

**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА  
КАТЕДРА „НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА“**

## **АВТОРЕФЕРАТ**

**НА ДИСЕРТАЦИОНЕН ТРУД**

**ЗА ПРИДОБИВАНЕ НА НАУЧНАТА СТЕПЕН**

**ДОКТОР НА НАУКИТЕ**

**В ПРОФЕСИОНАЛНО НАПРАВЛЕНИЕ 1.2. ПЕДАГОГИКА**

**ПОЗИТИВНА ПЕДАГОГИЧЕСКА  
СТРАТЕГИЯ В ЧАСА НА КЛАСА**

**Любен Владимиров Витанов**

**София  
2021**

Дисертационният труд е обсъден и насочен за защита от катедра „Начална училищна педагогика“ при Факултета по науки за образованието и изкуствата на СУ „Св. Климент Охридски“.

Съдържанието на дисертацията обхваща увод, седем глави, изводи, заключение и литература. Дисертацията съдържа 286 страници, от които 12 страници със 125 публикации на български и 163 на английски език. В текста са включени 131 фигури и 12 таблици.

Авторефератът следва структурата на дисертацията.

Публичната защита на дисертационния труд ще се състои на 16.06.2021. 2021 г. от 10.00 ч. във Факултета по науки за образованието и изкуствата на СУ „Св. Климент Охридски“, бул. „Шипченски проход“ 69А.

## **СЪДЪРЖАНИЕ**

**Увод/ 5**

**Хипотеза, цел, задачи и методика на изследване/ 6**

**Първа глава**

**МЯСТО НА ЧАСА НА КЛАСА**

**В СИСТЕМАТА НА УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ**

1. Основни понятия/ 8
2. Същност и характеристики на часа на класа/ 8
3. Рамкови изисквания за часа на класа/ 8
4. Права и задължения на класния ръководител/ 9
5. Учениците като основни участници в часа на класа/ 9
6. Взаимодействие на класния ръководител с родителите/ 9
7. Взаимодействие на класния ръководител с институциите/ 10
8. Класният ръководител и учебната документация/ 10

**Втора глава**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИ СТРАТЕГИИ В ЧАСА НА КЛАСА**

1. Същност и характеристики на педагогическата стратегия/ 11
2. Компоненти на педагогическата стратегия/ 11
3. Видове педагогически стратегии/ 11
4. Модел на позитивна педагогическа стратегия в часа на класа/ 12

**Трета глава**

**ВЪЗПИТАНИЕ И УПРАВЛЕНИЕ**

**НА КЛАСА В ЧАСА НА КЛАСА**

1. Преподаване и усвояване на правила/ 14
2. Развитие на паралелката като общност/ 14
3. Създаване и управление на позитивна образователна среда/ 14
4. Формиране на множество интелигентности в часа на класа/ 15
5. Формиране на Аз-концепция, самооценка и Аз-ефективност в часа на класа/ 15
6. Подкрепа на ученическото включване и самоорганизация/ 15
7. Анализ, оценка и превенция на рисковите фактори върху учениците от паралелката/ 16

**Четвърта глава**

**ОБУЧЕНИЕ ЗА ПРИДОБИВАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТИ**

**В ЧАСА НА КЛАСА**

1. Компетентности и обучение/ 17
2. Модел за формиране на компетентности в часа на класа/ 17
3. Формиране на гражданска компетентност/ 18
4. Формиране на критично мислене/ 19
5. Формиране на медийна компетентност и разбиране за електронно управление/ 19
6. Превенция на насилието, справяне с гнева и агресията. Мирно решаване на конфликти/ 20
7. Обучение в инициативност и предприемчивост/ 20
8. Формиране на здравна компетентност/ 21
9. Обучение за защита при бедствия и аварии и оказване на първа помощ/ 21

10. Обучение по безопасност на движението по пътищата/ 22
11. Превенция на тероризма и поведение при терористична заплаха. Киберзащита/ 23
12. Екологична компетентност за устойчиво развитие/ 23
13. Интеркултурна компетентност. Толерантност и интеркултурен диалог/ 23
14. Патриотично възпитание и изграждане на национално самочувствие/ 24

#### **Пета глава**

##### **МЕТОДИ И ТЕХНИКИ В ЧАСА НА КЛАСА**

1. Същност и характеристики/ 25
2. Основни групи методи на обучение/ 25
3. Директни методи и техники на обучение/ 25
4. Индиректни методи и техники на обучение/ 27
5. Методи за взаимодействие/ 29
6. Оценяване в часа на класа/ 31
7. Изготвяне на характеристика на ученика/ 31
8. Рефлексия на учениците в часа на класа/ 32

#### **Шеста глава**

##### **ОРГАНИЗАЦИЯ И ПЛАНИРАНЕ В ЧАСА НА КЛАСА**

1. Организационни форми на обучение/ 33
2. Класни урочни форми на обучение/ 33
3. Класни неурочни форми на обучение/ 33
4. Извънкласни и извънучилищни форми на обучение/ 34
5. Планиране на работата в часа на класа/ 34
6. Рефлексивна практика на класния ръководител/ 34
7. Планиране и организация на класната среда/ 35

#### **Седма глава**

##### **АНАЛИЗ НА ЕФЕКТИВНОСТТА НА МОДЕЛА НА ПОЗИТИВНАТА ПЕДАГОГИЧЕСКА СТРАТЕГИЯ В ЧАСА НА КЛАСА**

1. Организация на педагогическото изследване/ 36
2. Диагностични процедури/ 36
3. Критерии и показатели на диагностичното изследване/ 36
4. Анализ на резултатите по основните и ключови компетентности в часа на класа/ 37
5. Анализ на резултатите по преносимите компетентности в часа на класа/ 45
6. Анализ на резултатите по личностните компетентности в часа на класа/ 48
7. Анализ на резултатите за ученическото участие и самоорганизация в часа на класа/ 50
8. Сравнителен анализ на компетентностите в часа на класа/ 51

##### **ИЗВОДИ/ 55**

##### **ЗАКЛЮЧЕНИЕ/ 57**

##### **ПРИНОСИ/ 58**

##### **ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА/ 59**

## УВОД

В това изследване се развива идеята за педагогически подход, определен като *позитивна педагогическа стратегия* в часа на класа. Тя включва *подбор и структуриране на учебно съдържание*, подбор на *методи на възпитание и управление на класа*, както и *методи на обучение за придобиване на компетентности*. Те са обвързани с *динамично планиране*, което се контролира, оценява и коригира *от рефлексивна педагогическа практика*.

*Подборът и структурирането* на учебно съдържание е свързан както с избора и подреждането на задължителни, така и с редица свободни за избор и подреждане теми, задачи и дейности. Въпреки че всички те са регламентирани, в нормативни документи се дават достатъчно педагогически възможности за планиране, съобразено с педагогическата визия на класния ръководител, приоритетите на училището, интересите на учениците, предложенията на родителите и общността и др.

*Възпитанието и управлението на класа* включват цялостната работа по усвояване на правила, създаване на позитивна образователна среда, подкрепа на личностното, социалното и емоционалното развитие, формиране на активна Аз-концепция, развитие на паралелката като общност, решаване на проблеми с дисциплината и др.

*Обучението за придобиване на компетентности* е свързано с усвояването на компетентности като част от регламентирано учебно съдържание по разнообразен кръг от теми и дейности. Те са важна част от процеса на училищната подготовка.

Позитивната педагогическа стратегия в часа на класа има своя *специфична характеристика*, основана на нови педагогически пространства.

Важна нейна особеност е нарастването на взаимодействието с класа като *самоорганизираща се общност*. Нарастват значението и ролята на *участието на учениците* и родителите в процеса на педагогическото взаимодействие.

Позитивната педагогическа стратегия подкрепя специфичната *организационна структура* на часа на класа, която е свързана с разнообразни цели и очаквани резултати. Тя често променя и *организацията на училищната среда*, която се структурира за дискусии и обсъждане в кръг, по-двойки или в малки екипи. Стратегията е по-динамична, за да отговаря на различните дейности, свързани с нетрадиционното учене.

Всички тези образователни възможности определят *важния принос на позитивната педагогическа стратегия в часа на класа* за усвояването на предвидените в учебните програми компетентности като очаквани резултати – знания, умения и отношения, необходими за успешното преминаване на ученика в следващ клас, етап на образование.

Затова в седем глави се описват и структурират *важни аспекти* на позитивната педагогическа стратегия: *нормативни рамки, възпитание и управление на класа, обучение, ориентирано към усвояване на компетентности, учебно съдържание, методи и техники на обучение, организационни форми и организация на учебната среда, както и анализ на резултатите от диагностичното проучване в часа на класа*.

Изследват се и *основните педагогически възможности* на тази стратегия в планирането, организирането и провеждането на ефективно възпитание, управление и социализация, преподаване и учене в часа на класа.

Предложеният модел на педагогическа стратегия е *апробиран в дългогодишна педагогическа практика* и показва своята ефективност в *проучване с 3376 ученици* от София, Пловдив, Варна, Русе, Перник, Лом, Силистра, Божурище, Ихтиман, Ботевград, Велинград, Ракитово, Своге, Берковица, Чипровци, Правец, Радомир, Роман, Батак, Мирково, Волюяк, Нови Искър, Горна баня и Мъглен.

Установени са по-високи и статистически значими резултати по всички 15 критерия на изследването при учениците от експерименталните паралелки.

## **ХИПОТЕЗА, ЦЕЛ, ЗАДАЧИ И МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕ**

### **Хипотеза**

*Позитивната педагогическа стратегия, която включва създаването и прилагането на по-динамичен, свободен и споделен подход за подбор и структуриране на учебно съдържание, прилагането на позитивни подходи за възпитание и управление на класа, последователен процес на обучение, ориентирано към компетентности, както и по-широката подкрепа на ученическо участие и самоорганизация, може да доведе до повишаване на очакваните резултати от обучението, възпитанието и социализацията на учениците в часа на класа. Те се реализират в четири направления: основни компетентности, преносими компетентности, личностни компетентности и ученическо участие.*

### **Цел**

*Конструиране и апробация на многопластова позитивна педагогическа стратегия в часа на класа, която включва създаването и прилагането на по-динамичен, свободен и споделен подход за подбор и структуриране на учебно съдържание, прилагането на позитивни подходи за възпитание и управление на класа, последователен процес на обучение, ориентирано към компетентности, както и по-широката подкрепа на ученическо участие и самоорганизация в начален етап на обучение.*

### **Задачи:**

1. Структуриране, систематизиране и анализиране на нормативни, научни и методически рамки, подходи, проблеми и добри педагогически практики за съдържанието, планирането, организирането и провеждането на обучение, възпитание и социализация на учениците в часа на класа.
2. Конструиране на позитивна педагогическа стратегия в часа на класа.
3. Разработване на диагностичен инструментариум по 15 критерия и 45 показателя за часа на класа.
4. Апробация на позитивната педагогическа стратегия в експериментално изследване на нейните възможности за подобряване на очакваните резултати от обучението, възпитанието и социализацията на учениците.
5. Обобщаване, анализ и представяне на резултатите от педагогическото изследване в диагностично проучване с 3376 ученици от цялата страна.

### **Обект на изследване**

Обучението, възпитанието и социализацията на учениците от начален етап на основното образование в часа на класа.

### **Предмет на изследване**

Изследване на възможностите на позитивната педагогическа стратегия за повишаване на резултатите от обучението, възпитанието и социализацията на учениците от начален етап на основното образование.

### **Методика на изследването:**

1. Систематизиране и анализ на педагогическата литература. Проучване на широк научен и методичен брой от книги, статии, изследвания, дисертации и др.
2. Систематизиране и анализ на добри педагогически практики. Проучване на добър педагогически опит от България, Европейския съюз, САЩ и др.
3. Създаване на многопластов модел на позитивна педагогическа стратегия,

изграден върху разбиране за по-динамичен, свободен и споделен подход за подбор и структуриране на учебно съдържание, прилагане на позитивни подходи за възпитание и управление на класа, последователен процес на обучение, ориентирано към компетентности, както и по-широка подкрепа на ученическо участие и самоорганизация в начален етап на обучение.

4. Организиране на продължителен педагогически експеримент. В него да бъдат включени ученици от разнообразни по големина, рейтинг и местоположение училища.

