешки нагони – стремлението към религиозно съществуване и развитие, духовна потребност. Интерес представлява работата на Юнг в сферата на мултикултурната антропология и митология – той изследва възможността хората по света да имат общи изначални идеи, характеризиращи се с универсалност. Психологът нарича тези мисли „колективното несъзнавано“, според него те се дължат на хода на еволюцията, при която в древността хората са се страхували от сходни ситуации и са имали подобни един на друг стремежи и подходи за оцеляване (McLeod, S., 2020).

Подобни архетипи, съществуващи от векове, открива и Хр. Кафтанджиев в изследванията си в областта на комуникациите. Разсъжденията на автора са повлияни от теорията на Юнг и представят архетипите като психологически феномен, развиван в продължение на хилядолетия, като „матрица в подсъзнанието, която ни кара да действваме по определен начин“ (Кафтанджиев, Х., 2015: 18). Архетипите могат да бъдат сравнени със стереотипите, които също в голяма степен обуславят човешките взаимоотношения и са във взаимовръзка с личностната и социалната компетентност.

Алфред Адлер утвърждава тезата за цялостността на човешката природа – като индивидуално функционираща система, но и като елемент от обществената. Идеята е, че личността се формира цялостно, на базата на множество фактори и посредством различни влияния, въздействия и взаимодействия, и без обзор и анализ на всички тях, феноменът „личност“ не би бил разбран в пълнота (Адлер, А., 1998).

Популярна е и теорията за мотивацията на Е. Маслоу, която той представя чрез пирамидата на човешките потребности. В основата са базовите такива, въздух, вода и храна, сън, репродуктивни инстинкти. Физиологичните потребности са последвани в класацията от сигурността, принадлежността и любовта, оценка (самооценка), самоактуализация (Маслоу, Е., 2001).

Съществуват редица други перспективи, които разглеждат проблемите за личността – бихейвиористична, ситуационистична, социално учене, феноменологична, когнитивна,



хуманистична. Всички те засягат важни моменти и поставят ключови въпроси, различните теории в голямата си част не се взаимоизключват. Поради този факт, е възможно те да се разглеждат заедно и личността да се интерпретира от гледна точка на всяка една от тях, правейки изучаването ѝ по-детайлно.

#### **1.4.1.2. Същностни характеристики на личностната компетентност**

Като методологическа основа за „разкриване“ същността на личностната компетентност, в дисертацията е използвана теорията за Аз-концепцията (Е. Маслоу, К. Роджърс, А. Адлер), както и съпътстващите ги актуални анализи на съвременни автори.

Аз-концепцията, кореспондираща с формирането на Аз-а, съответно има връзка със самопознанието, самоотношението, саморегулацията, саморефлексията и други процеси – елементи от личностната компетентност, тъй като съдържателните им полета обхващат знания, умения и отношения, пряко свързани с личностното израстване на индивида. Като важни съпътстващи елементи, неминуемо се открояват тезите за самооценката, способността на хората да оценяват личностните си характеристики и самосъзнанието на базата на опита (придобит в различните етапи на развитие) и взаимодействието с околната действителност.

Обвързан с Аз-концепцията е и стремежът на индивида към самоактуализация. За Е. Маслоу, самоактуализацията е висша потребност, процес, при който хората реализират своите способности в личностен, професионален и духовен аспект и ги развиват и усъвършенстват, осъществяват дълбоки и цялостни междуличностни взаимоотношения (Маслоу, Е., 2001).

Видно е и отношението между самоактуализацията и самовъзпитанието, като „съзнателно и целенасочено саморазвитие на човека, висша форма на саморегулация, самоуправление на собственото му поведение, проява на системни волеви усилия за духовното и физическото самоусъвършенстване на личността, развитие на нейните способности, утвърждаване на положителните качества и преодоляване на недостатъците у нея“ (Чернев, С., 2016: 116).

В процесите на изграждане и развитие на личността, особена роля изиграва стремежът към самоактуализация. Анализирайки я като „най-дълбоката и фундаментална

потребност“; К. Роджърс я свързва с целеполагането и трудностите, които отделният индивид преживява по пътя на нейното удовлетворяване. Постигането на приемливи равнища на самоактуализация, осигуряващи на детето нужната енергия и стимули за позитивни поведенчески актове, изисква проявата на силна воля, търпение, упоритост и постоянство (Роджърс, К., 1997).

След обзор и анализ на част от съществуващите формулировки и определения за личностната компетентност, в настоящето изследване се приема, като обобщена дефиниция, следната: комплекс от знания, умения и нагласи, по отношение на съзнаване и осмисляне на собствената индивидуалност (сама по себе си и в хода на протичаща комуникация и взаимодействия с останалите в социума), в това число личностни емоции и чувства, мотиви, поведенчески проявления и убеждения, адекватна преценка и оценка, стремеж към цялостно развитие и самоусъвършенстване.

#### **1.4.1.3. Компоненти на личностната компетентност**

Тук като компоненти на личностната компетентност се очертават следните: самопознанието, самоконтролът, самооценката и саморефлексията.

##### ➤ Самопознание

В съвременните психологически и педагогически текстове се използва терминът „самопознание“, кореспондиращ с термините „самосъзнание“ и „самоотношение“, „самоидентификация“. „Самосъзнанието на субекта е осъзнаване на себе си като определена и стабилна единица, която се запазва, независимо от променящите се ситуации и обстоятелства – съзнание за собствена идентичност“ (Десев, Л., 2015: 314).

В началните класове, постигането на равнище на себепознание е невъзможно без овладяване на способности за откриване и анализ на своите силни и слаби страни, изграждане на умение за разбиране и безконфликтна изява на собствените чувства, способност за съотнасяне на собствените личностни характеристики към тези на околните, откриване на границите между допустимото и недопустимо човешко поведение в хода на общуването.

##### ➤ Самоконтрол

Самоконтролът представлява регулационен процес, свързан с уменията на човек да моделира поведението си посредством задълбочено вникване в своите собствени разбирания, мотиви, нагласи, намерения, очаквания, действия, но през призмата на социалните норми и изискванията на социалната среда. Сходни на понятието „самоконтрол“ са думите „саморегулация“, „самоуправление“. Саморегулацията кореспондира със самооценката на личността – за да е наличен пълноценен самоконтрол следва човек да има адекватна представа за предимствата и недостатъците си, да е способен да оценява възможностите и характеристиките си.

Липсата на увереност и нейното затвърдяване като психологическо състояние води до състояния на „придобита“ безпомощност, която блокира възможностите за активна изява. В такива случаи много важна е подкрепата на възрастните, включително и тази на учителя. Известен е фактът, че когато към едно дете се отправят предимно негативни послания, то изгражда трайно самовъзприятие от типа: „Аз не съм добър“ и обратно – поощренията „разгръщат“ потенциала на ученика и той придобива не само кураж, но и желание да се изяви. Тогава и самовъзприятието му се променя и става: „Аз съм добър“ (Харис, Т., 1991).

#### ➤ Самооценка

Самооценката представлява критичен поглед на индивида към собствената му реализация и постигнати резултати в контекста на определени взаимодействия. Това предполага и съпоставимост на собствените резултати с тези на членовете на общността в осъществяването на конкретните дейности. „Самооценката представлява релативно устойчиво структурно образувание, базов компонент на Аз-концепцията, самосъзнанието и процесите на самооценяване. Основата на самооценката е съставена от система от когнитивни елементи на личността и съответстващата им система от ценности. В съвременните изследвания, самооценката преимуществено се разглежда в качеството си на базисен личностов конструкт и централен компонент на Аз-концепцията“ (Бургов, П., 2017: 52).

#### ➤ Саморефлексия

Саморефлексията е процес, отразяващ размишленията за собственото ни съзнание и личност, във всеки аспект. Десев обобщава, че „в психологията рефлексията се разглежда най-общо в два плана: индивидуално-психологически и социално-психологически“, като „в първия случай личностната рефлексия е познавателна процедура, система от изследователски актове на човека, насочена към себе си“, а „във втория случай – рефлексията на междуличностните отношения се третира като процес на осъзнаване от човешкия индивид как се възприема, разбира и преценява от партньорите в общуването“ (Десев, Л., 2001: 492).

Извеждайки предимствата на рефлексивния подход, който предполага индивидуализираната личностната ориентация в процеса на възпитанието, С. Чавдарова – Костова насочва към неговата роля в процеса на „себепознанието, самовъзпитанието и самоформирането, в основата на които стои личната мотивация за постижения и самоусъвършенстване“ (Чавдарова – Костова, С., 2016: 311).

Гореописаните процеси на самопознание, самоконтрол, самооценка и саморефлексия могат да се разглеждат като основни компоненти в съдържателното поле на личностната компетентност. Но, видно и посредством част от представените съждения относно тези компоненти, те са в пряка взаимовръзка и със социалната компетентност. Изводът потвърждава тезата, че между двете компетентности съществува смислова и съдържателна релация, че изграждането и развитието и на личностна, и на социална компетентност у децата е от съществено значение.

## **1.4.2. Социална компетентност – същностни характеристики и компоненти**

### **1.4.2.1. Релацията социализация – социална компетентност**

За автор на термина „социализация“ се приема американският социолог Ф. Г. Гидинг, който през 1887 г., в книгата си „Теории за социализацията“, употребява термина със значение, което е близко до съвременното – „развитие на социалната природа или характера на индивида, подготовка на човека за социален живот“ (Дончева, Ю., 2018: 980). Като общоприето научно понятие, „социализация“ започва по-активно да се използва в западната, особено в англоезичната философска и психологическа литература, едва в края на 50-те години на двадесети век. Понятието е обогатено и утвърдено от Е. Дюркем през 1907 (по Giddens, A., 1972).

Л. Димитров разглежда социализацията като „двуединен диалектически процес“ и акцентира върху нейната насоченост към усвояването и създаването на социален опит и културни ценности. Авторът коментира и диалектичката ѝ връзка с възпитанието, като отчита нейната роля като изходна и особено важна позиция в динамичната цялост на възпитателните взаимодействия (Димитров, Л., 2016).