5. Създаване на система от диагностични процедури за изследване на резултатите от обучението, възпитанието и социализацията в часа на класа. Конструирание на модел на изследване, основан на четири групи компетентности: основни, преносими, личностни и компетентности за ученическо участие. Изграждане на система от тестови задачи със затворени и открити отговори и структурирано педагогическо наблюдение в часа на класа. Структуриране на 15 критерия и 45 очаквани резултата за 1., 2., 3. и 4. клас.

5. Математически анализ и обработка на резултатите от диагностичното проучване за резултатите от контролирания експеримент. Математическата обработка включва структуриране на получените количествени отношения и изчисляване на проценти по всички критерии и показатели за всички класове. Направено е и обобщение на резултатите по класове и групи компетентности.

6. Провеждане на статистически анализ за установяване на статистически значимите различия между контролните и експерименталните паралелки. Приложени са два статистически метода: Хи-квадрат и t-критерий. Хи-квадрат се използва за сравняване на разпределенията по различни критерии и показатели в контролните и експерименталните паралелки. Класическата формула за Хи-квадрат е:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^c \frac{(f_{ij} - \hat{f}_{ij})^2}{\hat{f}_{ij}}$$

където  $f_{ij}$  са емпиричните честоти, наричани още наблюдавани (observed) честоти;  $\hat{f}_{ij}$  са теоретичните честоти, наричани още очаквани (expected) честоти;  $i$  е номерът на реда;  $j$  е номерът на колоната;  $r$  е броят на редовете, а  $c$  е броят на колоните (Харалампиев, 2012: 88).

Изчислени са и теоретичните честоти при допускане, че сравняваните разпределения не се различават. Формулата е:

$$\hat{f}_{ij} = \frac{f_{i\cdot} \cdot f_{\cdot j}}{n}$$

където  $f_{i\cdot}$  е сумата от честотите в реда  $i$ ;  $f_{\cdot j}$  е сумата от честотите в колоната  $j$ ,  $n$  е обемът на извадката (Харалампиев, 2012: 88 – 89).

Така се използва t-критерият за сравняването на два относителни дяла (процента) от две независими извадки – контролни и експериментални паралелки. Използваната формула е:

$$t = \frac{|p_1 - p_2|}{\sqrt{\frac{p_1(1-p_1)}{n_1-1} + \frac{p_2(1-p_2)}{n_2-1}}}$$

където  $p_1$  е относителният дял в първото разпределение;  $p_2$  е относителният дял във второто разпределение;  $n_1$  е обемът на първата извадка, а  $n_2$  е обемът на втората извадка (Харалампиев, 2012: 72).

## Първа глава

### МЯСТО НА ЧАСА НА КЛАСА В СИСТЕМАТА НА УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

#### 1. Основни понятия

*Педагогическата стратегия* е подход за подбор на учебно съдържание, планиране, организация, провеждане и управление на процеса на преподаване и учене. В нея се включват много и разнообразни визии, разбирания и ориентации. Педагогическата стратегия основно се отнася към подбора и използването на методи и техники на възпитание и обучение. Тя обаче трябва да включва и процедурите за подбор и структуриране на учебно съдържание, които се реализират в процес на планиране, оценяване и рефлексивна педагогическа практика.

Разгледани и дадени са няколко *педагогически определения* на някои важни за това изследване понятия като „обучение, възпитание и социализация“, „система на училищно образование“, „училищна подготовка“, „държавен образователен стандарт“, „учебна програма“ и „учебни часове“.

#### 2. Същност и характеристики на часа на класа

Часът на класа е „времева организационна единица на дейността“ (Андреев, 2001: 113) на учители, ученици и родители в процеса на обучение, възпитание и социализация.

В Закона за предучилищното и училищното образование той се определя като *задължителен* „за всеки клас, за всяка учебна седмица“. Посочва се, че часът на класа се използва за „последователно развитие на класа, за патриотично възпитание и за изграждане на граждански компетентности, включително чрез ученическото самоуправление“ (Закон, 2017).

Часът на класа се включва в *седмичното разписание* на учебните занятия извън броя на определените в учебния план учебни часове (вж. Правилник, 2014) (фиг. 1).



**Фигура 1.**

*Място на часа на класа в седмичното разписание*

Описани и систематизирани са основни характеристики на часа на класа. Посочват се различните *нормативни документи* (образователни стандарти, учебни програми, указания и др.), *разнообразните изисквания* и приоритетите в часа на класа.

#### 3. Рамкови изисквания за часа на класа

Планирането и провеждането на часа на класа се регламентират в *рамкови изисквания*, посочени в държавния образователен стандарт за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование.



В него се посочва, че те изграждат „интердисциплинарен комплекс“, който се осъществява не само в „процеса на придобиване на всички видове подготовка“, но и „в часа на класа“ (вж. Наредба, 2016).

Рамковите изисквания определят, че образователният процес в часа на класа се осъществява чрез „занимания, дейности и проекти по тематични области“. Те са осем (вж. Наредба, 2016, Наредба, 2018) и включват: патриотично възпитание и изграждане на национално самочувствие, толерантност и интеркултурен диалог, безопасност на движението по пътищата, защита на населението при бедствия и аварии и оказване на първа помощ, превенция на насилието, справяне с гнева и агресията и мирно решаване на конфликти, превенция на тероризма и поведение при терористична заплаха; киберзащита, кариерно ориентиране, електронно управление и медийна грамотност.

В рамковите изисквания е отбелязан и минималният брой часове за занимания и дейности по посочените тематични области.

#### 4. Права и задължения на класния ръководител

Класният ръководител има *разнообразни* и сложни за организиране и провеждане задължения и функции. Те са точно определени от Министерството на образованието и науката (вж. Правилник, 2014) и може да бъдат систематизирани и структурирани в няколко групи (фиг. 2).



**Фигура 2.**

*Задължения и функции на класния ръководител*

#### 5. Учениците като основни участници в часа на класа

Едно от важните задължения на класния ръководител е да *следи за развитието на учениците* от съответната паралелка в образователно-възпитателния процес. Това означава да познава *не само академичното развитие*, свързано с усвояването на компетентности като очаквани резултати, но и *други аспекти* в развитието на малките ученици.

Подбрани, описани и систематизирани са основни особености и психолого-педагогически характеристики на учениците от началната училищна възраст, като *решаваща* за развитие на много умения, компетентности, идентичност, ценностни отношения и др. Този период е особено важен за изграждане на Аз-концепция, гражданска, екологична, здравословна и социална култура и поведение. Създават се много условия за *развиване на интересите* в областта на науката, спорта, изобразителното изкуство и музиката.

#### 6. Взаимодействие на класния ръководител с родителите

Участието на родителите в организацията и подкрепата на малките ученици са много важни за ефективната училищна общност и часа на класа. В зависимост от това доколко класният ръководител успее да ги *ангажира за активно участие* в живота на класа,

зависят много от неговите инициативи, подходи на преподаване и позитивна образователна среда. Много от дейностите може да се проведат по-успешно с участието на членове от семействата на малките ученици. Този подход е регламентиран и в нормативните документи, където се отбелязва, че училището осъществява „процеса на подготовка, обучение и възпитание на децата и учениците във взаимодействие и сътрудничество с родителите“ (Правилник, 1999).

Описани са основните насоки и възможности на взаимодействието на класния ръководител с родителите, структурирани в няколко основни направления (фиг. 3).



**Фигура 3.**

*Основни направления на взаимодействие на класния ръководител с родителите*

### **7. Взаимодействие на класния ръководител с институциите**

Важно задължение на класния ръководител е работата с *различни институции*, които имат отношение към учениците. Такива са тези в системата на Министерството на образованието и науката, Държавната агенция за закрила на детето, общински служби, регионални управления на МВР, регионалните здравни инспекции на Министерството на здравеопазването и др.

### **8. Класният ръководител и учебната документация**

Информацията и документите в системата на предучилищното и училищното образование *се регламентирант* от държавен образователен стандарт (Наредба, 2017). Той урежда *видовете документи* в системата на предучилищното и училищното образование; *изискванията* към формата и съдържанието на всеки от документите; документите, които се създават, обработват и съхраняват в електронен вид, и др.

Систематизирани са задълженията на класния ръководител при *воденето и съхраняването* на учебната документация за паралелката: дневници, книги, ученически книжки, бележници и др.

## Втора глава

### ПЕДАГОГИЧЕСКИ СТРАТЕГИИ В ЧАСА НА КЛАСА

#### 1. Същност и характеристики на педагогическата стратегия

Стратегията се определя като „предварително начертана насока“ в ръководенето на дейност, която трябва да доведе до успешен край (<http://talkoven.com>), *обща визия и подход* (Андреев, 2001: 195) на класния ръководител за планирането и организирането на часа на класа.

По своята същност стратегията е *динамична система за планиране* (Orlich et al., 2010: 4), „*модел на вземане на дългосрочни решения*“ (Радев, 2005: 254), *управление, оценяване, обратна връзка и промени в класната стая*. Затова тя е тясно свързана със специфичното развитие, социалната и културната компетентност на учениците, приоритетите на училището и нагласите на класния ръководител за *традиционно, иновативно, комбинирано или друго преподаване*.

#### 2. Компоненти на педагогическата стратегия

Разработен е нов, четирикомпонентен модел педагогическа стратегия, който включва подбор и структуриране на учебно съдържание (фиг. 4).



**Фигура 4.**

*Компоненти на педагогическата стратегия*

Подробно са описани и анализирани всички компоненти на педагогическата стратегия, като особено внимание е обърнато на новия компонент – подбор на учебно съдържание. Посочено е, че той *включва визията на класния ръководител за избора на съдържание*, теми, групи от задачи и др. Описани са основните ориентации в подбора на учебно съдържание – *прагматичните* подходи (Дюи, 1941, 2002, 2006), *когнитивната* концепция (Брунер, 1961, 1995), както и *хуманистичната* концепция (Роджърс, 2015).

Систематизирани са основни видове и направления в подбора на учебно съдържание в часа на класа – *регламентиран, свободен, тематичен, подбор по сложност, важност, спираловиден подбор, подбор по интереси, чрез редуване, подбор по сезонност и др.*

#### 3. Видове педагогически стратегии

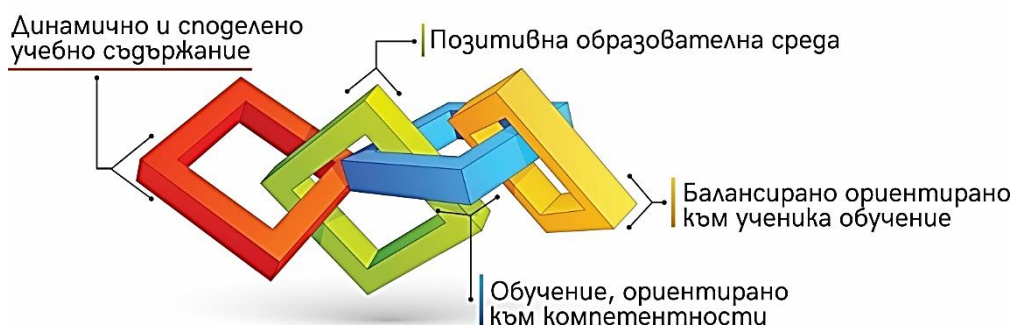
Педагогическите стратегии може да бъдат *балансиранни и небалансирани, директни и индиректни, комбиниранни* и др. Важни критерии за разделяне по видове са и промяната в отношенията „учител – ученик“, „ученик – други ученици“, „учител – дидактическа среда – ученик“ и др.

Описани и анализирани са *четири* основни педагогически стратегии в часа на класа: *ориентирана към учителя, ориентирана към ученика, ориентирана към взаимодействие и комбинирана стратегия*.

#### 4. Модел на позитивна педагогическа стратегия в часа на класа

Позитивната педагогическа стратегия в часа на класа е ориентация към различни от традиционните в учебните часове *подходи за подбор на учебно съдържание, възпитание и управление на класа, както и методи на преподаване и учене.*

Стратегията включва създаването и прилагането на *по-динамичен, свободен и споделен подход за подбор и структуриране на учебно съдържание, прилагането на позитивни подходи за възпитание и управление на класа, както и последователен процес на обучение, ориентирано към компетентности* (фиг. 5).



**Фигура 5.**

*Компоненти на позитивната педагогическа стратегия*

Компетентностният подход е свързан с *интерактивно преподаване и активно учене, ориентирано към действие, изследователско и трансформиращо учене* (Issues and trends..., 2018: 7).

Анализирани са някои важни динамични отношения между позитивната педагогическа стратегия и традиционното обучение в задължителната подготовка в училище. Посочва се, че позитивната педагогическа стратегия в часа на класа открива *по-широки педагогически пространства за подбор и структуриране на учебно съдържание.* Той е свързан с по-активен и по-свободен избор и структуриране на теми, задачи и дейности. Подборът и структурирането на учебно съдържание се изграждат и в процес на по-системно *споделяне на отговорност* с учениците и родителите. Затова класният ръководител подкрепя ученическото включване и *приобщава родителите* в процеса на планиране, промяна и иновации в целия процес на възпитание, управление, преподаване и учене.

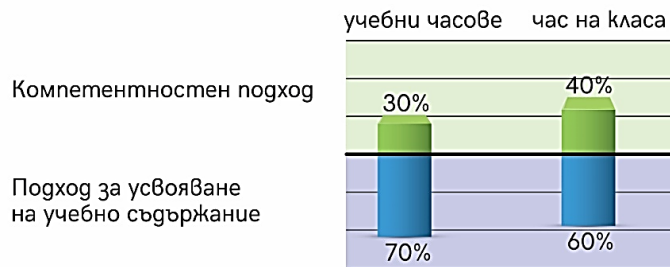
Така той може да се възползва по-ефективно от предоставяните от нормативните документи педагогически възможности за динамичен, свободен и споделен подбор и да ги увеличи до 30% в сравнение със задължителните и избираемите учебни часове.

Изясняват се възможностите на стратегията за създаването на *позитивна образователна среда*, позитивно взаимодействие в общността, развитие на *позитивна Аз-концепция*, автентична самооценка и Аз-ефективност. Позитивните подходи включват утвърждаване на споделено спазване на *правилата и дисциплината*, активно развитие на социалната и емоционалната интелигентност, както и формиране на умения и нагласа за щастие и благополучие. В основата на *позитивната педагогическа стратегия* стоят стимулирането и подкрепата на *ученическото участие* и самоорганизация. Така тя увеличава пространството на методите за възпитание и управление на класа до 30%.

Подобни възможности развива и *компетентностно ориентираният подход на обучение в часа на класа.* Той разширява възможностите на обучението и *надгражда*

традиционното обучение с подход, основан на преподаване и учене, ориентирани повече към умения, отношения и нагласи.

Това *разширява възможностите* на компетентностния подход да увеличи своето педагогическо пространство с около 10% в сравнение с подхода за усвояване на учебно съдържание при традиционното обучение (фиг. 6).



**Фигура 6.**

*Педагогически възможности на компетентностния подход при позитивната педагогическа стратегия в часа на класа*

Четвъртият компонент дава, макар и с няколко процента по-малко, също големи възможности на позитивната педагогическа стратегия да *променя съотношенията* между прилаганите традиционни и индиректни методи на обучение. Така ориентирани към ученика методи и техники изместват традиционните и увеличават до 40% мястото си в часа на класа. Създават се възможности те да заемат до 60% от учебното време при традиционно 25% използване на стратегиите, ориентирани към ученика в обучението.

Въпреки това позитивната педагогическа стратегия комбинира и балансира директните и индиректните педагогически методи и техники. Тя се развива върху концепцията, че ориентираното към ученика обучение *не измества, а допълва и надгражда* традиционното преподаване и учене. Въпреки че заема по-широко педагогическо пространство в часа на класа, индиректното обучение се прилага балансирано и се комбинира внимателно с директните методи на обучение.

Описани са *важни характеристики* на позитивната педагогическа стратегия като *ориентация към действие и трансфер, социална ориентация* (Educate towards environment..., 2014), *ситуирано учене и автентични задачи* (вж. Славин, 2005: 313), *динамичност, иновативност* и др.

Позитивната педагогическа стратегия заема части от всички методи на обучение, основно от първите три равнища от основата на *пирамидата на учене* на Дейл (фиг. 7).



**Фигура 7.**

*Педагогически пространства на педагогическата стратегия в часа на класа в пирамидата на ученето*

Адаптирана по National Training Laboratories

## Трета глава

### ВЪЗПИТАНИЕ И УПРАВЛЕНИЕ НА КЛАСА В ЧАСА НА КЛАСА

#### 1. Преподаване и усвояване на правила

Създадена и описана е цялостна концепция за правилата и тяхното участие в *конституирането* на училищния и социалния живот на учениците. Тяхното познаване, разбиране и спазване са важен аспект от позитивната педагогическа стратегия в часа на класа. Посочва се, че правилата са *основен компонент* в управлението и самоорганизацията в клас. От ефективността на тяхното създаване, усвояване и спазване зависят не само качеството на *училищната дисциплина и поведението на учениците, но и техните академични постижения и изграждането на успяващи общности* (Jones & Jones, 2016, Alter, P & Haydon, 2017, Aelterman, Vansteenkiste & Haerens, 2018).

Подробно са описани същността и характеристиките на правилата в две основни направления – *нормативност и процедурност*.

Посочени са важни етапи за усвояването на правилата като *дискутиране, сравняване, оценяване, включване в система от други правила и процедури* (Scott et al., 207), както и основни *подходи и действия за усвояване и спазване на правилата в училище*.

#### 2. Развитие на паралелката като общност

Функционирането на училището като *„автономна, активна и саморазвиваща се общност“* е важна цел на българската образователна система (Наредба, 2016). Една от основните мисии на класния ръководител е създаването и укрепването на силна училищна общност в клас. Има основание да се смята, че тя е важна среда за развиване на редица училищни иновации (Цоков, 2011).

Описват се основни характеристики и подходи на паралелката като общност, основани на изграждането на *ефективни взаимодействия* между учител и ученици, ученици и съученици, родители и учител и др.

Важен педагогически аспект при формиране на общността е обединяването около *общи ценности* – толерантност, взаимно уважение и ангажираност, отговорност, култура на поведение, справедливост и др. (вж. Сапунджиева, 2011).

#### 3. Създаване и управление на позитивна образователна среда

Хуманното образование създава *позитивна среда* с различни образователни преживявания, *личен опит и радост* от ученето, атмосфера на взаимно уважение, разбирателство и сътрудничество като важни характеристики на „самоактуализиращите“ се личности (Роджърс, 2015, Маслоу, 2010, Patterson, 1973, 1987, DeCarvalho, 1991).

Карл Роджърс (2015) посочва няколко важни характеристики на хуманната педагогика – *лична ангажираност, самоинициатива и самооценка на ученика*. Към тях трябва да се добавят включването в автентични дейности и решаването на реални житейски проблеми.

Една от основните функции на хуманната педагогика е промяната на ролята на учителя, който прилага все повече подкрепящи естественото развитие на учениците подходи. Те се определят и със съвременния термин „фасилитаторни“.

Описана е важната роля на учителя като *фасилитатор – улесняващ, съдействащ, подпомагащ* (вж. <https://dictionary.cambridge.org>). В позицията си на такъв учител променя изцяло своите подходи, методи на обучение, стратегии на общуване с учениците и др. Към тях се добавят и други функции на учителя като медиатор, модератор и

мениджър (вж. Годорина, 2011). Така се оформят повече и по-сложни взаимодействия в процеса на преподаване и учене между учител и ученици.

Систематизирани са взаимоотношенията на позитивната педагогическа стратегия с концепция за щастието и благополучието (Селигман, 2017: 24) (фиг. 8), както и някои нейни основни похвати (Нелсън и др., 2001).



### Фигура 8.

Теория за благополучието ПЕРМА

Адаптирана по Селигман (2017)

#### 4. Формиране на множество интелигентности в часа на класа

Развитието на личността на ученика е обвързано с прилагането на адаптиран и комбиниран подход за формиране на множество интелигентности в часа на класа. Той включва пет важни интелигентности: *междучелностна*, *вътрешноличностна* (Гарднър, 2014), *социална* (Thorndike, 1920), *емоционална* (Голман, 2011) и *практическа* (Стърнбърг, 2014).

Описани са характеристики и са посочени основните подходи, дейности и техники за формиране на тези интелигентности в часа на класа.

#### 5. Формиране на Аз-концепция, самооценка и Аз-ефективност в часа на класа

Разгледани са основните характеристики на Аз-концепцията, самооценката и Аз-ефективността като сложни *многофакторни и многопластови феномени*, които се определят като особено важни както за развитието на детето, така и за неговите академични постижения (Marsh et al. 2019: 331 – 353, Стаматов, 2000: 253, Маслоу, 2015: 127 – 128, Masselink, Van Roekel & Oldehinkel, 2018: 932 – 946, Bandura, 1977: 198).

Систематизирани са техни *когнитивни, емоционални и поведенчески компоненти*.

Описани са взаимоотношенията на Аз-концепцията с други важни компоненти на личността – *самооценката и Аз-ефективността*.

Разгледани са много методи и техники за развитие на Аз-концепцията, самооценката и Аз-ефективността.

#### 6. Подкрепа на ученическото включване и самоорганизация

Разгледано е и детското участие, което се отнася до „*информирано и доброволно включване на децата*“ във „всички въпроси, които ги засягат пряко или косвено“. В много случаи обаче в педагогическата теория то се разглежда не само като „участие във вземането на решения“, но и като участие в дадена дейност и „форма на *социална ангажираност*“ (вж. Thomas, 2007: 199 – 218).

Детското участие се разбира и като „непрекъснат процес, който включва обмен на информация и диалог между деца и възрастни, основан на взаимно уважение, в който децата може да научат как техните възгледи и възгледите на възрастните се вземат предвид и оформят резултат от такива процеси“ (Committee on the Rights, 2009).

Детското участие се разглежда не само като *процес*, но и като *резултат*, който има три основни компонента: *въздействие при вземане на решения и действия, взаимно уважение между деца и възрастни и съвместно обучение* (Tisdall, 2014: 168 – 188).

Този подход се основава на модела на „постепенно освобождаване на отговорността“, разработен от Pearson & Gallagher (1983: 51) (фиг. 9).



### Фигура 9.

Модел на „постепенно освобождаване на отговорността“

Адаптирана по Fisher & Frey (2013)

Различните възможности и етапи за участие и неучастие на децата са описани в популярния модел „стълба на детското участие“ на Roger Hart (1992: 8).

Развити са основни насоки и възможности за подкрепа на детското участие.

### 7. Анализ, оценка и превенция на рисковите фактори върху учениците от паралелката

Посочени са и някои насоки за работата на класния ръководител към анализ на социализацията и адаптацията, личностното, социалното и емоционалното развитие на учениците. В този процес на учене, взаимодействие, игра, действия в училищната общност и др. може да възникват редица проблеми.

Много от тях са свързани с *обучителни трудности, емоционално-поведенчески проблеми, рисково поведение и деца в риск*.



## Четвърта глава

### ОБУЧЕНИЕ ЗА ПРИДОБИВАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЧАСА НА КЛАСА

#### 1. Компетентности и обучение

Компетентностите са *симбиоза от знания, умения и отношения* (вж. Европейски съюз, 2017), които са подбрани и анализирани в изследването за часа на класа. Описан е и новият фокус в Европейската образователна политика, както и някои важни теоретични концепции, които разглеждат компетентностите като „мотивационни предразположения с три основни компонента: познавателен, афективен и конативен (предразположения, нагласи) (Raven, 2001: 253 – 274).

Описани са основните функции на компетентностния подход в обучението.