Съществуват различни дефиниции за понятието „социализация“, като множество от тях съчетават следните характеристики: многостранен и многопластов процес на „очовечаване“ на човек; овладяване на социален опит и съответни норми и ценности за даден исторически период; формиране на личността; усвояване на културата (език, начин на изразяване, обреди, традиции, обичаи, начин на поведение и прочее); адаптиране, приспособяване на индивида към социума и неговите изисквания, норми, правила за организиране на социалния живот, очаквания.

В така представените формулировки (подробно в дисертационния труд) се очертават параметрите на социалната компетентност, чиито компоненти са неразривно свързани с успешния процес на социализация и социална интеграция, като пълноценното протичане на тези процеси се явява детерминанта за формирането и развитието на компетентността.

#### **1.4.2.2. Същностни характеристики на социалната компетентност**

Конструктът „социална компетентност“ е комплексен и многофакторен. Според Б. Мизова и С. Цветанска, „социалната компетентност е многомерна конструкция, която обединява когнитивни, афективни, мотивационно поведенчески компоненти (знания, умения, нагласи, отношения, ценностни поведенчески модели), функциониращи в неделима цялост и насочени към пълноценно постигане на социално приемливи цели“ (Мизова, Б., С. Цветанска, 2013: 8).

Изследвайки подробно в практически план същността на социалната компетентност, Р. Стаматов я определя като: „многомерен конструкт, който осигурява постигане на различни цели от пространството на социалния живот на Аз-а, който е живот с другите“. Според автора, „социалната компетентност интегрира различни съдържания (способности, когнитивни, емоции, качества на Аз-а, поведения), които осигуряват постигане на цели, признати като ценни в съществуващия социален контекст и култура“ (Стаматов, Р., 2015: 14).

Поради широките съдържателни полета и всеобхватност на емоционалната и социалната компетентност, са видни сфери и елементи на припокриване (емпатия, самоконтрол, самооценка, комуникативност, рефлексия...). Това е логично и естествено, тъй като „емоциите (афективната сфера) и интелектът (когнитивната сфера) са две оформени през онтогенезата и филогенезата самостоятелни и същевременно тясно взаимосвързани и взаимнопроникнати сфери на човешката същност“ (Господинов, В., 2010: 41). А обединяващото между тях е социалната основа, защото и интелектът, и емоциите се проявяват не само в личностното пространство, но и в територията на социалната среда и реализират в процеса на социални взаимодействия.

В настоящето изследване, за най-обща дефиниция на понятието социална компетентност, се приема следната: комплекс от знания, умения и отношения, насочен към адекватна преценка и оценка на социални ситуации, включително успешно „разчитане“ на чуждите действия и намерения, чувства и потребности и съобразяване с тях, осъществяване на пълноценна и ползотворна комуникация и съ-съществуване, съжителстване с другите индивиди в обществото, основано на ценностно-базирани, нравствено-ориентирани конструктивни междуличностни отношения.

### **1.4.2.3. Компоненти на социалната компетентност**

За основни компоненти на споменатата компетентност в настоящето изследване се приемат следните: комуникативност, толерантност, емпатия и сътрудничество.

#### **➤ Комуникативност**

Общуването е една от основните социални потребности, чието удовлетворяване е в основата на активната човешка дейност. Р. Стаматов (2006) анализира понятието „общуване“ във взаимосвързка с личностни качества, ценности и нагласи, като: отговорност, грижа, обещание, уважение, приемане, доверие, откритост, искреност, разбиране, емпатия, прошка, послание, признание, неповторимост, себепреодоляване, призвание, свобода, смисъл, надежда, вяра, рефлексия, потребности, идентичност, взаимно познаване.

Изхождайки от тази перспектива, може да се допусне, че комуникацията предполага едновременно създаване на връзка между субектите в процеса на общуване, но и елементи на „себеразкриване“. Изразявайки по адекватен начин собствените си мисли и чувства, и

поемайки с разбиране тези на другите, човек увеличава възможностите за постигане на едно наистина съдържателно взаимодействие с другия, изградено на по-стабилна ценностна основа (Цветанска, С., 2006).

Посоченото дотук затвърждава становището, че комуникативността е един от най-значимите елементи на социалната компетентност. По своеобразен начин тя обуславя всички останали компоненти, поради което нейното изграждане още в ранна възраст е от голямо значение, с оглед успешното цялостно формиране и развитие на социална компетентност.

### ➤ Емпатия

Емпатията също се явява важен елемент от социалната компетентност. Терминът обозначава, най-общо, способността за съпреживяване и осъзнаване чувствата на другия, предприемайки адекватни действия (или бездействие) в конкретни ситуации, съобразени с тях. Емпатия е умението на хората да се поставят на мястото на другия и да почувстват, до колкото е възможно, онова, което усеща той. Това умение е силно значимо и в корелация с развитието на хората и обществото – без емпатийни чувства, реакции и действия, без състрадание, което е в пряка връзка с емпатията, хората не биха могли да живеят и взаимодействат в мир и хармония.

Важността на емпатията е подчертана от Л. Десев, според който тя „е в основата на процесите идентификация и разбиране на себеподобните“, също представлява „професионално значимо качество на учителя“, което „се включва в професиограмата му наред с педагогическата общителност, наблюдателност и др.“ (Десев, Л., 1999: 154). Тук прозира необходимостта от формиране на емпатия, във връзка и с компетентността на педагогическите специалисти.

Разглеждайки етапите на развитие на съпричастността в детството, Л. Шапиро се спира на широко коментираните нейни постъпателни проявления: емоционална реакция спрямо другите, развиваща се през първите шест години, познавателната реакция, определяща при по-големите деца до десет годишна възраст равнището на осъзнаване гледната точка на другите и абстрактна състрадателност, която се развива в периода 9 –12 годишна възраст, „когато децата извършват такъв вид благотворителни и алтруистични дейности /.../ и изразяват своята загриженост спрямо хора, които са по-малко

облагодетелствани от тях, независимо дали живеят в друг блок, или друга страна“ (Шапиро, Л., 2020: 62).

#### ➤ Толерантност

Дефиницията за толерантността, определена в Декларация на хилядолетието на ООН е както следва: „Хората трябва да се уважават, при цялото многообразие от вероизповедания, култури и езици. Различията в и между обществата не трябва да бъдат преследвани, нито репресирани, а трябва да се разглеждат в качеството им на най-ценното достижение на човечеството. Трябва да се популяризира активно културата на мирно съжителство и диалог между цивилизациите“ (ООН, 2000). Тези думи насочват вниманието към факта, че толерантността е от изключително значение в съвременния свят, предпоставка за мирно съжителство в глобален мащаб, за пълноценно развитие и на индивидуално ниво, и в контекста на цялостното усъвършенстване на обществото, в духа на хуманизма и демократичността.

#### ➤ Сътрудничество

Проявлението на толерантността в поведението на подрастващите е свързано и с осъществяването на сътрудничество между тях, което, от своя страна, съдейства за развитието на креативността, за „разгръщане“ на светогледа и придобиване на опит в различни социални ситуации.

Според Р. Стаматов сътрудничеството е основано на: „равенството и признанието; взаимното уважение и приемане; разбирането, че всеки има способности и талант, които могат да бъдат включени в постигането на съвместно преследваните цели и кауза; обединяване на усилията, различните гледни точки и осъзнаването на взаимната зависимост“ (Стаматов, Р., 2015: 37).

Акцентът върху споменатите елементи на социалната компетентност е значим, тъй като по този начин се поставя една ценностна основа, подпомагаща формирането и поддържането на конструктивни междуличностни отношения, изключително важни за пълноценното реализиране на личността в социума и изграждане на стремеж към непрекъснато самоусъвършенстване.



Осъщественият теоретичен анализ на дефиниции и съждения относно личностната и социалната компетентност подчертава наличните преки взаимосвързки между основните им компоненти и значимостта на формиране и развитие и на двете компетентности у децата. Съчетанието на социална и личностна компетентност се проявява в приспособяването към социума и развитието на идентичността, едновременно с прогрес в установяване и поддържане на ползотворни междуличностни и междугрупови взаимоотношения. Перспективният резултат от осъществяването на такъв род взаимодействия е: „формиране на цялостна и хармонична, автономна и жизнеспособна личност, която да е в състояние да живее пълноценно в, чрез и за обществото, като се започне от неговото индивидуално битие – до планетарните му отношения, състояния и мащаби“ (Димитров, Л., 2003: 24 – 25).

## **ВТОРА ГЛАВА. ЧАСЪТ НА КЛАСА – СЪЩНОСТ, СПЕЦИФИКИ И ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ЛИЧНОСТНА И СОЦИАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ**

### **2.1. Часът на класа – като неурочна форма на възпитание**

Неурочната дейност отразява сфера от педагогически взаимодействия между учениците и учителя, както и между самите ученици, насочени най-общо към осъществяване на разнородни личностно и социалнозначими дейности. Неурочната дейност като възпитателна организационна форма способства социализацията, самореализацията и училищната адаптация на учениците, спомага тяхното когнитивно и емоционално развитие. Обогаत्या техните представи за заобикалящия ги свят, уменията им за самостоятелна работа, ценностните им ориентации. Взаимодействията с такава насоченост се осъществяват чрез разнообразни видове дейности, натрупване на личен опит, интеракции в контекста на различни социални ситуации. Неурочните форми на работа помагат за стимулиране желанието за личностна изява и отговорност на учениците, поощряват техните творчески изяви.

### **2.2. Функции на часа на класа**

Разглеждайки същностните характеристики на часа на класа редица учени (Щуркова, Н., 2002; Седова, Л., Толстолуцких, Н., 2006; Витанов, Л., 2021) се обединяват

около систематика на основните му функции: информационна, ориентираща, практико-приложна, формираща.

Съвременният поглед към възможностите за актуализиране на функциите и провеждането на часа на класа предполага преди всичко:

- Уважаване правото на ученика за свободен избор и подкрепа на стремежа му към свобода в творческата изява;
- Подбор на стратегии и техники за оформяне на развиваща и подкрепяща комуникативна среда за споделяне и изява на индивидуалния опит на децата в осъществяването на конкретните занимания. Акцентиране върху силните страни;
- Развитие на стремеж към самоусъвършенстване;
- Открояване на основните човешки добродетели, стимулиране на духовно-нравствени потребности за личностно израстване;
- Преодоляване на монологичността в организацията на часа на класа чрез прилагането на иновативни модели.