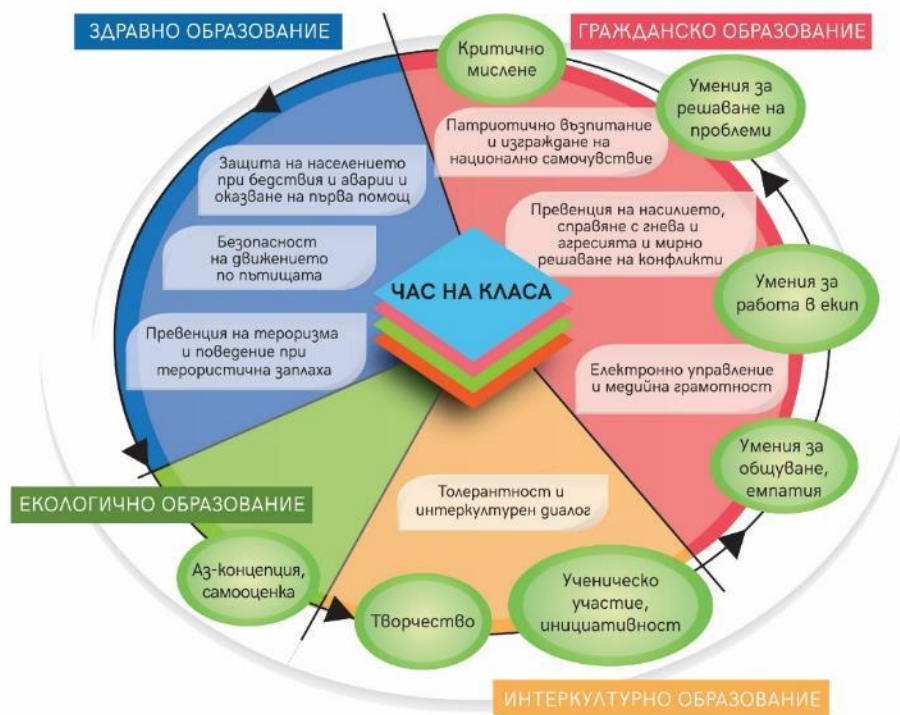
#### 2. Модел за формиране на компетентности в часа на класа

На тази основа е изграден нов компетентностно ориентиран модел в часа на класа.

Конструирани са няколко важни негови характеристики: *акцент върху преносимите компетентности, приоритет на практическата работа и трансфер, превес на активното учене, стремеж към развиване на базови, общоучебни умения, процесуална ориентация, интегралност и др.*

Моделът включва система от педагогически теми, задачи и дейности в основните сфери от интердисциплинарния комплекс на гражданско, здравно, екологично и интеркултурно образование. В него се интегрират тематичните области в часа на класа, в които се реализират и подходи за развитие на преносими умения като критично мислене, решаване на проблеми, работа в екип, общуване, емпатия и творчество.

Всички компоненти в модела се следват, надграждат, но си взаимодействат динамично и разнопосочно (вж. фиг. 10).



Фигура 10.

Модел за формиране на компетентности в часа на класа

Моделът включва *повече от сто очаквани резултата* като знания, умения и отношения. Те са насочени към развитие на гражданска, предприемаческа, дигитална, както и към личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене.

Моделът се реализира в повече от 120 теми, които включват конструирани, адаптирани, систематизирани и апробирани занимания, методи, техники, игри, упражнения и задачи с определени цели, дейности и дидактически варианти за приложение конкретно в часа на класа в началния етап на образование.

Подбрани и адаптирани са методиките, идеи и подходи от български и международен опит и добри педагогически практики.

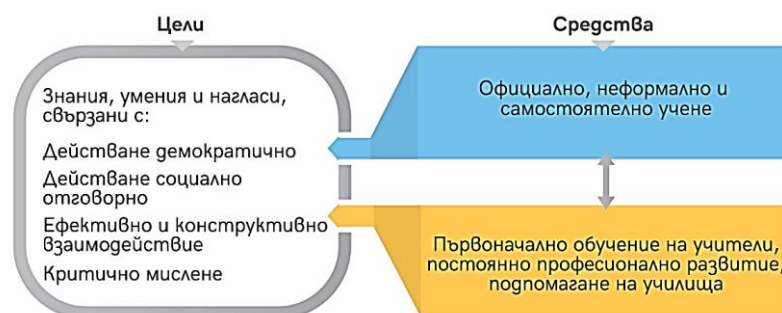
Моделът се прилага ефективно повече от 8 години с ученици от София, Пловдив, Варна, Русе, Монтана, Ихтиман, Перник, Правец, Божурище и др. чрез цялостна методическа система (вж. Витанов, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, www.pravila.bg).

### 3. Формиране на гражданска компетентност

Съществуват разнообразни определения за гражданското образование, които варират от *тясното разбиране* за „политико-правните аспекти в подготовката на бъдещите граждани“ (вж. Коларова, 2014: 220) до *широки разбираня*, които включват и „хигиена и здравословно хранене“ (Балкански, 1998: 103) или и „култура на поведение“ (Захариев, 2001: 166).

*Широкото определение* свързва гражданското образование основно със *социализацията* (Легурска, 2018: 52, Коларова, 2014: 215) и „подготовката на учениците за техните роли и отговорности като граждани (Kerr, 1999). То дава основание на много автори и учители да говорят за образование за *демократично гражданство* – „процес на личностно развитие и на подготовка на младия човек за социални изяви, диалог и сътрудничество върху основата на зачитането на правата на човека, на изградената лична морална позиция и познаването и спазването на законите на нашата държава и механизмите и принципите на съвременното демократично общество“ (Вълчев, 2003: 8).

Този подход се реализира и чрез *четири* основни категории цели за гражданско образование в страните от Европейския съюз (фиг. 11).



**Фигура 11.**

*Концептуална рамка за гражданско образование*

Адаптирана по Европейска комисия (2017: 9)

Подбрани и систематизирани са *основните компетентности* – знания, умения и отношения по гражданско образование в часа на класа.

На тази основа са предложени основни методически подходи, методи, дейности, задачи, техники и др. за формиране на гражданска компетентност в часа на класа, ориентирани към *правата и отговорностите на детето, ефективно и конструктивно*

*взаимодействие с другите, демократично гражданство, солидарност и сътрудничество, както и чувства и поведение.*

#### **4. Формиране на критично мислене**

В икономиката на знанието преподаването и усвояването на информация, факти и процедури са важни, но недостатъчни. Затова уменията за критично мислене, решаване на проблеми, способността за сътрудничество и творчество се определят като важни средства, с които да се приложи наученото в практиката, за да се създадат нови идеи, нови теории, нови продукти и нови знания (Европейски съвет 2018). Нещо повече, критично мислене, креативност, инициативност, решаване на проблеми и др. имат важна роля във всички ключови компетентности (European Commission, 2012).

Систематизирани и анализирани са същността и характеристиките на критично мислене. То се определя като *подход и процес на идентифициране, анализиране, синтезиране и оценяване на информация за получаване на приложими знания и решаване какво да се прави и в какво да се вярва* (Славин, 2005: 342, Liu, Frankel & Roohr, 2014, Herbert, 2017). То е свързано с анализ на аргументи, правене на изводи с използване на индуктивно или дедуктивно разсъждение, *преценка или оценка* и вземане на решения или решаване на проблеми (вж. Lai, 2011), както и уменията за *задаване и отговаряне на въпроси, тълкуването и обяснението, обосноваването, разясняването* и др. (вж. Lai, 2011).

Освен тези и други когнитивни компоненти критичното мислене включва и *отношения и нагласи*, които се свързват с откровеност и непредубеденост, справедливост, разумност, любознателност, желание да бъдеш информиран, гъвкавост, *разбиране на гледните точки на другите* и др. (Facione, & Gittens, 2013, Lai, 2011). Така в него се оформят аналитични, творчески и практически елементи (Стърнбърг, 2014: 450).

Разгледани са основните подходи, методи и техники на обучение за критично мислене в няколко направления: *умения да се разбират множество гледни точки, умения за разсъждение и анализ, тълкуване на данни, откриване на знания и използване на източници, медийна грамотност, творчество, извършване на преценка, разбиране на съвременния свят, задаване на въпроси* (Европейски съюз, 2017: 9).

#### **5. Формиране на медийна компетентност и разбиране за електронно управление**

Медийната грамотност е умението да се *„декодира, оценява, анализира и произвежда както печатна, така и електронна медия“* (Aufderheide, 1993). То е насочено към умения не само да се *„разбират, но и създават мултимедийни съобщения“* – креативни решения, съобщения, послания, мнения, позиции, портфолио, презентации и др. (Vasilchenko et al., 2017). Затова медийната грамотност се *„фокусира върху специфични знания и умения, които може да помогнат за критичното разбиране и използване на медиите“*, както и *„способност за достъп, анализ, оценка и комуникация на съобщения в различни форми“* (вж. Jeong, Cho & Hwang, 2012).

Медийната грамотност е тясно свързана с критичното мислене не само за получаване на съобщения, но и за *създаване на смисъл* (Kellner & Share, 2005) и *„собствени послания“* (Hobbs, 1998).

Структурирани са основни подходи, теми, задачи и дейности за формиране на медийна грамотност: *информираност и технически компетентности; анализ и критична практика; оценка и създаване на медийно съдържание.*

Описани са и дейности за *разбиране на електронното управление.*

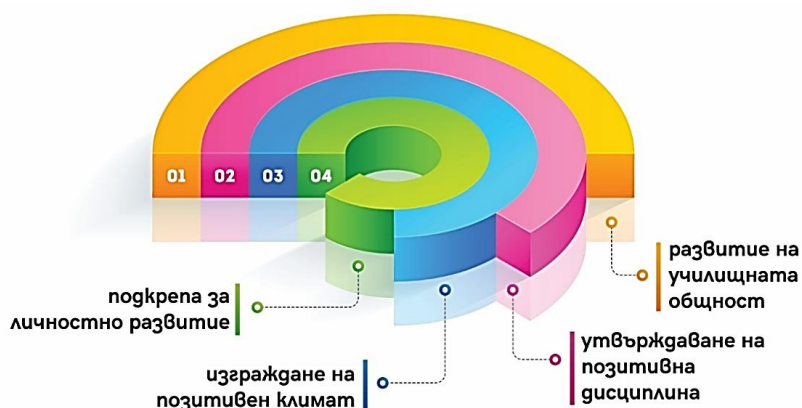
## 6. Превенция на насилието, справяне с гнева и агресията.

### Мирно решаване на конфликти

Разгледани са различни определения и разбирания за агресия и насилие както в нормативните документи, така и в научната литература. Споделя се разбирането, че агресията е един от *най-значимите рискове за здравето и успеха* на учениците и социалната среда в училище. По своя характер тя е *поведение, насочено към причиняване на определена вреда на един или повече души* (Стаматов, 2000: 325), а „насилието е форма на *физическо или психическо насилие, посегателство или злоупотреба, липса на грижи или небрежно отношение, малтретиране или експлоатация, включително сексуални нарушения*“ (Конвенция, 2014).

Описани са основните форми на агресия и насилие. На тази основа са систематизирани и организирани методически подходи и дейности за справяне с гнева и агресията и мирно решаване на конфликти.

Посочва се основното значение на цялостния училищен подход към превенция на насилието, като прилагане на концепцията за „*подкрепа за личностно развитие на детето и ученика*“, „*изграждане на позитивен организационен климат*“, „*утвърждаване на позитивна дисциплина*“ и „*развитие на училищната общност*“ (Механизъм, 2017) (фиг. 12).



### Фигура 12.

*Елементи от цялостен училищен подход за превенция на насилието*

Адаптирана по Механизъм за противодействие на... (2017)

## 7. Обучение в инициативност и предприемчивост

Традиционно предприемачеството се определя като *стопанска дейност* по започване на ново или обновяване на съществуващо предприятие, за да се постигне печалба. Така предприемачът идентифицира възможности, планира, организира, координира, осигурява капитал и поема редица рискове, за да започне бизнес начинание.

През последните години обаче се очертава тенденция за разширяване на това разбиране. Така предприемачеството се обвързва все повече с *активност, самостоятелност, решителност, предприемане на инициативи, ориентация към действия, креативност и др.* (вж. Европейска комисия, 2016: 22).

Систематизирани са всички основни характеристики на инициативността и предприемчивостта като ключова компетентност. На тази основа са групирани важни очаквани резултати, теми, техники и дейности за тяхното формиране в часа на класа. Те са ориентирани към *формиране на предприемаческа нагласа за самоувереност, формиране на нагласа за инициатива, формиране на предприемачески умения за*

*творчество, формиране на умения за планиране, начално кариерно ориентиране, формиране на умения за делово общуване и работа в екип, оценка на възможности и др.*

## **8. Формиране на здравна компетентност**

Здравословният начин на живот и *насърчаването на благоденствието* за всички хора са определени като основна цел на програмата за устойчиво развитие на Европейския съюз и глобалната рамка за устойчиво развитие на ООН (Европейска комисия, 2016, United Nation, 2015).

Затова в изследването са подбрани и анализирани много нормативни документи, образователни политики и научни проучвания за здравната компетентност.