### **2.3. Часът на класа в българската образователна система (в началния етап на основната образователна степен)**

Коментира се тематичната насоченост, свързана с организацията на часа на класа, както и рамковите изисквания по отношение очакваните резултати и постиженията на учениците, съответно документите ЗПУО (2015) и Наредба №13 от 21.09.2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование.

Наблюденията върху педагогическата реалност сочат, че провеждането на часа на класа по посока способстване личностното и социалното израстване на учениците все още се нуждае от осъвременяване и демократизиране. За да се открие възможност за постигане на добри възпитателни резултати е необходимо часът на класа да се разглежда като възможност за реализиране на конкретни възпитателни цели в няколко основни измерения: познавателно – насочено към овладяването на знания, свързани с базовите човешки ценности и техните проекции в социалната среда; аксиологическо – определящо съдържателната насоченост на дейностите, съобразно развитието на ценностни ориентации и изграждането на система от ценности, откриване на смисъла от приемането на различния и сътрудничеството в общите дейности, утвърждаване на самооценката, насочване към

извършване на самоанализ и към саморазвитие; социално-психологическо – включване в социалнозначими, добротворчески дейности, формиране на отговорно поведение спрямо заобикалящата среда, опазване на природата, животните, собствения живот и този на другите; възпитателно – маркиращо структурата на педагогическото взаимодействие за постигане на очакваните резултати, отчитащо заложените възпитателни цели, възрастовите особености на учениците, техните специфични индивидуални, характерологични и културни особености и способности, потребностите, възможностите и интересите им.

Водещото в реализирането на тези измерения е осигуряването на спокойна, безопасна и благоприятна атмосфера в образователната среда, интегративната насоченост, позитивните емоционални преживявания, социалният уют, проявата на добронамереност и подкрепа към инициативата на самите ученици, породена от техните конкретни проблеми, потребности и интереси.

Изхождайки от гледна точка на гореописаните основни измерения на часа на класа, формирането на личностна и социална компетентност в тези часове би могло да се постигне в две основни направления. Ключово е овладяването на знания и осъществяване на дейности, насочени към изграждане на ценностни ориентации. Не по-малко значимо е и изграждането на развиваща ценностно-ориентирана и подкрепяща среда, насочена към екипна работа, в основата на която стоят личностната и социалната компетентност.

#### **2.4. Организация на часа на класа**

За успешното формиране на компетентности в рамките на час на класа е необходим фокус и върху неговата организация. Резултатите от работата в часа на класа зависят преди всичко от предварителната съдържателна и организационна насоченост, съобразена с възрастовите особености на учениците, техните конкретни възможности, потребности и интереси. В началното училище децата са изключително активни, но не винаги могат да преценят своите възможности. Затова тук от особено значение са насоките на учителя към реализирането на дейности, в които учениците ще могат да покажат своите най-силни страни.

#### **2.5. Методи, дейности и техники за организиране на часа на класа**

Методите, дейностите и вариантите за организиране и провеждане на часа на класа зависят от предварително уточненото съдържание, потребностите и интересите на учениците, възрастовите им характеристики, актуалната проблематика, свързана с живота на децата и възможностите за интегриране на знания и умения и нагласи, придобити до този момент. Примерни методи и дейности, приложими в рамките на възпитателните взаимодействия са:

- беседа, насочена към разискване и осмисляне на нравствените ценности и добродетели, нормите на общуване и просоциалните модели на поведение;
- дискусия (по предварително зададена тема или с по-свободен характер, свързана с възникнал актуален проблем, конфликт) – дискусията помага на ученика да формулира собствена гледна точка, да я сподели по адекватен начин и да предизвика вниманието на другите, да удовлетвори потребностите от общуване и самоизява, да приема и чуждата гледна точка, като я подлага на критичен анализ;
- творческа дейност (събиране и систематизиране на материали, свързани с конкретно проучване, осъществяване на конкретни познавателни и творчески актове, с цел постигане на практически резултат, участие в проекти);
- интерактивни игри, подчинени на определена идея (стимулиращи съпреживяване, емпатия, лична творческа позиция, изграждане на волеви качества, бързина в мисленето и реакциите, ориентиране в обстановката и средата, в това число настроенията, чувствата и мненията на околните, редуциране на агресията, управление на гнева, преодоляване на комплексите за малоценност и превъзходство, възпрепятстващи успешното формиране на социална и личностна компетентност);
- тренинги (затвърждаване на вече придобити знания и усвояване на нови, формиране на трансверсални умения за практическо приложение на възприетата информация);
- драматизации (стимулиране на потребността от творческа изява, демонстриране на собствена позиция и адекватното ѝ аргументиране, умения за решаване на житейски казуси; изразяване на чувства и способности, заложи на децата, превенция на агресията и девиантното поведение като цяло);

- читателски беседи (споделяне и анализ на натрупана информация, отнасяща се към конкретна житейска сфера, формиране на отношение към книгата и осъзнаване на смисъла ѝ за човека, изграждане и развитие на положителни нагласи, възгледи и убеждения чрез художествената литература);
- театрална дейност (формиране на сензитивност и рефлексия към житейски ситуации и формиране на умения за тяхното пресъздаване, удовлетворяване на потребността от творческа изява, изживяване на позитивни емоции, осмисляне на определени действия, емоции и поведенчески проявления през призмата на изкуството).

## **2.6. Критерии за ефективност на проведения час на класа**

Съблюдавайки заложените изисквания в нормативните документи и съобразявайки се с детската индивидуалност, способности и особености, е възможно да бъдат формулирани следните (авторски) критерии за установяване ефективността на проведен час на класа:

- наличие на удовлетвореност у всеки ученик от осъществената дейност на базата на постигната лична значимост и успех, на осъществени хармонични взаимодействия;
- висока степен на инициативност и самостоятелност, подпомагащи позитивното самовъзприятие и вяра в собствените възможности;
- осъществена творческа дейност, съобразена с индивидуалните потребности и интереси на учениците;
- социална значимост от постигнатия резултат в контекста на релацията „Аз и другите“;
- създаване на условия за пълноценна самоизява на учениците, разгръщане на цялостния им потенциал;
- постигане на емоционален, физически и психичен комфорт;
- стимулиране на познавателния интерес и пренасянето му извън рамките на конкретния час, провокиране на желание за многостранна изява;

- укрепване на позитивното самовъзприятие: „Аз мога“ и утвърждаване на адекватна самооценка.

## **2.7. Сравнителен анализ на съществуващите неурочни форми на работа в часа на класа в някои държави**

Форми, сходни на часа на класа, съществуват в цял свят, въпреки различните образователни практики и вариации в училищните институции.

Въпреки коментираните различия (подробно в дисертационното изследване), общото за формите, имащи сходства с часа на класа в различните образователни системи е насочеността към:

- създаването на пълноценни контакти: учител – ученик, ученик – ученик, семейство – училище, основани на взаимно доверие и хуманизъм;
- стимулиране на детската инициатива и формиране на умения за самостоятелна работа;
- развитие на ключовите компетентности на учениците, залегнали в общоевропейското образователно пространство и в страни като САЩ и Великобритания;
- зачитане на индивидуалните особености, потребности, интереси и възможности на всеки ученик;
- преодоляването на стереотипи, наслагвани във времето и деформиращи междуличностните отношения между децата;
- решаване на конфликти, съпътстващи ежедневието на учениците;
- вникване в националните традиции и изграждане на патриотично самосъзнание;
- развитие на представата за гражданство и човешки права.

## **ТРЕТА ГЛАВА. ИНОВАТИВЕН МОДЕЛ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ЛИЧНОСТНА И СОЦИАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ В ЧАСА НА КЛАСА**

### **3.1. Хуманистични постулати за развитието на детето в началния етап на основната образователна степен**

Хуманистичното направление в педагогиката построява идеите си за възпитателно взаимодействие с учениците от средното детство въз основа на тяхната уникална същност. Началният училищен период е описван като сензитивен за развитието на социална и интелектуална зрялост, половата идентификация, формирането на основни нравствени качества. Децата в тази възраст не са постигнали фазата на преминаване от нравствен реализъм (неумение да съотнасят резултатите от една дейност към причините, които са я предизвикали) към нравствен релативизъм (умение да съотнасят резултатите от една дейност към причините, които са я предизвикали) (Кацаров, Д., 1941). Този период на личностно и социално израстване е формулиран от Ж. Пиаже (1992) като „кризисен“ по отношение и на физическото, интелектуалното, социалното и емоционалното развитие на децата, и по отношение на тяхното самосъзнание.

Особено полезни и задълбочени, в този аспект, са хуманистичните идеи на Е. Маслоу, К. Роджърс, Х. Плакроуз, Ш. Амонашвили и други автори, обобщени по следния начин:

- Всяко дете притежава неограничен потенциал за саморазвитие и самоусъвършенстване;
- Всяко дете е висша ценност;
- Всяко дете има мисия;
- Всяко дете се стреми към израстване и развитие;
- Всяко дете има безгранична енергия;
- Вътрешният свят на всяко дете е уникален.

### **3.2. Терминологични уточнения и основания за разработването на модела**

Понятието „иновация“ се появява за първи път в научните изследвания през 19 век, а по-късно в научните трудове на австрийския икономист Йозеф Щумпер, който описва нововъведенческите процеси като „създаване на нови комбинации“ или изменения в

развитието на пазара и производството (Асланова, Л., 2021) В образованието, под иновация се разбира съчетаване, трансформиране, преподреждане и обогатяване на съществуващи добри практики, допълване с нови технологични прозрения в актуални динамични условия.

Педагогическите модели намират своето място в изследванията, свързани с образователната действителност, когато е налице потребност от осмисляне или преосмисляне на конкретна реалност. Моделите се използват или като изследователска техника за идентифициране на същностни характеристики на определени обекти, или като инструмент, който може да повлияе развитието и повишаване ефективността на функционирането на дадения обект (Ядровская, М., 2013).

Конструираният в рамките на дисертационното изследване модел се базира върху синергичното сечение между личностно-ориентирания, рефлексивния, ценностния и компетентностния подходи. Всички те определят ученика като ценност, а образователните взаимодействия се характеризират с центриране върху неговата личност – индивидуалните му потребности, интереси, възможности за пълноценна реализация. Моделът в дисертационното изследване съчетава основни положения от теориите и концепциите на учени като: Дж. Дюи, Ж. Пиаже и Л. Виготски, Е. Маслоу, К. Роджърс, Д. Кацаров, Ш. Амонашвили, С. Чавдарова – Костова и др.

В основата на модела са водещите общопедагогически основания за осъществяването на работещи образователни модели, ориентирани, от една страна, към оформяне на образователната среда, подчинена на идеята за пълноценно изграждане на подрастващите, от друга страна – стимулиране на цялостния потенциал и вътрешна енергия на децата за себепознание и провокиране на стремеж към формиране на важни компетентности, нужни за пълноценната им реализация в живота и взаимодействието с околните.

Изхождайки от тази гледна точка, авторовият модел е базиран върху: обогатената хуманистична теория за развитието на детето в началния етап на основната образователна степен; социално-ценностната насоченост на личностно-ориентирания и компетентностния подход; афективната таксономия на Д. Кратуол; балансираното взаимодействие на индивидуалния подход и социалната насоченост в социологията и теорията на възпитанието.



### **3.3. Методически ракурс на иновативния модел за формиране на личностна и социална компетентност**

#### **3.3.1. Целеполагане**

Организацията на часа на класа с приложение на иновативния модел е фокусирана върху следните акценти: конструктивно междуличностно взаимодействие, базирано върху комуникативност, сътрудничество, емпатия; приемане на различието (като култури, гледна точка, личностни характеристики, потребности, интереси и др.); емоционално преживяване – като следствие от проявата на креативност и/или като подтикващо към творческа изява; самоактуализация – като комплексен процес, включващ, инициативност, самоконтрол, самостоятелност, откритост, независимост, вяра в собствените възможности, като взаимоотношен с процесите на самопознание, самооценка, самоусъвършенстване

Очертани са възпитателни цели на модела, съотнесени към развитието на учениците в личностен и социален аспект. Сред тях са: формиране стремеж към самопознание у децата, осъзнаване, от тяхна страна, на собствената им равнопоставена позиция и роля в класната общност и в по-широкия кръг на социалното пространство; формиране на положително самовъзприятие и чувство за самоценност; създаване на чувство за принадлежност към класната общност чрез изграждане на приятелски взаимоотношения и взаимодействия със съучениците от класа; вникване в смисъла на базовите човешки ценности и повишаване на мотивацията за осъществяване на социалнозначими дейности; изграждане на трансверсални умения и нагласи за включване в разнообразни познавателни и практически дейности; формиране на нравствени, автономни, хармонични личности.

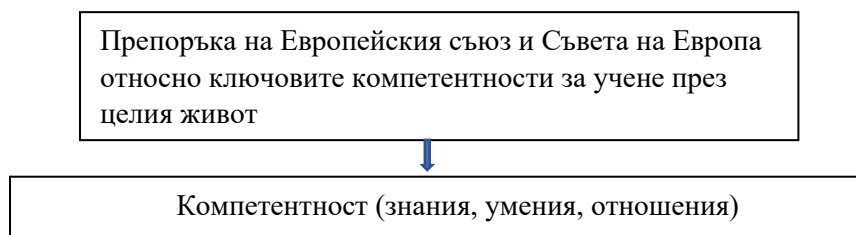
#### **3.3.2. Възпитателни взаимодействия в авторския модел съобразно афективната таксономия на Кратуол**

Таксономията на Кратуол представя пет функционални равнища, с техните подкатегории (Делибалтова, В., 2012). Отделните равнища и подкатегории са следните: 1) възприятие (осъзнаване; готовност и/или стремеж да се възприема; изборително – произволно внимание); 2) реагиране (подчинен отклик; доброволен отклик; удовлетвореност от реагирането); 3) оценяване на ценностна ориентация (оценка на

ценностната ориентация, изграждане на мнение, социална позиция; предпочитане на ценностна ориентация; формиране на възгледи, убеждения); 4) организация на ценностни ориентации (концептуализация на ценностната ориентация, осмисляне на собствената нагласа; организация на система от ценности); 5) приемане на ценностните ориентации (обобщение на ценностите; интернализация – приемане, проекция на ценностите в поведението) (Allen, K., B., Friedman, 2010).

Моделът се осъществява чрез смисловото „вплитане“ на таксономичните равнища на афективната таксономия и технологичните четири ценностно-ориентирани равнища на формиране на личностната и социална компетентност: мотивационно-ценностно (осъзнаване на смисъла и полезността от собственото личностно израстване и пълноценното взаимодействие с другите); когнитивно (опознаване на собствените личностни характеристики, вникване в съдържанието на основните норми и правила за осъществяване на позитивна комуникация и сътрудничество с другите); практическо-действено (прилагане на умения за самоконтрол и самоусъвършенстване, регулиране на собствените чувства и съобразяване с тези на другите, решаване на конфликти, установяване на социалнозначими взаимодействия); рефлексивно (реализиране на способност за анализ на собственото поведение и това на другите, очертаване на възможности за планиране, осъществяване и оценяване на конкретни корекционни действия, насочени към затвърдяване на положителен опит във взаимодействията с другите).

Графично представяне на модела:





Фиг. 1. Графично представяне на модел за формиране на личностна и социална компетентност у деца в начален етап на основната образователна степен.

## ЧЕТВЪРТА ГЛАВА. ДИЗАЙН НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ И АНАЛИЗ НА ЕМПИРИЧНИТЕ РЕЗУЛТАТИ

### 4.1. Етапи на емпиричното изследване

Емпиричното изследване е осъществено в рамките на три основни етапа:

- *Констатиращ* – разкриващ равнището на формирани основни компоненти на личностната и социалната компетентност при учениците от трети клас и насочване към разработка на стратегии и техники на работа по посока на по-нататъшно развитие, изследване мнението и равнището на подготвеност на учителите за организиране на часа на класа, насочен към формиране на личностна и социална компетентност, проучване информираността и нагласите на родителите относно провеждането на занятия с цел формиране и развитие на посочените компетентности.

В периода 17.09.2020 г. – 10.11.2020 г. е проведено анкетно проучване с учители, с цел изследване техните мнения и нагласи относно възпитателните възможности за формиране на личностна и социална компетентност, които биха могли да се реализират в час на класа, съществуващи проблеми и предизвикателства в тази насока, също за установяване професионалната им подготовка за осъществяване процес на възпитание с оглед изграждане и развитие на посочените компетентности. Отразени са и препоръките и предложенията на педагозите по отношение начини за усъвършенстване възпитателния процес в рамките на часа на класа с фокус формиране и развитие на личностна и социална компетентност. За целите на проучването е изготвена анкетна карта в дигитален формат, разпратена до 160 учители. 137 от тях връщат попълнена анкетна карта. Респондентите са от областите София, Бургас, Пазарджик, Ловеч, Русе, Стара Загора.

В периода 15.08.2020 г. – 10.11.2020 г. е проведено и анкетно проучване с родители, чиято цел е установяване тяхната информираност относно възпитателните възможности, които биха могли да се реализират в час на класа, конкретно по посока формиране и развитие на личностна и социална компетентност. Същевременно се цели и установяване на родителските нагласи по отношение организиране и осъществяване на занятия, ориентирани към изграждане и развитие на личностна и социална компетентност. Мненията на родителите са отразени чрез анкетна карта в дигитален формат, разпратена посредством интернет пространството. Попълнена анкетна карта връщат 48 родители, от областите: София, Бургас, Благоевград, Ямбол, Кюстендил.

Съпътстващи цели на двете анкетни проучвания са: проследяване нагласите на учители и родители към диалога и сътрудничеството между тях за осъществяване на пълноценен процес на възпитание – информирането и включването на семействата в

заниманията в час на класа (обща дейност с децата, искане на мнение и препоръки, провеждане на регулярни разговори) и заинтересоваността на родителите (участие в различни дейности, запознаване с хода на заниманията); установяване равнището на формирани основни компоненти на личностната и социалната компетентност у учениците, което подпомага разработката на модела.

- *Формиращ* – експериментална работа, свързана с апробиране на модел за формиране на личностна и социална компетентност.

През учебната 2020/2021 г. са апробирани три от заложените в модела занятия в три последователни часа на класа с деца в трети клас от 13 паралелки в седем училища в България. Заниманията са проведени през втория срок на учебната година. Училищата са в района на: област Ловеч (гр. Ловеч, гр. Тетевен, гр. Луковит, гр. Троян, гр. Априлци), област Разград (гр. Разград) и област София (София-град).

През учебната 2021/2022 г. са апробирани другите три от заложените в модела занятия, отново в рамките на три последователни часа на класа, със същите деца от 13 паралелки в седем училища в България, които вече са в четвърти клас. Заниманията са проведени през първия срок на учебната година. Училищата са в района на: област Ловеч (гр. Ловеч, гр. Тетевен, гр. Луковит, гр. Троян, гр. Априлци), област Разград (гр. Разград) и област София (София-град).

- *Контролен* – идентифициране и анализ на постигнатите резултати в развитието на основните компоненти на личностната и социалната компетентност, проучване на мненията на учителите за адекватността, приложимостта и резултативността на апробирания модел.

В периода 10.01.2022 г. – 21.02.2022 г. са проведени контролни диагностични процедури с децата, чиято цел е проследяване наличието (или липсата) на продължаващо развитие на компонентите на личностната и социалната компетентност, поддържане на развитите качества, ценности и възгледи, стремеж към самоусъвършенстване. Една от проективните методики (за отговор на въпроси с определен брой отговори), включена в контролните диагностични процедури, е замислена с идеята да бъде установено дали децата са удовлетворени от проведените занимания, да им бъде дадена възможност да споделят свои мнения, желания и препоръки относно провеждането на час на класа.