Посочва се, че сложността на човешкото поведение обаче изисква подходите на здравното образование да бъдат насочени към *три* ключови влияния за промяна на поведението: *знания за поведението; нагласи, свързани с поведението; умения, необходими за активизиране на поведенческата адаптация* (Gilbert, 2017: 3).

Обръща се внимание на разбирането и формирането на здравна грамотност като част от общата грамотност, която включва *система от знания, мотивация и компетентности*. Тя придобива важно значение за световното здравеопазване и политиката за устойчиво развитие (Kickbusch, 2013).

Описват се и важни аспекти от *физическата активност, определена* от Световната здравна организация като „*ключова за развитието на личността, насърчавайки психо-физическото благополучие*“.

Систематизирани са основните теми, дейности и методи за формиране на здравна компетентност в няколко основни направления: *психично здраве и личностно развитие, физическо развитие и дееспособност, лична хигиена и хранене* (Наредба, 2016).

## **9. Обучение за защита при бедствия и аварии и оказване на първа помощ**

Бедствието се определя като „*значително нарушаване на нормалното функциониране на обществото, предизвикано от природни явления и/или от човешка дейност и водещо до негативни последици за живота или здравето на населението, имуществото, икономиката и за околната среда*“. Предотвратяването, овладяването и преодоляването му „*надхвърлят капацитета на системата за обслужване на обичайните дейности по защита на обществото*“ (Закон, 2020). Бедствието е свързано с *три* важни елемента: *опасност, уязвимост и риск*.

Структурирани са основни определения и разбиране за преподаването на тази компетентност в часа на класа. Систематизирани са същността и основните характеристики на бедствия и оказването на първа помощ. Посочва се, че *училищното обучение* има *съществена роля* в процеса на намаляването на риска от бедствия. Изследванията показват, че то може да „*увеличи възприемането на риска от децата*“, да подобри нивото им на устойчивост, да повиши информираността, включително в семейството и общността. Така се *повишава готовността* за по-бързо и по-добро реагиране при възникване на бедствие и авария, обучението се ориентира към „*фазата на подготовка за бедствието*“ (Torani et al., 2019).

Систематизирани са основните направления на обучение за защита от бедствия, групирани в *три* основни области (фиг. 13).



**Фигура 13.**  
*Основни теми за защита от бедствия и аварии*

### 10. Обучение по безопасност на движението по пътищата

Обучението по безопасност на движението по пътищата се смята за важна част от държавните политики за *пътната безопасност*. То спомага за *коригиране на поведението* на участниците в движението и е важен фактор за намаляване на броя на загиналите при пътнотранспортни произшествия. Обучението по безопасност на движението по пътищата се определя като съществена част от *интегриран подход* към безопасността на движението по пътищата (European Transport Safety Council, 2019: 5).

Много държави включват обучение по пътна безопасност на всички нива на училищно образование в изпълнение на поет ангажимент към подписана от тях конвенция на Икономическата комисия за Европа на ООН за движение по пътищата.

Важно внимание се отделя на изясняване на същността и характеристиките на тази компетентност. Подбрани и подредени са основни очаквани резултати, определени от учебните програми (вж. Програма, 2018а, 2018b 2018с, 2018d). В тях са посочени *осем* основни тематични направления (фиг. 14).



**Фигура 14.**  
*Основни тематични направления по безопасност на движението по пътищата в часа на класа в начален етап*

Описани са основните подходи, теми, задачи и дейности за обучение по безопасност на движението по пътищата в часа на класа в няколко основни направления: *пътна среда, правила и култура на поведение на пътя, както и ориентацията на пътя*.

## **11. Превенция на тероризма и поведение при терористична заплаха.**

### **Киберзащита**

Анализират се основни определения за тероризма като „*умишлено престъпление*“, което може да нанесе „сериозна вреда на дадена държава или международна организация“, *посегателствата* върху човешкия живот и физическата неприкосновеност на дадено лице, *отвлечането или вземането на заложници*, причиняване на съществени разрушения на обществени обекти, системи, инфраструктура и др. (Европейски съвет, 2017).

Систематизира се основното разбиране за киберсигурността като *система от „предпазни мерки за защита на информационните системи и техните ползватели от неразрешен достъп, атаки и вреди, за да се гарантират поверителността, целостта и наличността на данните“* (Европейска сметна палата, 2019). Киберсигурността включва „*предотвратяване, откриване, реагиране и възстановяване от киберинциденти*“.

На тази основа се конструират основните очаквани резултати, теми, методи и техники на обучение за превенция на тероризма и кеберсигурност.

## **12. Екологична компетентност за устойчиво развитие**

През последните години екологичното образование придобива *нови приоритети* и перспективи. Природата се разглежда в *по-широк план*, като в нея се включват важни проблеми на създадената от човека и *социалната среда* (вж. Hanisch, 2014: 662). Разширяват се и амбициите на екологичното образование да ни „*научи как да живеем и да действаме с цялостно осъзнаване на нашата среда*“ (Environmental Education, 1997: 9). То обхваща както всички местни и регионални проблеми, така и глобалните проблеми, свързани с „*водата, мобилността, потреблението, снабдяването, отпадъците, местообитанието, енергията, климата, биологичното разнообразие, солидарността, здравето и др.*“ (Educate towards environment, 2014).

Затова в изследването се систематизират основните определения и характеристики на *екологична интелигентност и екологично образование и устойчиво развитие*. Образованието за устойчиво развитие „*дава възможност на учещите да вземат информирани решения и отговорни действия за целостта на околната среда, икономическата жизнеспособност и справедливото общество, за настоящите и бъдещите поколения, като зачитат културното многообразие*“ (Issues and trends, 2018: 3). Така екологичното образование надраства границите на преподаване и усвояване на знания и формиране на умения за опазване на околната среда. То се интегрира в един *по-широк процес* на обучение, насочено към социалните и икономическите феномени като „*ефективното потребление на естествените ресурси, поддържането на екосистемата и отговорно отношение между членовете на обществото и бизнес общността*“ (Issues and trends, 2018: 7 – 8).

На тази основа се разработват основните подходи за екологично образование, насочени към *опазване на въздуха и пестене на вода и енергия, озеленяване и поддържане на чиста околна среда, организиране на разделно събиране на отпадъци в клас, както и инициативи за опазване на околната среда*.

## **13. Интеркултурна компетентност. Толерантност и интеркултурен диалог**

Европейската политика определя интеркултурния подход за важен образователен приоритет. Нещо повече – „*солидарност, уважение за всеки човек независимо от неговия етнически, религиозен или културен произход и насърчаването на културното многообразие*“ се определят като „*съществени условия*“ за развитие на приобщаващи демократични общества (Portera & Grant, 2017: 10).

Макар да не е определена като ключова компетентност, интеркултурната грамотност е съществена част от Европейската квалификационна рамка. Тя заема *важни елементи* от гражданската компетентност и отделни части от многоезиковата компетентност. Интеркултурната компетентност включва система от *знания* за „европейската интеграция и осведоменост за *многообразието и културните идентичности* в Европа и в света“. Тук се включва и разбиране за „мултикултурните и социално-икономическите измерения на европейските общества и за начина, по който националната културна идентичност допринася за европейската идентичност“. Тя включва и *умения* „за *аргументиране и конструктивно участие в дейности на общността*“ (Европейски съвет, 2018).

Към тях може да се добавят и „*оценяване на културното многообразие, интерес и любопитство към различни езици и междукултурно общуване*“, както и „*уважение към индивидуалния езиков профил на всеки човек*“. Това „включва както уважение към майчиния език на лицата, принадлежащи към малцинства и/или от семейства на мигранти, така и признание на официалния език или езици на съответната държава като обща рамка за взаимодействие“ (Европейски съвет, 2018).

На тази основа са разработени основните подходи, теми, задачи и дейности за интеркултурното образование в няколко основни групи (Наредба, 2016) (фиг. 15).



**Фигура 15.**

*Области на интеркултурното образование*

#### **14. Патриотично възпитание и изграждане на национално самочувствие**

Патриотичното възпитание е свързано с *отношението и чувствата към родината* и родовия корен. От своя страна родовият корен е свързан както с *миналото, така и с настоящето и бъдещето*. Характеризира се с *принадлежност, привързаност към традициите, фолклора и природата на родното място, стремежа към тяхното съхраняване и развитие* (вж. Чавдарова-Костова, 2018: 202).

Така патриотичното възпитание е свързано със знания и умения, които се развиват спираловидно *от рода през общността към родината*.

Патриотичното възпитание и изграждането на национално самочувствие са основни приоритети в часа на класа. Те заемат важна част от *задължителните тематични области* във всички класове. Част от знанията, уменията и отношенията са формулирани в рамковите изисквания по интеркултурно образование. Те са основа за структуриране на основните очаквани резултати и разработване на теми и подходи за патриотично възпитание в часа на класа. Приоритетно са насочени към *традиции и съвременност, подготовка за празници, както и национална и европейска идентичност*.



## Петта глава

### МЕТОДИ И ТЕХНИКИ В ЧАСА НА КЛАСА

#### 1. Същност и характеристики

Методите на обучение „изграждат *процесуалната страна* на технологията на обучението“ (Андреев, 2001: 195) и така „задвижват“ процеса на преподаване и учене. Те може да направят усвояването на едно и също учебно съдържание *по-малко или повече ефективно* и затова са особено важни за успешната работа на класния ръководител.

Методите на обучение са *пътят, начинът*, по който се осъществява процесът на педагогическата работа в часа на класа. Най-често те се определят като *последователни, съзнателни, целенасочени и систематични действия на учители и ученици в тяхната съвместна дейност и взаимодействие за постигане на целите на обучението* (Orlich et al., 2010: 4).

Методите на обучение включват в себе си *система от правила и действия*, които се определят като *похвати* (Чавдарова-Костова и др., 2018: 349), процедури (Landøy et al., 2020: 141) или *техники* (Стърнбърг, 2014: 615, Андреев, 2001: 195, Петров, 2001: 213, Витанов, 2015: 17 – 18).

Описани са основните характеристики на *техниките* на обучение като *конкретни, самостоятелни и завършени действия* на учителя или ученика (Петров, 2016: 214). В повечето случаи техниките *включват процедури* и определени начини да се усвои или спазва правило, да се извърши дейност, да се прилага или осъществява нещо в класната стая (Orlich et al., 2010: 4). Посочва се също, че техниките са *поредица от действия* на учителите и на учениците, които са логично и йерархично подредени, за да се гарантира ефективността на педагогическата работа (Landøy et al., 2020: 141, Радев, 2005: 254).

#### 2. Основни групи методи на обучение

Следвайки ориентациите и приоритетите, методите и техниките на обучение в часа на класа може да се подразделят на *четири* основни подгрупи (фиг. 16).



#### Фигура 16.

*Основни групи методи на обучение в часа на класа*

#### 3. Директни методи и техники на обучение

Директните групи методи на обучение съдържат няколко *основни методи и техники*, които включват такива важни цели като привличане на вниманието на

учениците, структурирано излагане на учебно съдържание, актуализация на знания, упражняване, извличане на желано поведение, обратна връзка, оценяване и др. (Borich, 2017: 252 – 283). Така се оформя група от *седем директни метода* на обучение в часа на класа (фиг. 17).



**Фигура 17.**

*Директни методи и техники на обучение в часа на класа*

Описани са същността и основните характеристики на тези методи на обучение в часа на класа. Посочени са някои важни техни особености и специфика на приложение в часа на класа.

Подробно са разработени дидактическите варианти за приложение на *изложението*: научнопопулярният и художественият разказ, обяснението, описанието и четенето.

Систематизирани са важни характеристики на *беседата и задаването на въпроси*. Най-често въпросите са групирани около познавателните нива на учениците, отвореност на въпросите и обем на отговорите и др. (Fusco, 2012, Marzano et al., 2001).

Разработват се групи познавателни, отворени и затворени въпроси, добре и аморфно формулирани въпроси, въпроси с един и тези с повече отговори, определени като дивергентни, както и важна група на въпроси за групов отговор.

Изследват се и възможностите на *самостоятелната работа* с учебните материали, която дава възможност на ученика да практикува, да усвоява по-добре или да прилага усвоеното. Само в отделни случаи тя трябва да се използва за усвояване на нов учебен материал (Стърнбърг, 2014: 623).

Разработват се варианти за *работа с кратки текстове, илюстрации, схеми и снимки*, задачи за самостоятелна работа и др. Посочени са конкретни техники за работа.

В изследването се посочва, че използването на *електронните дидактически ресурси* дава възможност за включването на учениците в основни или допълнителни дейности, свързани с „използване на учебни ситуации, при които учениците са заети с обсъждане и решаване на реални проблеми от живота на хората“ (Цанев, 2019: 22 – 23).

Класният ръководител може да използва успешно *асинхронни дейности*, които включват „изпращане на различни видове учебни е-ресурси за самоподготовка; изпращане на работни листове или онлайн упражнения за самостоятелна работа и за проверка на знанията; създаване и изпращане на различни електронни артефакти от учениците и др.“. *Синхронните дейности* чрез инструментите за видеоконференции включват „преподаване на основното учебно съдържание от учителя; проверка на знанията (като въпроси и отговори „на живо“ във виртуалната класна стая или чрез определен инструмент в реално време); провеждане на различни дискусии с учениците (Алексиева, 2021).

Структурирани са дидактически варианти на електронните ресурси в часа на класа като галерии от снимки, аудио- и видеоматериали, игри, тестови задачи и др. (вж. pravila.bg).

*Демонстрацията* е широко използван метод, чрез който класният ръководител показва, изписва и описва обекти, дидактически материали, правила на поведение, процедури, дейности и др. (Андреев, 2001: 232).

Описани са нейните основни видове и разнообразни дидактически варианти като *демонстрация на обекти и правила в реална среда, демонстрация от учениците, демонстрация на обекти и правила във виртуална среда, както и демонстрация чрез визуализация.*

Разработени са и възможностите на *упражнението* като широко използван директен метод на обучение, който включва ръководени от класния ръководител съзнателни повтарящи се действия на учениците. Те са насочени към актуализация, затвърждаване и разширяване на знания и умения, правила и процедури. Упражненията може да се систематизират в няколко групи (Андреев, 2001: 235 – 236, Петров, 2016: 230 – 231), които се разработват за часа на класа: *упражненията по образец, вариативните упражнения и коментарните упражнения в часа на класа.*

Описани са и дидактическите възможности на *инструктажа* като специфичен метод на обучение, който е свързан с директно представяне на изисквания, правила, процедури и др. (Радев, 2005: 382). В много случаи те са насочени към *безопасно поведение* и затова не са свързани с обяснения.

Така учителят инструктира учениците за опасното поведение при игри, евакуацията при бедствие или авария, правилното използване на леснозапалими или отровни продукти, оказването на първа помощ при измръзване и др.

#### **4. Индиректни методи и техники на обучение**

Тези методи преодоляват ниската ефективност на директните методи при *преподаване на концепции, модели и абстракции* (вж. Vogich, 2017: 284). Индиректните методи и техники се справят успешно с трудностите при традиционното обучение, при формиране на някои типове мислене, при пасивната роля на ученика, за дълбочината на осмисляне и когнитивно разбиране, при механично пренасяне на знания и др. (вж. Стърнбърг, 2013: 629 – 630).

Индиректните методи на обучение често се определят като *ключов елемент* от така нареченото отворено обучение (Мирчева, 2013: 41). При него е решаващо „участието на учениците“ чрез „предоставяне на възможност за самостоятелно планирано и управлявано учене“. Така на преден план излизат „любознателността на децата, техният стремеж да задават въпроси, за да узнаят повече в дадена област“, които „служат като мотив за учене“.

„Отвореното обучение“ е „пресечна точка на мрежа от понятия, като „свободна работа“, „седмичен план“, „дневен план“, „работа по проекти“, „обучение в работилница“, „работа/учене по станции“ и др. Така то се „доближава до представата за едно отворено за опита и действието „училище за живота“ (Мирчева, 2013: 39).

Индиректните методи на обучение в часа на класа са структурирани в няколко групи (фиг. 18).



## Фигура 18.

### *Индиректни методи и техники на обучение в часа на класа*

Проучването насочва малките ученици да *наблюдават и записват различни обекти, явления, дейности, поведение, движение, правила, процедури и др.* Учениците усвояват умения да планират и *осъществяват малки проучвания* и структурирани наблюдения.

В процеса на проучване се осъществяват планиране, наблюдение, събиране на информация от различни източници, записване, сравнение, анализ, оформяне, представяне и др.

Описани са негови дидактически варианти като *наблюдаване и записване, тематични и биографични проучвания, проучване интервю, както и проучването, ориентирано към ученика.*

С методите на *визуализация и класификация* се осъществяват *активно онагледяване на обучението*, разбиране на връзки и зависимости, улесняване на усвояването на учебно съдържание, увеличаване на сетивния опит за предмети, обекти, процеси и явления от заобикалящия свят.

Учениците се включват в дейности по *подреждане, класифициране, сравняване, анализиране*, събиране на информация, записване, рисуване, чертаене, определяне на приоритети и др.

Затова са описани основните дидактически варианти за прилагането им в часа на класа: *схеми и технически рисунки, таблици, диаграми и пиктограми, мисловни карти* (Бюзан, 2010), *асоциативен облак, диаграми на Ойлер-Вен, флашкарти, фотографии и др.*

Важно място е отделено на индиректния метод *решаване на проблеми* в часа на класа. Той дава възможност да се променя подходът на преподаване от теория към практика, в която *учениците се включват активно*, за да разберат по-добре учебното съдържание. Така те са поставени в ситуация на *активна практическа работа по решаване на автентични задачи* (вж. Priemer et al., 2020). При решаването на проблеми учениците използват своите знания и умения в *непозната ситуация, при която не може да използват познати алгоритми и процедури* (вж. Carson, 2007).

Описани са основните дидактически варианти като *представяне на проблеми и проблемни ситуации, откриване и дефиниране на проблеми, откриване на грешки и подробности, формулиране на разнообразни проблеми, генериране на идеи и формулиране на хипотези, мозъчна атака (Brainstorming)* (Osborn, 1979), *прогнозирам, наблюдавам, обяснявам* (Palmer, 1996), *построяване на стени* (вж. Active Learning, 2007: 18) и др.

Разработени са същността, основните характеристики и дидактическите варианти за *работата по казуси* в часа на класа.

Важно място е отделено на работата по проекти в часа на класа. Този индиректен метод на обучение, разработен от Джон Дюи и Уилям Килпатрик като стратегия за преодоляване на консерватизма в обучението, създава възможности за *доближаване до интересите на учениците* и включването им в *автентични практически смислени дейности* (вж. Condliffe et al., 2016: 6).

Проектно базираното обучение има силно изразен *интегрален характер* (Андреев, 2001: 239). В процеса на работа по проект учениците осъществяват *наблюдения, събират информация от различни източници, проучват, анализират, описват, обсъждат, планират, дискутират, рисуват, играят, изчисляват, изработват, оформят, представят* и др. Тези дейности може да бъдат самостоятелни или екипни, за да насърчат активното участие и взаимодействие, стремежа към успех и самоутвърждаване, както и социалната отговорност, осъществявани чрез социални взаимодействия и споделяне на знания и разбиране. Така учениците се включват в *значими учебни преживявания* (вж. Kokotsaki et al., 2016), решават реални задачи, действат активно и отговорно, съзряват интелектуално и нравствено (Андреев, 2001: 239).

Разработени са варианти за *практически ориентирани проекти, проекти за „учене чрез откриване, проекти послания, социално ориентирани проекти, както и проекти за трансфер на знания и умения.*

Описват се особеностите на *практическите дейности* в часа на класа. В тези дейности *учениците учат, усвояват, и то не само когнитивни или практически умения, но и социални компетентности.* Така се доближават до една автентична среда, която е „толкова важна и реална, колкото тази в дома, квартала или на детската площадка“ (Дюи, 2006).

Затова са разработени и варианти на такива дейности като *изработване на полезни изделия, изработване на дидактически материали, изработване на изделия за игри, изработване на изделия за подарък и размяна, изработване на модели и макети, както и екипни практически дейности и др.*

## 5. Методи за взаимодействие

Методите от тази група са ориентирани към *активни взаимодействия* между учениците, между учител и ученици, както и между учениците и дидактическата среда. Те включват необичайни за традиционното преподаване и учене ситуации, дейности и методически проекции. Методите за взаимодействие са свързани както с *обмяната на идеи*, така и с планиране и осъществяване на *дейности, насочвани от учениците.*

Методите на взаимодействие включват няколко групи, приоритетно използвани в часа на класа (фиг. 19).



**Фигура 19.**

*Методи за взаимодействие*

*Активно задаване на въпроси и обмяна на информация и мнения* е ефективен метод на обучение (Вълчев, 2006) в часа на класа. Описват се някои негови важни варианти като *дискусия, обсъждане на послания в художествени и научнопопулярни текстове, дискусия по етически текстове, по текстове с възможен избор, дебат и др.*

*Персонализирано дидактическо послание* е техника, при която се използват *послания от известни национални и регионални авторитетни личности* – певци, спортисти, писатели, журналисти, телевизионни водещи, артисти, бизнесмени, държавни служители и др. Тези послания се съдържат не само в техните произведения и продукти, но и в *публичните им изяви и поведение*. Може да се използват събития, изказвания, ситуации, новини *за начало на дискусия* по определена тема. Например поведение за предпазване от заразни болести, здравословен начин на живот, опазване на природата и др. Може да се планират такива послания, като се записват и се представят пред учениците опит, съвети, правила и др. от известни личности в района – родители, популярни големи ученици и др.

Основно място е отделено на *работата в екип, кооперативното и сътрудническо учене* (Slavin, 2015, Gillies, 2003, Johnson & Johnson, 2013).

Описани са неговите основни характеристики и педагогически възможности, варианти за прилагане в часа на класа, като *работа по двойки, учене заедно, работа в екипи по постижения* (Славин, 2005) и *пъзел* (Aronson, 2011).

Систематизирани са много *техники за работа в екип* като опознаване, сближаване, сплотяване и мотивиране (Вълчев, 2006: 71 – 85), *планирай и организирай, моите (нашите) успехи и постижения*, техника 5 – 1 – 4 (Wondimu, S., 2010: 154), *украси в екип*, общи рисунки, концентрични кръгове, аквариум (Гюрова и др., 2006: 59), SWOT анализ, креативна таблица (вж. Active Learning, 2007: 19).

Разработени са и същността, характеристиките и специфичните дидактически възможности на *играта* в часа на класа. Играта се използва в обучението и заради нейните възможности *да ангажира* ученика и класния ръководител в „специфично учебно преживяване“, както и за „трансфер“ на учебно съдържание към учениците (Maier, 1989).

Затова са разработени варианти на игри в различни групи: *ролеви игри, игри драматизации, симулативни игри, киноигри, игри импровизации, делови игри, настолни игри, дидактически, познавателни игри, занимателни рисунки, състезателни игри, игри за смяна на дейността и кратка почивка* (Вълчев, 2003, 2006: 75 – 82) и др.

*Работа по продуктивни въпроси*. Една от важните задачи на класния ръководител в процеса на активно учене е да окуражава учениците *да поставят въпроси* за това, което биха искали да открият, което ги вълнува, подклажда любопитството и интересите им.

Основната цел на записването е да се подберат и използват въпроси, които да насочат учениците към проучвания, малки проекти, изследвания, дискусии и др. Така един зададен от ученик въпрос става продуктивен, защото е повод и начало за дейности, свързани с преподавана конкретна тема или проблем и за активно учене на целия клас.

Важен метод на взаимодействие е участието в *общественополезни дейности в общността*. Участието на учениците в такъв тип дейности е ефективна форма на обучение и се използва често като важен метод за гражданско и екологично образование.

Общественополезни дейности дават възможност учениците да участват в *доброволен общественополезен труд и инициативи*, които имат *реален принос* за развитието на общността. Така те развиват по-добри разбирания за социалните взаимодействия и проблеми и за възможностите на личния принос. В процеса на работа те подобряват своята *самоувереност и ангажираност*, уменията си за критично мислене, решаване на проблеми и конструктивно участие в живота на общността (вж. Elyer, 2002, Levkoe, Friendly & Daniere, 2020).

Описани са разнообразни възможности и варианти на общественотополезните дейности в часа на класа, разпределени в няколко групи: *дейности в полза на социални групи и общности, дейности в полза на природната и обществената среда, инициативи за промяна и общи дейности, засади или осинови растения, табло за празниците в клас, пролетно почистване, както и проект в общността.*

Стремежът да се освобождава *повече време за дискусии, разбиране и трансфер* на знанията, както и активно учене в класа, създава нови методи и подходи на обучение. Един от тях, който добива все по-голяма популярност, е „Обърнатата класна стая“ (November & Mull, 2012).