В периода 24.01.2022 г. – 11.02.2022 г. е осъществено контролно анкетно проучване с учителите, които провеждат заниманията в час на класа в тринадесетте паралелки, в които е апробиран моделът. Целта, заложена в замисъла на анкетното проучване, е да се идентифицират предимствата и недостатъците на предложения модел, да бъдат разпознати конкретни проблеми и предизвикателства, очертаващи усъвършенстването на заниманията. Учителите изразяват и своите препоръки по отношение съдържанието и структурата на модела, организацията и провеждането на час на класа по посока формиране на личностна и социална компетентност. Респондентите са тринадесет на брой, от градовете Луковит, Троян, Тетевен, Априлци, Ловеч, Разград, София.

## **4.2. Изследователски методи и обхват на изследваните лица**

### **4.2.1. Методически инструментариум:**

В хода на емпиричното изследване са използвани следните методи:

#### **1. Анкетиране**

Осъществено е входящо анкетно проучване с учители. Анкетната карта е в дигитален формат, стандартизирана и включва 24 въпроса, шест от които демографски, а осемнадесет – насочени към получаване на необходимата информация (един открит въпрос, един полуоткрит и 16 закрити).

Проведено е и анкетно проучване с родители. Анкетната карта е в дигитален формат и съдържа 19 въпроса, като 4 от тях са демографски, а 15 – насочени към получаване на необходимата информация (два от шестнадесетте авторски въпроса са от отворен тип).

Осъществено е и Контролно анкетно проучване с учителите, апробирали модела. Съставената анкетна карта е в дигитален формат и съдържа 11 въпроса, като 5 от тях са демографски, а 6 са насочени към получаване на необходимата информация (три от шестте въпроса в основната част на анкетата са от отворен тип).

#### **2. Педагогическо моделиране**

Използваният метод на педагогическо моделиране в контекста на проведеното дисертационно изследване се проявява в структурирането на модел за формиране на личностна и социална компетентност у деца в началното училище (3-ти и 4-ти клас). Конструираният модел е апробиран с помощта на 13 учители – класни ръководители на децата от 13 паралелки в седем български училища.

### **3. Проективни методики**

Приложените проективни методики са общо девет на брой, разпределени в отделните часове на класа: методики за допълване (довършване на изречения, отговор на въпрос с определен брой отговори), методика за анализ на съждения (рубриките „Харесвам – Не харесвам“, „Бих искал/а – Имам идея“, „Аз направих“), асоциативни техники (асоциативен облак, асоциации за изображение/представа). Целите, заложи при прилагане на подбраните методики са: диагностициране равнището на формирани компоненти от съдържателното поле на личностната и на социалната компетентност у учениците; идентифициране на определени дефицити при формирането и развитието на тези компоненти; спомагане формирането и развитието на двете посочени компетентности у децата; проследяване развитието и поддържането на основните компоненти на личностната и социалната компетентност у учениците.

Специфична цел е заложи в прилагането на методиката за анализ на съждения – адаптирана версия на идея на С. Френе (1990), рубриките „Харесвам – Не харесвам“, „Бих искал/а – Имам идея“, „Аз направих“. Идейният замисъл е насочен към идентифициране и интерпретация на възприятия, оценките и нагласите на децата към характеристиките на взаимоотношенията в отделните паралелки: анализ на комуникационните и поведенчески актове при взаимодействията, социалния климат, чувствата и настроенията, проследяване и анализ на собственото поведение и насоченост към социалнозначими дейности.

### **4. Контролни диагностични процедури с учениците**

Подбрани са три проективни методики (за допълване) – една за продължаване на история и две за отговор на въпроси с определен брой отговори. Методиката, изискваща даване на определен брой отговори, съдържа три въпроса, върху които децата следва да помислят и да запишат своите мнения. Свързана е с проследяване развитието на основните компоненти от личностната компетентност у учениците – самопознание, самоконтрол,

самооценка и саморефлексия. Втората методика предполага довършване на представена пред учениците история и е ориентирана към проследяване развитието на основните компоненти на социалната компетентност у децата – комуникативност, емпатия, толерантност и сътрудничество. Чрез методиката, представляваща довършване на изречения, се цели установяване наличието или липсата на удовлетвореност у учениците от проведените занимания и предоставяне на възможност те да изкажат предложения и препоръки за пълноценно провеждане на час на класа.

#### **5. Методи за обработка и анализ на резултатите:**

- Качествен анализ на получените данни;
- Контент-анализ;
- Математико-статистическа обработка на получените данни – описателни статистически методи (за обработка, обобщение и представяне на резултатите чрез таблици, фигури и графики); корелационен анализ – коефициент на Пирсън ( $\chi^2$  анализ); коефициент на Крамер за изчисление силата на връзката между променливи; изчисление на грешка в процентно отношение по формула ( $E = \frac{m-a}{a}$ ) x 100 (Бенет, Дж., Бригс, У., 2005).

#### **4.2.2. Извадка на участниците в емпиричното изследване**

Формираната извадка в рамките на проучването включва родители, учители и ученици в начална образователна степен. Идеята е да се обхванат аспекти и фактори, оказващи влияние върху качеството и ползотворността на възпитателния процес, в частност върху формирането и развитието на личностна и социална компетентност.

#### **Входящо анкетно проучване с учители**

Входящото анкетно проучване с учители включва 137 начални учители от областите София, Бургас, Пазарджик, Ловеч, Русе, Стара Загора. Извадката е 2-степенна, гнездова и непреднамерена – първоначално са подбрани на случаен принцип 6 области в България (1-ва степен), след което са избрани, отново чрез случаен подбор, педагозите, на които да бъдат представени анкетните карти. Анкетата е разпространена в дигитален формат, чрез



електронните пощи на учителите (изпратен е линк към анкетната бланка). Разпределението на респондентите, спрямо областите, които са посочили като местоположение на училището, в което работят, е следното: София (35 души/25,54%), Бургас (21 души/15,33%), Пазарджик (18 души/13,14%), Русе (16 души/11,68%), Ловеч (27 души/19,71%), Стара Загора (20 души/14,60%). Броят учители, посочили, че преподават в град е 132-ма (96,35%), докато в малки населени места работят 5-ма (3,65%) от респондентите. 134 от респондентите се самоопределят като жени (97,82%), а трима (2,18%) – като мъже. По-подробни данни относно профила на респондентите са представени в анализа на резултатите от анкетното проучване (в дисертационния труд).

### **Контролно анкетно проучване с учители**

В хода на контролното анкетно проучване с учители се включват 13 респонденти – педагозите, приложили модела за формиране на личностна и социална компетентност у децата (извадката е преднамерена). Поради тази причина те са поканени да попълнят анкетна карта, чрез която да изкажат мненията, съжденията и препоръките си за приложимостта и адекватността на модела. Разпределението на респондентите, спрямо градовете, които са посочили като местоположение на училището, в което работят, в следното: гр. Ловеч (2-ма души), гр. Тетевен (2-ма души), гр. Луковит (2-ма души), гр. Троян (2-ма души), гр. Априлци (2-ма души), гр. Разград (2-ма души) и гр. София (1 човек). Разпределението на респондентите спрямо училищата, в които преподават, е следното: ОУ „Христо Никифоров“, гр. Ловеч (2-ма души); НУ „Хаджи Генчо“, гр. Тетевен (2-ма души); НУ „Инж. Георги Вълков“, гр. Луковит (2-ма души); НУ „Христо Ботев“, гр. Троян (2-ма души); ОУ „Никола Икономов“, гр. Разград (2-ма души); СУ „Васил Левски“, гр. Априлци (2-ма души); 17-то СУ „Дамян Груев“, София-град (един човек). По-подробни данни относно профила на респондентите са представени в анализа на резултатите от анкетното проучване (в дисертационния труд).

### **Анкетно проучване с родители**

Родителите, участващи в анкетното проучване са 48 души. Извадката е едностепенна и непреднамерена, респондентите са избрани на случаен принцип, следвайки концепцията за обективност и надеждност на получената информация. Анкетните карти са разпространени в дигитален формат, чрез интернет пространството. Разпределението на

респондентите, спрямо областите на местожителство, е следното: София (20 души/41,67%), Бургас (16 души/33,33%), Благоевград (5-ма души/10,42%), Ямбол (4-ма души/8,33%), Кюстендил (3-ма души/6,25%). 42-ма от респондентите са жени (87,5%), а 6-ма (12,5%) – мъже. По-подробни данни относно профила на респондентите са представени в анализа на резултатите от анкетното проучване (в дисертационния труд).

## **Ученици**

Апробирането на модела е осъществено в 13 паралелки, с 13 учители. Извадката е 2-степенна, гнездова и непреднамерена – първоначално са избрани на случаен принцип 7 града на територията на България, а впоследствие са подбрани (отново на случаен принцип) и седем училища в тези градове. Моделът е приложен с едни и същи ученици (320), обхванати в края на трети и в началото на четвърти клас от училищата:

- ОУ „Христо Никифоров“, гр. Ловеч;
- НУ „Хаджи Генчо“, гр. Тетевен;
- НУ „Инж. Георги Вълков“, гр. Луковит;
- НУ „Христо Ботев“, гр. Троян;
- ОУ „Никола Икономов“, гр. Разград;
- СУ „Васил Левски“, гр. Априлци;
- 17-то СУ „Дамян Груев“, София-град.

Разпределението на децата по училища и паралелки е както следва: ОУ „Христо Никифоров“, гр. Ловеч (2 паралелки – 25 деца/7,82% в едната и 24/7,5% в другата); НУ „Хаджи Генчо“, гр. Тетевен (2 паралелки – 23 деца/7,19% в едната и 25/7,82% в другата); НУ „Инж. Георги Вълков“, гр. Луковит (2 паралелки – 26 деца/8,12% в едната и 24/7,5% в другата); НУ „Христо Ботев“, гр. Троян (2 паралелки – 23 деца/7,19% в едната и 26/8,12% в другата); ОУ „Никола Икономов“, гр. Разград (2 паралелки – 25 деца/7,82% в едната и 26/8,12% в другата); СУ „Васил Левски“, гр. Априлци (2 паралелки – 23 деца/7,19% в едната и 24/7,5% в другата); 17-то СУ „Дамян Груев“, София-град (една паралелка – 26 деца/8,12%).