При този метод *учениците се подготвят предварително по темата*, като усвояват учебното съдържание най-често с помощта на аудио-визуални средства – видеоматериали, презентации, електронни ресурси и др. *Така те са подготвени да се включат в активни дискусии, да задават повече въпроси и да общуват помежду си*, като обменят информация по темата и др.

Описани са варианти за приложение на този метод в часа на класа, които включват *предварителни проучвания, изучаване и представяне на учебно съдържание, наблюдение, гледане на видеоматериали, подготовка на въпроси, както и представяне на идеи и решения.*

## **6. Оценяване в часа на класа**

Методите от тази група са важна част от процеса на обучение в часа на класа. Те включват методи и техники за *оценяване и рефлексия.*

Оценяването е важен елемент от педагогическия процес в часа на класа. То винаги е било достатъчно трудно и често пренебрегвано като *цялостен педагогически феномен.* Главните проблеми са свързани с *диагностиката на личностното развитие, разнообразните знания, умения и отношения,* необходимостта от създаване не само на тестови задачи, но и на структурирани наблюдения, проблемни ситуации, казуси и др., които са трудни за изработване и осъществяване.

По своята същност оценяването е широк педагогически процес и *система*, която е насочена не само към проследяване на личностното развитие на учениците. Тя е насочена и към това какво, колко и в какъв *времеви период* (Стърнбърг, 2014: 710) те са усвоили компетентностите като очаквани резултати от обучението, към учебното съдържание, стратегиите и методите на обучение и др. (Андреев, 2001: 245).

Оценяването осъществява важни функции в процеса на обучение, възпитание и управление на класа. Те са свързани с осъществяване на *постоянна обратна връзка,* управление и контрол, проверяване (Радев, 2005: 446 – 447) и планиране на евентуални *корекции в работата или допълнително обучение и консултации.*

Описани са основните видове оценяване – оценяване на развитието на учениците, организираното структурирано наблюдение на класния ръководител, портфолиото на ученика и класа, както и оценяване на постиженията на учениците.

Систематизирани са и всички специфични *форми и методи на оценяване* в часа на класа – *устното изпитване, анкетите, тестовите задачи, наблюдението, казусите и игрите ситуации.*

Обърнато е внимание и на автентичното оценяване, при което на учениците се *дават задачи от реалния живот*, които да включват знания и умения, които се използват в автентична среда.

## **7. Изготвяне на характеристика на ученика**

В нея класният ръководител прави *преценка за развитието на ученика* в две области: *образователно-възпитателния процес и спазването на училищната дисциплина.*

Тъй като няма точно определение критерии, показатели или указания за изготвянето на тази характеристика, в училище се използват *различни подходи и варианти* за нейното изготвяне. Затова в рамките на изследването са разработени няколко критерия и показателя за изготвяне на характеристика на ученика. Това са *отношение към обучението и училището, спазване на училищната дисциплина, личностни умения и способности на ученика, компетентностно ориентирана характеристика на ученика.*

### 8. Рефлексия на учениците в часа на класа

Рефлексията е *процес на размисъл и осъзнаване от учениците на тяхната роля, успехи или трудности, възможности, перспективи и др. в процеса на обучение.* Тя е насочена към *осмисляне* на „собствените познавателни дейности и на собствената личност“ (Василев, 2006: 265).

Рефлексията преминава през *две фази с няколко етапа*, описани от Graham Gibbs (1988). *Първоначално* ученикът *описва и оценява* случилото се, какво е мислил и чувствал, какво е било добро и какво лошо в неговата дейност. Във *втората* фаза на рефлексия се осъществява *осмислянето на преживяването и възможностите за промяна.* Тя включва *анализ, изводи и планиране на бъдеща по-успешна дейност.* Така се оформят *шест* етапа в рефлексията на ученика (фиг. 20).



### Фигура 20.

*Етапи в процеса на рефлексия на учениците*

Адаптирана по Graham Gibbs (1988)

Описани са основните видове рефлексия: *рефлексивно описание, познавателна рефлексия, афективна рефлексия, рефлексия на дейност, напредък и оценка, рефлексивен анализ и заключение, рефлексивно планиране, както и текуща и заключителна рефлексия.*

Систематизирани са основни техники и рефлексивни въпроси към учениците в часа на класа.



## Шеста глава

### ОРГАНИЗАЦИЯ И ПЛАНИРАНЕ В ЧАСА НА КЛАСА

#### 1. Организационни форми на обучение

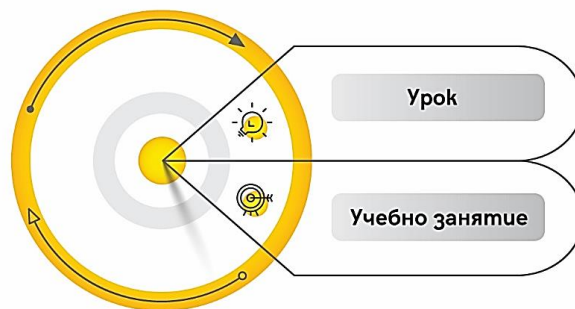
Организационните форми на обучение представляват *регулирани взаимодействия между учители и ученици, динамична конструкция на звената на процеса на обучение, варианти на педагогическо общуване* и др. (Радев, 2005: 406 – 407). Организационните форми на обучение се реализират като *фронтални, групови и индивидуални* (вж. Петров, 2016: 191).

При *фронталните* форми класният ръководител работи едновременно *с целия клас*, преподава на всички, поставя задачи на всички, контролира и оценява цялостната работа в клас. При *груповия* подход той работи с *отделните групи*, малки екипи или двойки и често влиза в ролята на фасилитатор, като подкрепя относително самостоятелната работа на учениците. При *индивидуалните* форми класният ръководител поставя *индивидуални задачи*, проучвания, самостоятелна работа и др. Те са свързани и с допълнителна работа, разговори, консултация, обсъждане и др.

Традиционно организационните форми на обучение се разделят на *класни урочни, класни неурочни; извънкласни и извънучилищни*.

#### 2. Класни урочни форми на обучение

*Урокът и урочните занятия* са основни форми на обучение в часа на класа. Те имат *много общи, но и специфични особености и компоненти*. В часа на класа учебните занятия се развиват като балансирана организационна форма, която се използва в голяма част от темите и часовете. Така за разлика от обучението по отделните учебни предмети се променя съотношението между урока и учебните занимания, които заемат място на основна организационна форма в часа на класа (фиг. 21).



#### Фигура 21.

*Урокът и учебното занятие в часа на класа*

Систематизирани са същността и основните характеристики на урока и учебното занятие в часа на класа. Посочени са тяхната структура и специфични особености. Описани са и някои *насоки при преподаване на ново учебно съдържание*.

Структурирани са някои важни видове учебни занятия като тези с *приоритет на нови знания и практическите занятия*.

#### 3. Класни неурочни форми на обучение

Описани са основните форми в часа на класа като *семинари, екскурзии, проучвателна работа* и др. (вж. Андреев, 2001: 304, Петров, 2016: 203). Посочени са основни подходи и примери за педагогическа работа.

#### 4. Извънкласни и извънучилищни форми на обучение

Систематизирани са и някои *масови, колективни и индивидуални* (вж. Андреев, 2001: 307, Петров, 2016: 205) форми на обучение. Дадени са конкретни подходи и примери за работа.

#### 5. Планиране на работата в часа на класа

Планирането е важна част от работата на класния ръководител. То е *основа* за осъществяване на *ефективна педагогическа стратегия* през учебната година. Планирането обикновено е *годишно* или планиране на *конкретно учебно занятие, дейност, изява* и др.

Много важно е планирането да бъде *динамично*, като *включва промени*, възникващи в процеса на преподаване и учене, промени в социалната и обществената среда и др. Те са възможни и ефективни при добре организирана и проведена рефлексивна педагогическа практика на класния ръководител.

Планирането може да се осъществи не само като фрагментарен процес на подготовка на часа, а и като *цялостна педагогическа дейност*, която включва *три* основни компонента: *дългосрочно планиране, подготовка за конкретния час на класа и оценка, рефлексия след края на часа или друг период от учебно време* (Orlich et al., 2010: 106) (фиг. 22).



**Фигура 22.**

*Планиране в часа на класа*

Адаптирана по Orlich et al. (2010: 106)

Разработени са основните направления и особености за изготвяне на годишния план на класния ръководител, който включва *подбора и организацията на темите, очакваните резултати, методите и техниките на работа* и др.

Систематизирани са и основните проблеми на планирането на урок и изготвянето на кратък и *действен план-конспект*.

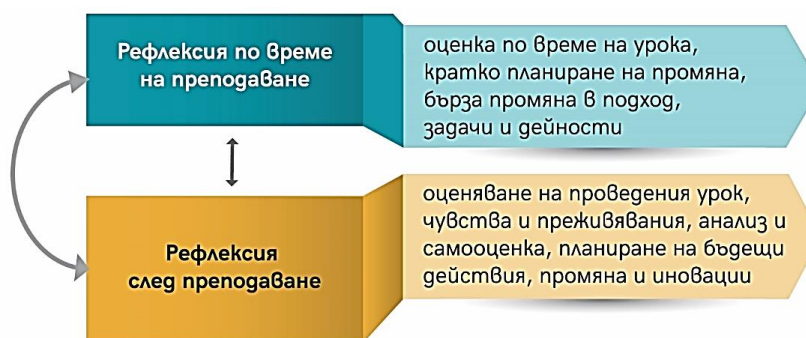
#### 6. Рефлексивна практика на класния ръководител

Планирането и опитът невинаги са достатъчни за успешна педагогическа работа в часа на класа. Понякога се налагат *промени в утвърдени и работещи подходи*, за да се постигнат *по-добри резултати с конкретен клас* или випуск, с отделни ученици, родители и общност. В тези случаи неочевиден инструмент е рефлексивната практика, която е важна част и неотменима практика на ефективните класни ръководители.

Описани са същността и основните характеристики на *рефлексивната практика като повтарящ се цикличен процес на преподаване, размисъл и самооценка, обмисляне на промяна или ново съдържание и дидактически технологии и приложение в*

следващите теми и дейности (вж. Maura, 2012, Finlay, 2008). Организирането на такъв подход дава възможност на класния ръководител да се превърща от преносител на знания и компетентности във „фасилитатор на смислено създаване“ (вж. Costa & Kallick, 2008: 222).

Подробно е описан процесът на рефлексивна практика, който се изгражда върху концепцията на Donald Schön (1987) като рефлексия *по време* на педагогическата работа и рефлексия *след нейното приключване* (вж. фиг. 23).



**Фигура 23.**

*Рефлексивна педагогическа практика*

Адаптирана по Donald Schön (1987)

## 7. Планиране и организация на класната среда

Организацията на физическата среда в класната стая е важен елемент от планирането и управлението на класа. *Атрактивната, добре осветена, удобна, цветна класна стая* допринася за установяване на *позитивно и желано поведение*, съдейства за подобряване на постиженията на учениците и увеличава тяхната мотивация и интерес към ученето (Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2009: 54 – 55).

*Дизайнът* на класната среда включва *поддръждането на чиновете, масите, шкафовете и другите мебели, съхраняването на материалите, аранжирането на стените, озеленяването и украсата, оформянето на различни пространства* и др.

Описани са основните концепции за планиране и организиране на иновативна среда в клас, основана на разбирането за *универсален дизайн за обучение* (вж. Ford, 2016: 25 – 33).

Описват се и идеи за създаване на *достъпна образователна среда*, както и създаване на зони в класната стая като „зелен кът“, „минибиблиотека“, „място за размисъл“ и др. В създаването може да се използват етажерки, меки настилки, пуфове, надуваеми фотьойли и др. Зоните може да бъдат *относително постоянни*, но и *да се създават в зависимост от предстояща дейност*, например създаване на зона за игра пред дъската, зона за симулативна игра – пред вратата, и др.

Описват се и идеи за създаване на *интерактивни стени в класната среда*.