Първите 3 занятия, заложи в модела, са проведени в края на трети клас, а останали три – в началото на четвърти клас, като причина за това разпределение е и необходимостта

от проследяване във времето на изградените и развити/развиващи се компоненти на личностната и социална компетентност, диагностициране способностите и нагласите на учениците за продължаващо развитие и самоусъвършенстване в тази насока.

### **4.3. Структура на занятията, ориентирани към формиране на личностна и социална компетентност**

С цел подпомагане и проследяване формирането на личностна и социална компетентност у децата, в хода на емпиричното изследване са осъществени 6 занятия в часа на класа с подчертана съдържателна връзка помежду си: „Общувам с другите“; „Аз и моите съученици“; „Аз и моите съученици сме добри приятели“; „Кой съм аз и какъв искам да бъда?“; „Ние сме творци и правим добро“; „Заедно се грижим за опазването на природата и творим красота“.

Основни компоненти в структурата на часовете на класа в рамките на модела: 1) диагностичен – идентифициране и проследяване единици на проявление на личностна и социална компетентност; 2) развиващ – реализиране на основните възпитателни задачи; 3) рефлексивен – вникване в и осмисляне на собствените преживявания в хода на извършване на отделните задачи, рефлексия върху собствените знания, умения и нагласи; 4) оценъчен – очертаване на постигнатото в аспект формиране и развитие на личностна и социална компетентност и перспективата за по-нататъшна работа.

### **4.4. Анализ на резултати от емпиричното изследване**

Анализът на резултатите е осъществен и представен хронологично, съобразно отделните етапи на изследването – констатиращ, формиращ и контролен.

#### **4.4.1. Резултати, получени в хода на констатацията етап от изследването**

##### **4.4.1.1. Анализ на резултати от проведено анкетно проучване с начални учители**

Респондентите се обединяват около тезата, че в час на класа следва да се набляга върху „обогатяване опыта и познанията на децата за света около тях“ (59 души), поощряването на социално взаимодействие между децата (33-ма души) и създаването на конструктивни междуличностни взаимоотношения, също компоненти, ориентирани по

посока възпитателни взаимодействия (34-ма души). Според 63-ма учители, надграждането на учебното съдържание е с най-ниска значимост в рамките на този час. На база отговорите може да се заключи, че преобладаващият брой учители акцентират върху възпитателните взаимодействия в час на класа. Изводът се потвърждава и от предпочитаните методи за работа - беседа (114 души), игровите методи (103-ма души), груповата работа (96 души), работа по проекти (61 души).

Преобладава броят на учителите, според които часът на класа предоставя възможности за интегриране знанията и уменията на учениците във възпитателния процес, също за формиране на личностна и социална компетентност във висока степен – степен 2 (60 души/44%). Получените резултати подчертават, че становището на преобладаващия брой респонденти е ориентирано към подкрепа на тезата за съдържащи се възпитателни възможности за формиране на личностна и социална компетентност в час на класа.

Респондентите формулират и препоръки в насока подобряване провеждането на час на класа, с фокус формиране на двете компетентности. Препоръките са насочени предимно към: свободен избор на теми за часа, осигуряване на материални и технически средства и други необходими ресурси, възможност за организация на часа под формата на посещения на културни, исторически и др. обекти, Интегриране на иновативни и игрови методи, проектни и творчески дейности, беседи, практически дейности, групова работа, интерактивни методи, участие и инициативност на ученици и родители.

Цялостният анализ на резултатите от анкетното проучване разкрива потенциал в мненията на учителите, съобразно осъществяване на важна, проблемно-ориентирана дискусия по посока предизвикателства, възможности, рискове, преимущества и недостатъци, свързани с организацията и провеждането на час на класа, усъвършенстване на възпитателните взаимодействия в контекста формиране и развитие на личностно и социалнозначими качества, умения, нагласи.

#### **4.4.1.2. Анализ на резултати от проведено анкетно проучване с родители**

Цялостният анализ на резултатите от проведеното анкетно проучване с родители позволява формулирането на заключение, сочещо преобладаваща положителна нагласа на респондентите към осъществяването на възпитателни взаимодействия в час на класа, в това число и такива, замислени с цел формиране и развитие на компоненти от структурата на

личностната и социалната компетентност у учениците. Родителите разпознават важността на изграждане на личностно и социалнозначими качества и умения у децата, идентифицират възможността израстването в индивидуален и в социо-емоционален план да бъде подпомагано в рамките на час на класа, чрез интегриране на подходящи за целта методи, инструменти и дейности. Респондентите осмислят и необходимостта от подобрения в организацията и протичането на час на класа, в комуникацията между тях и учителите, в работата на педагозите, с идея стимулиране оптималното детско развитие.

#### **4.4.2. Резултати, получени в рамките на формация етап от изследването**

##### **4.4.2.1. Анализ на мнения, оценки, идеи, преживявания, социална насоченост на учениците**

##### **4.4.2.2. Проективни методики**

В хода на занятията с учениците се наблюдава поетапното развитие на вече формирани у тях компоненти на двете компетентности и последователното изграждане (съобразно афективната таксономия на Кратуол) на неформирани до момента елементи, потвърдено от резултатите от проективните методики. В началото на апробиране на модела, главно при първото и второто занятие, са видни уменията на децата да възприемат отделни ценности и нагласи, да вникват в общовалидни и общочовешки нравствени, морални и социални норми, също способностите и отношенията им към споделяне на собствения опит и мнения, към самоизява и хармонично общуване – равнище „възприемане“ от таксономията. В началото и в средата на проведените занятия (отново втората и вече третата тема) се откроява повишаване на ученическата мотивация за заявяване на личностна позиция, както и уменията за формулировка и аргументация на изказването, също засилване на интереса към сътрудничеството, конструктивната комуникация и включването в социалнозначими дейности, надграждане на способностите за саморефлексия, самоанализ и самооценка – равнище „реагиране“ от таксономията.

По време провеждането на третото и четвъртото занятие по модела се забелязва развитие в детските представи и възгледи относно общочовешките ценности и личностната значимост, в уменията за дешифриране и коментирание на концепции и идеи, обвързани с нравствените качества и норми, с индивидуалните заложби и потребности, за отчитане и

съпоставяне на множество различни гледни точки, фактори и обстоятелства, за оценка и преценка на персоналната ценностна система и включените (и онези, които следва да се интегрират) в нея ценности – равнище „оценка на ценностна ориентация“ от таксономията.

В хода на осъществяване на занятия четвърто и пето от предложения модел се регистрира изграждане (и надграждане) на способностите на учениците да съчетават различни представи, възгледи и нагласи, да концептуализират своята ценностна ориентация и убежденията си относно пълноценните и конструктивни междуличностни взаимоотношения, да осмислят в по-пълна степен поведението и постъпките си и да ги съотнасят към социоцентричните модели на комуникация, да анализират собствените си мисли, чувства и действия, както и тези на останалите, да „разчитат“ дадени социални ситуации, да организират ценностната си система в съзвучие с моралните устои – равнище „организация на ценностна ориентация“ от таксономията.

При последното занятие, шестото, е отчетено развитие у нагласите, уменията и убежденията на децата по посока стремеж към самопознание, самоанализ и самоусъвършенстване, интернализация на общовалидни ценности и проекцията им в поведението на учениците, желанието за оказване на въздействие и върху постъпките на останалите, базирано върху аспирациите към „по-добър свят“, по-добро и устойчиво бъдеще, изградено върху мир, толерантност, солидарност, уважение, съпричастност, емпатия – равнище „разпространение на ценностна ориентация“ от таксономията.

На база изведените и интерпретирани данни може да се заключи, че резултатите са като цяло положителни и оптимистични в контекст формирани и развити компоненти от съдържателното поле на личностната и социалната компетентност у децата. Същевременно, обаче, е необходима продължаваща възпитателна работа, подпомагаща продължаващото развитие в този аспект. Важен елемент следва да е и фокусът върху засилване вътрешната мотивация на учениците за все по-отчетлива изява на нравствено-обусловено поведение, за по-пълноценно възприемане на общочовешките ценности и още по-успешното им „вплитане“ в собствената ценностна система.

#### **4.4.3. Резултати, получени в рамките на контролния етап от изследването**

##### **4.4.3.1. Контролни диагностични процедури**

Контролните диагностични процедури са общо три на брой и представляват: методика за отговор на въпроси с определен брой отговори, обвързана с установяване и проследяване развитието на изградени компоненти главно от личностната компетентност у децата; методика за анализ на съждения (продължаване на история), насочена към идентифициране наличието на формирани и развити компоненти основно от социалната компетентност и друга методика за отговор на въпроси с определен брой отговори, ориентирана към мненията, нагласите и препоръките на учениците по отношение организацията и провеждането на час на класа.

Цялостният анализ на първа проективна методика очертава положителна тенденция. Тази тенденция се отнася до уменията на децата да разпознават собствените си преимущества и недостатъци, да анализират качествата, способностите и особеностите си, да рефлектират върху преживяванията, мислите и емоциите си, да извършват самооценка.

Анализът на резултатите за втората проективна методика в рамките на контролните диагностични процедури с учениците позволява извод по отношение уменията на учениците да поддържат изградени компоненти от съдържателното поле на социалната компетентност. Споделените от преобладаващата част от децата предложения за решение на конфликта (представена история – казус) са показател за способностите на учениците да „разчитат“ различни социални ситуации, да идентифицират „корена“ на даден проблем и да формулират ясно изразена позиция, да приложат адекватна реакция, спомагаща установяването на благоприятни взаимоотношения. Фактът, че негативните или нерелевантни мнения са единици, подсказва, че голям брой от изследваните лица възприемат уважението, разбирането, приемането, сътрудничеството като съществено важни и ключови за осигуряване на положителна атмосфера в класа и общността, за поддържане на стойностна и хармонична комуникация.

Идеите на учениците, записани като отговор на въпроса към трета проективна методика – какво още биха искали да правят в час на класа, показват способностите им за креативно и критично мислене, за съобразяване с фактори и условия, за формулиране, изказване и обосновка на собствена позиция, за адекватна преценка и оценка на ситуации и преживявания и на тази база – структуриране на искания и препоръки. Изказванията на изследваните лица, касаещи въпроса дали харесват час на класа и защо, са показател за ползотворната работа на педагогическите специалисти, за тяхното майсторство и уменията

им за организация и провеждане на възпитателния процес в рамките на час на класа. Отговорите на учениците свидетелстват индиректно и за удовлетвореността им от конкретните задачи и дейности, заложиени в модела за формиране на личностна и социална компетентност, апробиран в три (за четвърти клас) от 16-те часа на класа за първия срок на учебната година (респективно в три от 16-те часа за втори срок в трети клас).

#### **4.4.3.2. Контролно анкетно проучване с учителите, апробирали модела в седем училища в България**

Преобладаващата част от педагозите изказват мнението, че чрез заложените в модела дейности е възможно изграждането и развитието на ценности и характеристики като емпатия, толерантност, самоконтрол, самореклексия, комуникативност. Изразените мнения на педагогическите специалисти свидетелстват за съдържащи се в модела възможности за формиране и последващо развитието на основни компоненти от полето на личностната и на социалната компетентност у децата.

Най-голям е делът на учителите (10 души), според които предложеният модел категорично (отговор „да“) е адекватен, приложим и ефективен. По-малък е броят на педагозите, маркиращи отговор „по-скоро да“, което също е показател за изразено мнение по посока адекватността, приложимостта и ефективността на заложените в модела задачи, дейности, методи. Нито един от тринадесетте учители не отбелязва тук отговор „не“ или „по-скоро не“.

Преобладаващата част от учителите (12 души) се обединяват около тезата, че децата са удовлетворени в най-висока (9 души) и в много висока (3-ма души) степен от участието си в заложените в модела задачи и дейности. Нито един от учителите не отбелязва по-ниска от степен 3-та по този въпрос.

Учителите предоставят и своите мнения относно предимствата на предложеният модел. Седем от отговорите коментират дейностите, насочени към самопознание, изграждане на адекватна самооценка, самоусъвършенстване, взаимно опознаване в класната общност. Осем от изброените предимства се отнасят до предизвикването на детския интерес чрез разнообразни и занимателни задачи, до повишаване мотивацията на учениците, като един в един от отговорите се споменава и засилване отговорността на децата. От голяма важност, според учителите, са и съдържащите се в модела възможности



за изграждане на ценности и ценностна система, за стимулиране на творчеството, на стремежа към осъществяване на конструктивна комуникация и подобряване на взаимоотношенията в класната общност.

Предоставени са и ценни препоръки за усъвършенстване на модела, като предложенията наблягат предимно върху нуждата от засилване на акцента върху практически-ориентирани, проектни и групови дейности, участие на родителите в различни активности, потребността от предоставяне на готови за употреба от ученици и учители материали, средства и ресурси.

Цялостният анализ на резултатите от проведеното анкетно проучване с учителите, апробирали модела за формиране на личностна и социална компетентност у деца в началното училище, подчертава положителната оценка от педагогическите специалисти на адекватността, приложимостта и ефективността на предложените занятия. Мненията на учителите открояват заложените в модела възможности за формиране и развитие на основни компоненти от личностната и социалната компетентност, като изразяват високата степен на удовлетвореност у учениците от апробираните дейности.

## ИЗВОДИ

Цялостният теоретичен анализ и анализът на данните, получени в хода на отделните етапи от изследването, дават възможност за формулирането на ключови изводи относно съдържащите се в часа на класа възпитателни възможности за формиране и развитие на личностна и социална компетентност:

- Личностната и социалната компетентност, като същност и структура, са в съдържателна корелация и помежду си, и с други компетентности, тъй като човешката личност е цялостен конструкт. Като основни компоненти на личностната компетентност се очертават следните: самопознанието, самоконтролът, самооценката и саморефлексията. Като основни компоненти на социалната компетентност се очертават следните: комуникативност, толерантност, емпатия и сътрудничество.
- Съдържащите се в час на класа възпитателни възможности, конкретно и по посока личностно и социално развитие на децата, се възприемат като значими и от родители,

и от учители. За възможно се счита изграждането и развитието на основни компоненти от личностна и социална компетентност и прилежащите им качества, умения и характеристики.

- У децата, с чието участие е апробиран предложения модел, се отчита наличието на вече изградени в известна степен, под влиянието на възпитателни фактори като училището, семейството, социалната среда, компоненти от двете компетентности. В хода на апробиране на модела е регистрирано (чрез приложени проективни методики) и развитие на тези компоненти. Отчетено е и постепенното изграждане и развитие у учениците на качества, умения, нагласи, свързани с двете компетентности. Установено е наличието на стремеж към продължаващо личностно и социално развитие у учениците, на интерес и любознателност, инициативност.
- Висока е степента на удовлетвореност у децата от организацията и провеждането на часовете на класа, в това число и от шестте занятия, включени в апробирания модел.
- Необходимо е планирането и провеждането на по-голям брой курсове и обучения по темите за организация и осъществяване на час на класа, също по отношение на компетентностния подход във възпитанието, конкретно формиране и развитие у децата на личностна и социална компетентност. От съществено значение е улесненият достъп до подобни курсове, целесъобразното им и адекватно на съвременните потребности провеждане, наличие на информация относно съществуващите възможности, за да могат учителите своевременно да се запознават и възползват от тях.
- Потребно е създаването на актуална методическа литература, свързана с часа на класа и прилагане на компетентностния подход във възпитателната дейност, разработването, осъвременяването и поддръжката на електронни ресурси, съобразени със съвременните потребности и интереси на учениците и спомагащи провеждането на час на класа и изграждането на личностна и социална компетентност у децата.
- От ключово значение е подобряването на комуникацията и засилване на сътрудничеството между учители и родители, насърчаване оказването на подкрепа и съдействие както от учители към родители, така и от родители към учители. Значима е и необходимостта от подобряване ефективността на координацията между

институциите – училище – университет, в това число и диалога между педагогическите специалисти (учители и преподаватели).

- Получените резултати дават основание за извода, че предложеният и апробиран модел за формиране на личностна и социална компетентност у децата е адекватен, приложим и ползотворен по отношение изграждане на основни компоненти от личностната (самопознание, самоконтрол, самооценка, саморефлексия) и от социалната компетентност (комуникативност, толерантност, емпатия, сътрудничество). Сред предимствата на предложения модел се очертават възможностите за повишаване интереса и мотивацията у децата, изграждане на положителни нагласи към личностната и социалната отговорност, способстване пълноценното личностно и социално развитие на учениците.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Целенасочеността, структурата и съдържанието на апробираният модел са детерминирани от: основни принципи и концепции, залегнали в теоретико-приложното поле на, от една страна, индивидуалния подход във възпитанието и, от друга, на социалната насоченост в рамките на възпитателния процес; идеите на хуманизма относно ценността на всяко дете и съобразяването с възрастовите, физиологични, психологични и индивидуални специфики и способности на всеки ученик; ценностно-обусловените аспекти на демократичната култура и правата на детето, културата на детското участие; компетентностния подход и афективната таксономия на Кратуол; методическите измерения на процеса на възпитание по време на часа на класа.

Заложените в модела замисъл, цели, задачи, методи и дейности са подчинени и съобразени с административните и методически изисквания за организация и провеждане на час на класа, с възрастовите особености и способности на децата в началното училище, със споменатите в българските нормативни документи изисквания по отношение пълноценно прилагане на компетентностния подход в рамките на възпитателни взаимодействия, с рамковите изисквания за тематична насоченост в часовете на класа, определени посредством Наредба №13 (Държавен вестник, 2016), с Наредба № 4 (2015) за

учебния план, конкретно чл. 14, ал. 6, с разписаните членове в ЗПУО, в това число и чл. 92, ал. 1, ал. 2 (<https://www.mon.bg/bg/57>).

Моделът се характеризира с подчертана практическа приложимост. Главни елементи в структурата му са предложените практически, групови, творчески, проектни и социалнозначими, добротворчески дейности, заложените игрови методи и активности, съдържащите се възможности по отношение повишаване заинтересоваността на родителите и сътрудничеството между тях и учителите, засилване интереса и инициативността на децата и стремежа им към саморазвитие и самоактуализация. Основен акцент във всяка от включените в модела теми е изграждането и последващото развитие на ключови и особено значими в съвременното качества, умения, ценности, нагласи и модели на поведение у учениците.

Формирането на цялостна система от ценностни ориентации и компетентности е сложен, отговорен и продължителен процес. Той изисква целенасочени педагогически усилия, сътрудничество между семейството, училището и обществото като цяло, хуманистични нагласи и демократични възгледи. Дисертационното изследване представлява опит за конструиране на модел, способстващ този процес (специфично по отношение личностна и социална компетентност), като идеята на автора е насочена към потенциални възможности за по-широко приложение на модела в практиката, с цел спомагане и благоприятстване пълноценното личностното и социо-емоционално развитие на децата в начална училищна възраст.

## ОСНОВНИ ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. Извършено е многокомпонентно теоретично проучване през призмата на теорията на възпитанието на научна литература по въпросите на компетентности подход, теории за личността и социализацията, личностна и социална компетентност, организация и провеждане на час на класа. Реализирани са анализи и интерпретации на съществуващи концепции и постановки, на чиято база са формулирани авторови изводи и заключения.
2. Очертани са основни характеристики, специфики и компоненти на личностна и социална компетентност; представени са съвременни трактовки относно функциите и измеренията на час на класа, конкретно в насока формиране на личностна и социална компетентност.
3. Структуриран е педагогически модел за формиране на личностна и социална компетентност в часа на класа.
4. В резултат от осъществени проучвания с начални учители и родители относно формиране на личностна и социална компетентност в рамките на часа на класа са очертани редица възможности по посока усъвършенстване на организацията и провеждането му.
5. Моделът за формиране на личностна и социална компетентност в час на класа е успешно апробиран, илюстрация на което е проведеното проучване с деца в начална училищна възраст.

## ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

- **Студии:**

1. Томова, Е. (2021) Формиране на социална и личностна компетентност в часа на класа в началното училище – мнения и препоръки на учители. В: Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика, том 14. ISSN print 2367-4644, с. 33-79.

- **Статии:**

2. Томова, Е. (2020) Часът на класа – възможност за формиране на интеркултурна компетентност в началните класове. В: списание „Педагогика“ 4(92), Аз.Буки, С. ISSN print 0861-3982, ISSN online 1314-8540, с. 558-568.
3. Томова, Е. (2020) Компетентностният подход в подготовката на студенти за коментиране и организиране на възпитателна дейност. В: Междукултурни, научни и образователни диалози, Ст. Загора, ISBN 978-954-314-102-9, с. 288-311.
4. Томова, Е. (2020) Апробиране на модели за формиране на личностна компетентност, компетентност за езикова грамотност и многоезикова компетентност в обучението на студенти. В: Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: актуални проблеми, съвременни изследвания, опит, Екс-Прес, С. ISBN 978-954-490-676-4, с. 321-326.
5. Томова, Е. (2020) Апробиране на модел за прилагане на компетентностния подход в обучението на студенти. В: Еволюция срещу революция или за моделите на развитие, ISBN 978-619-7404-16-6, с. 442-452.
6. Томова, Е. (2020) Възпитателни възможности на електронното и дистанционно обучение за формиране на социална компетентност. В: Електронното обучение във висшите училища. ISBN 978-954-07-5028-6, с. 24-33.
7. Томова, Е. (2021) Development of social and intercultural competence in students through peer assessment. In: Education and self development, 16(3), ISSN online 1991-7740, doi: 10.26907/esd.16.3.1, p. 213-229.
8. Томова, Е. (2021) Процесът на социализация като предпоставка за формиране на социална компетентност. В: Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“, ISSN print 1314-6769, с. 270-281.
9. Томова, Е. (2022) Балансирано взаимодействие на социалната насоченост и индивидуалния подход във възпитанието за формиране на личностна и социална

компетентност у децата. В: 35 години Факултет по педагогика – приемственост и бъдеще, 367-375. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

10. Томова, Е. (2022) Толерантността през погледа на деца в началното училище. – Образование и технологии, 13(1), 194-201. ISSN (print): 1314-1791. ISSN (online): 2535-1214.
11. Томова, Е. (2022) Детските нагласи към екологичните проблеми, контекстуализирани в рамките на социалната компетентност. В: Образованието – класичност и модерност, 241-246. В. Търново: УИ „Св. Св. Кирил и Методий“, ISBN 978-619-208-324-3.

## БИБЛИОГРАФИЯ:

1. Адлер, А. (1998) Възпитание на децата. София: ИК „Здраве и щастие“.
2. Асланова, Л. (2021) Концепцията за иновации в съвременната наука. – E-Journal, Варненски Свободен Университет, 15, ISSN 1313-7514.
3. Бенет, Дж., У. Бригс (2005) Използване и разбиране на математиката: Количествен подход за разсъждение. Бостън: Пиърсън.
4. Божилова, В. (2011) Придобиване и валидиране на компетентности при възрастните. Габрово: Екс-прес.
5. Бургов, П. (2017) Психичният феномен когнитивен дисонанс. В. Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“.
6. Витанов, Л. (2021) Позитивната педагогическа стратегия в часа на класа. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
7. Георгиева, Н. (1998) Латинско-български словообразователен речник. Пловдив: Хермес.
8. Господинов, В. (2010) Юноши. Девиации. Емоционална интелигентност. София: Изток-Запад.
9. Делибалтова, В. (2003) Към компетентността като обект на дидактически интерес. – Педагогика, бр. 3. София: Азбуки.
10. Делибалтова, В. (2012) Цели на образованието и обучението. Таксономии. – В: Педагогика. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
11. Десев, Л. (1999) Педагогическа психология. София: Аскони.
12. Десев, Л. (2001) Речник по психология. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
13. Десев, Л. (2015) Синергетика, въведение и речник. София: Екопрогрес.
14. Димитров, Л. (2003) Научното познание за възпитанието в контекста на прогреса на цивилизацията. – Педагогика, бр. 1. София: Азбуки.
15. Димитров, Л. и кол. (2016) Теория на възпитанието. София: Веда-Словена.
16. Дончева, Ю. (2018) Успешна социализация и социална интеграция за всяко дете чрез формиране на ключови социални компетентности и меки умения. – Педагогика, 90, бр. 7. 980 – 992. София: Азбуки.
17. Европейски съюз (2019) Мониторингов доклад Образование България 2030. Достъпен на: <http://edu2030.bg/wp->



content/uploads/2019/06/key\_competences\_monitoring\_report\_2019.pdf. Последен достъп на: 6.04.2022 г.

**18.**Закон за предучилищното и училищното образование, изменен и допълнен ДВ, бр. 82, 2020 г., достъпен на: <https://www.mon.bg/bg/57>. Последен достъп на: 04.02.2022 г.

**19.**Здравкова, Б. (2014) Основни компетентности в социално-педагогическата практика. – Педагогика, том LXXXVI, бр. 1. София: Азбуки.

**20.**Кацаров, Д. (1941) Нравствено развитие и нравственото образование. София: ГСУ.

**21.**Кафтанджиев, Хр. (2015) Митологичните архетипи в комуникациите. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

**22.**Мандева, М. (2015) Компетентностен подход в обучението по първия (българския) език - начален етап на основната образователна степен. В. Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“.

**23.**Маслоу, Е. (2001) Мотивация и личност. София: Кибеа.

**24.**Мерджанова, Я. (2004) Професионална педагогика – в традиция и в перспектива. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

**25.**Мизова, Б., С. Цветанска (2013) Изследователски гледни точки към проблема за социално-комуникативната компетентност на педагогическите специалисти. – Реторика и комуникации, бр.8. Достъпно на: <https://rhetoric.bg/социално-комуникативната-компетентн>. Последен достъп на: 15.07.2022 г.

**26.**Наредба за изменение и допълнение на Наредба № 13 от 2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование (2016) Държавен вестник, брой 80.

**27.**Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка (2015). Достъпна на: [https://cioo.mon.bg/wp-content/uploads/2014/07/nrdb5\\_30.11.2015\\_obshtoobr\\_podgotovka.pdf](https://cioo.mon.bg/wp-content/uploads/2014/07/nrdb5_30.11.2015_obshtoobr_podgotovka.pdf). Последен достъп на: 4.04.2022 г.

**28.**Наредба №4 от 30.11.2016 г. за учебния план (2016). Достъпна на: <https://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2136691946>. Последен достъп на: 01.01.2021 г.

**29.**Национална стратегия за учене през целия живот (2014 – 2020). Достъпна на: <https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?Id=880>. Последен достъп на: 15.06.2021 г.

- 30.**Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014 – 2020). Достъпна на: <https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=933>. Последен достъп на: 10.03. 2021 г.
- 31.**ООН (2000) Декларация на хилядолетието. Достъпна на: <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Millennium.aspx>. Последен достъп на: 5.04.2022 г.
- 32.**Официален вестник на Европейския съюз (2018) България, С 189/2. Достъпен на: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=GA). Последен достъп на: 05.08.2022 г.
- 33.**Пиаже, Ж. (1992) Психология интелекта. Логика и психология. Москва: Просвещение.
- 34.**Роджърс, К. (1997) Клиентоцентрированная терапия. Москва: Рефл-бук, Ваклер.
- 35.**Седова Л., М. Толстолуцких (2006) Теория и методика воспитания: конспект лекций. Москва. Достъпно на: <https://booksonline.com.ua/view.php?book=124443>. Последен достъп на: 06.06. 2022 г.
- 36.**Сийман, Дж., Д. Кенрик (1994) Психология. София: Планета-3.
- 37.**Стаматов, Р. (2006) Психология на общуването. Пловдив: Хермес.
- 38.**Стаматов, Р. (2015) Ръководство Социална компетентност и креативност. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“.
- 39.**Стратегия за възпитателната работа в образователните институции (2019 – 2030). Достъпна на: <https://www.strategy.bg/PublicConsultations/View.aspx?lang=bg-BG&Id=4321>. Последен достъп на: 3.03.2021 г.
- 40.**Френе, С. (1990) Избрани педагогически съчинения. Москва: Прогрес.
- 41.**Харис, Т. (1991) Аз съм добър, ти си добър. София: Наука и изкуство.
- 42.**Цветанска, С. (2006) Предизвикателства в педагогическото общуване. София: Просвета.
- 43.**Чавдарова – Костова, С. (2010) Съвременни предизвикателства пред интеркултурното възпитание. София: Образование.
- 44.**Чавдарова – Костова, С. (2016) Рефлексивен подход към преосмислянето на концепциите за ключовите компетентности в контекста на съвременното училищно възпитание. – Стратегии на образователната и научната политика, том. 24, бр. 3. София: Азбуки.

- 45.**Чернев, С., (2016) Самовъзпитание на личността. – В: Теория на възпитанието. София: Веда Словена.
- 46.**Шапиро, Л. (2020) Как да възпитаваме дете с висок емоционален коефициент. София: Жар.
- 47.**Щуркова, Н. (2002) Классный час – эффективная форма воспитания классного коллектива в системе воспитательной работы школы. Доступно на: <https://studfile.net/preview/2966813/>. Последен достъп на: 6.04.2022 г.
- 48.**Ядровская, М. (2013) Модели в педагогике. – Вестник Тамского государственного университета, №366, 139 – 143. Томск: ТГУ.
- 49.**Allen, K. N., Friedman, B. D. (2010) Affective Learning: A Taxonomy for Teaching Social Work Values. In – Journal of Social Work Values and Ethics, 7(2). Доступно на: [https://www.researchgate.net/publication/273773847\\_Affective\\_Learning\\_A\\_Taxonomy\\_for\\_Teaching\\_Social\\_Work\\_Values](https://www.researchgate.net/publication/273773847_Affective_Learning_A_Taxonomy_for_Teaching_Social_Work_Values). Последен достъп на: 5.06.2022 г.
- 50.**Giddens, A (1972) Durkheim Emile: Selected writings. Cambridge: Cambridge University Press.
- 51.**McClelland, D. (1973) Testing for competence rather than for intelligence. – In: American Psychologist, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>.
- 52.**McLeod, S. (2020). *Maslow's hierarchy of needs*. – Simply Psychology. Access from: [www.simplypsychology.org/maslow.html](http://www.simplypsychology.org/maslow.html). Last access: 4.05.2022 г.