## Седма глава

### АНАЛИЗ НА ЕФЕКТИВНОСТТА НА МОДЕЛА НА ПОЗИТИВНАТА ПЕДАГОГИЧЕСКА СТРАТЕГИЯ В ЧАСА НА КЛАСА

#### 1. Организация на педагогическото изследване

*Диагностичното изследване* се проведе с 3376 ученици от София, Пловдив, Варна, Русе, Перник, Лом, Силистра, Божурище, Ихтиман, Ботевград, Велинград, Ракитово, Своге, Берковица, Чипровци, Правец, Радомир, Роман, Батак, Мирково, Волуяк, Нови Искър, Горна баня и Мъглен.

Участваха ученици в първи, втори, трети и четвърти класове от *разнообразни по големина и рейтинг училища*. Те бяха разпределени в различни селища – столицата, големи, средни и малки градове, както и в малки села. Училищата в София също бяха подбрани така, че да са с различна големина и рейтинг.

За установяване на резултатите от прилагането на модела на позитивна педагогическа стратегия беше използван подходът на *контролирано изследване*. Затова учениците бяха разделени в *контролни и експериментални групи* и диагностицирани в края на периода на експерименталното преобразуващо изследване.

Прилагани бяха подбрани критерии, за да бъдат двете групи възможно най-близки по състав, населено място, големина, рейтинг на училището и др.

#### 2. Диагностични процедури

##### 2.1. Тестови задачи

Диагностичното проучване включваше *две групи с четиринадесет тестови задачи* за всеки отделен клас.

Дванадесет от тях включваха *въпроси с три избираеми отговора*. Два от тези отговора бяха верни, а един – грешен.

В диагностичния инструментариум се включват и *два въпроса със свободен отговор*. Първият изискваше свободно писане (свободен отговор или самостоятелно кратко изложение), а вторият включваше задача за довършване на пет изречения.

##### 2.2. Структурирано наблюдение

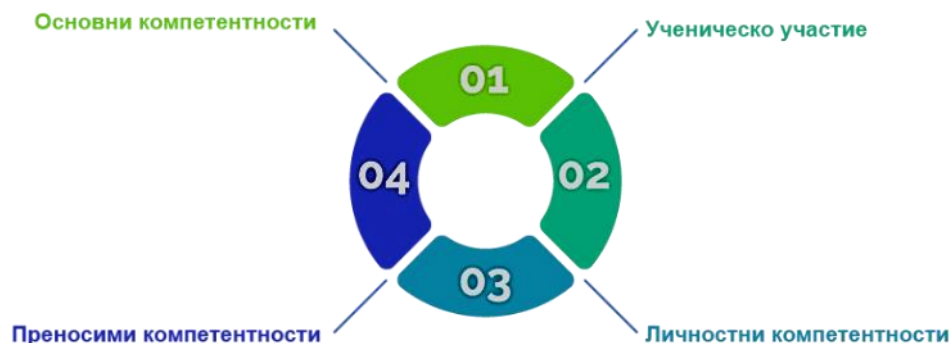
Диагностичното изследване се допълваше и с *организирано структурирано наблюдение на учениците по шест направления* през периода на преобразуващото изследване – инициативност и предприемчивост, работа в екип, мотивация за учене, критично мислене, Аз-концепция, самооценка и Аз-ефективност, ученическо участие. Те бяха оценени, а резултатите – обобщени по тристепенна скала.

#### 3. Критерии и показатели на диагностичното изследване

##### 3.1. Основни групи критерии

Оценката на ефективността на модела на позитивна педагогическа стратегия в часа на класа включваше *диагностика на усвоените компетентности и елементи от личностното развитие на учениците* от началните класове. Те бяха организирани в *четири групи: основни и ключови компетентности, преносими компетентности, личностни компетентности и ученическо участие* (фиг. 24).

При конструиране на критериите бяха подбрани ключови очаквани резултати за оценка на ефективността на позитивната педагогическа стратегия.



## Фигура 24.

*Критерии за диагностичното проучване*

### 3.2. Критерии и показатели за изследване на основните компетентности в часа на класа

Те включват критерии и показатели за *гражданска, здравна, екологична и интеркултурна компетентност*. Към тях се допълват знания и умения, свързани с очаквани резултати от тематичните области: *защита от бедствия и аварии, оказване на първа помощ; безопасност на движението по пътищата; патриотично възпитание; превенция на насилието, справяне с гнева и агресията и мирно решаване на конфликти; превенция на тероризма и поведение при терористична заплаха, киберзащита*.

Описани са по *девет* критерия и по *двадесет и седем* показателя за първи, втори, трети и четвърти клас.

### 3.3. Критерии и показатели за изследване на преносимите компетентности в часа на класа

Те включват проучване на *критичното мислене, инициативността и предприемчивостта, както и уменията за работа в екип*.

Описани са по *три* критерия и *дванадесет* показателя за първи, втори, трети и четвърти клас.

### 3.4. Критерии и показатели за изследване на личностните компетентности

Критериите в различните класове са ориентирани към *Аз-концепция, самооценка и Аз-ефективност в часа на класа, както и мотивацията на учениците за учене и участие*.

Описани са по *два* критерия и *осем* показателя за първи, втори, трети и четвърти клас.

### 3.5. Критерии и показатели за изследване на ученическото участие и самоорганизация

Те се отнасят към *стремежа на учениците за лично участие в живота на класа*. Формират се по *един* критерий и *три* показателя за първи, втори, трети и четвърти клас.

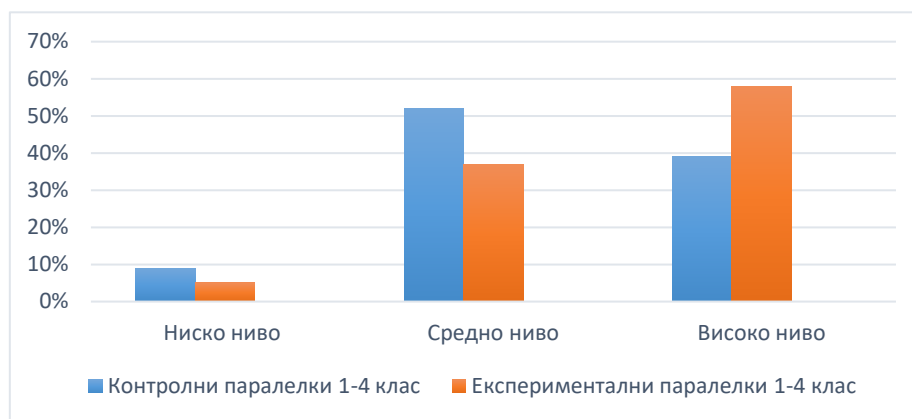
## 4. Анализ на резултатите по основните и ключови компетентности в часа на класа

Диагностицирани са основните и ключови компетентности в часа на класа от стандарта за гражданско, здравно, екологично образование, както и основните тематични области в рамковите изисквания за часа на класа.

*Резултатите са математически и статистически обработени за всеки клас.*

#### 4.1. Анализ на гражданската компетентност

Обобщените резултати от диагностичното проучване на учениците от 1. – 4. клас показват, че при всички класове тези от експерименталните паралелки имат по-високи резултати по всички показатели. Най-голяма група от тях (58.38%) са във високите нива на критерия за разлика от учениците в контролните паралелки, които са 39.31%. Малка част от тях (4.59%) са показали ниски резултати, а 37.03% са показали средни резултати. Учениците от контролните паралелки формират съответно 8.74% от ниското и 51.95% от средното ниво по показателя (вж. фиг. 25).



**Фигура 25.**

*Развитие на елементи на гражданска компетентност в 1. – 4. клас*

Има статистически значимо различие между двете разпределения (стойността на Хи-квадрат е 103.18, при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на ниското ниво ( $t = 4.14$ , при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на средното ниво ( $t = 7.87$ , при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на високото ниво ( $t = 10.16$ , при  $p = 0.000$ ).

Установената разлика от 21%, потвърдена от статистически значимите разлики между контролни и експериментални паралелки по всички нива по показателите в критерия, показва високата ефективност на приложената методика по този критерий.

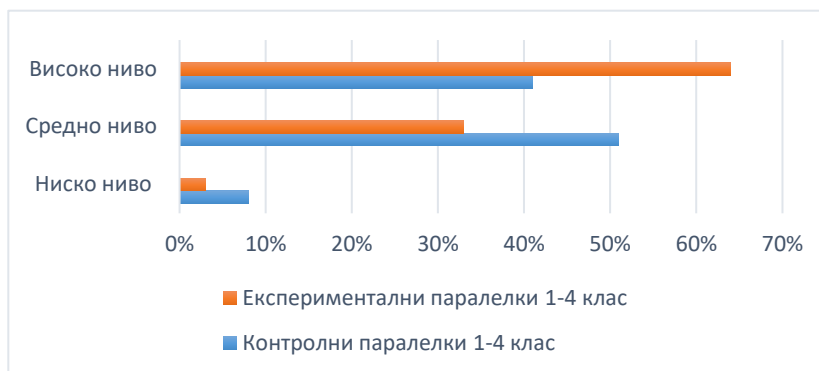
#### 4.2. Анализ на компетентностите за защита от бедствия и оказване на първа помощ

Обобщените резултати от диагностичното проучване показват, че при всички класове учениците от експерименталните паралелки имат по-високи резултати по всички показатели.

Около 3.24% от тях допуснаха съществени грешки в знанията и разбирането на бедствията и аварийите и безопасното поведение. Учениците от контролните паралелки са почти два пъти повече – 7.71%.

Подобна е и картината при средното ниво, където учениците от контролните паралелки заемат основна част от 51.34%. Тук учениците от експерименталната паралелка са около една трета – 32.55%.

Резултатите от прилагането на позитивната стратегията са най-значими при данните от високото ниво на знанията и уменията на учениците по този показател. Така учениците от експерименталните паралелки са повече от половината и достигат 64.21%. Разликата между тях и тези в контролните паралелки (40.95%) е около 23% (фиг. 26).



**Фигура 26.**

*Развитие на елементи на защита от бедствия и оказване на първа помощ в 1. – 4. клас*

Има *статистически значимо различие* между двете разпределения (стойността на Хи-квадрат е 156.16, при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на ниското ниво ( $t = 4.81$ , при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на средното ниво ( $t = 9.99$ , при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на високото ниво ( $t = 12.43$ , при  $p = 0.000$ ).

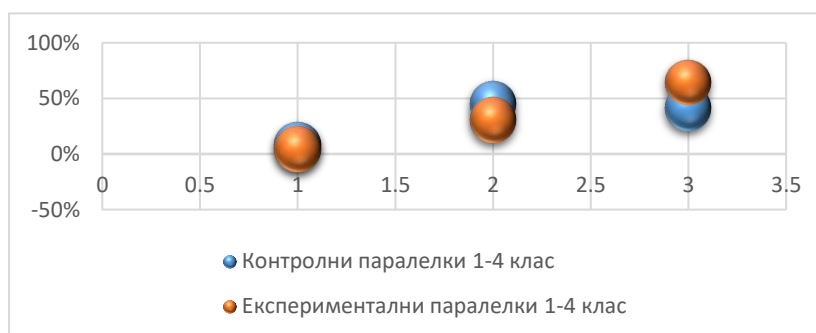
Установената разлика от *почти 24%*, потвърдена от статистически значимите разлики между контролни и експериментални паралелки по всички нива по показателите в критерия, *показва високата ефективност* на модела на позитивната педагогическа стратегия по този критерий.

#### 4.3. Анализ на компетентностите за безопасност на движението по пътищата

Обобщените резултати от диагностичното проучване показват, че при всички класове учениците от експерименталните паралелки имат по-високи резултати по всички показатели. Най-добре те се виждат при високото ниво, където 66.20% от учениците успешно решават задачите, свързани със знанията и уменията за безопасно поведение на пътя. За разлика от контролните, които са значително по-малко – 47.28%.

В ниското ниво те са 4.13%, което е почти два пъти по-малко от тези в контролните паралелки – 8.05% (фиг. 27).

В средното ниво учениците от контролните паралелки заемат основна част от 44.66%, докато тези от експерименталната паралелка са по-малко – 29.66%.



**Фигура 27.**

*Развитие на елементи на безопасност на движението по пътищата в 1. – 4. клас*

Има *статистически значимо различие* между двете разпределения (стойността на Хи-квадрат е 104.54, при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на ниското ниво ( $t = 4.06$ , при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на средното ниво ( $t = 8.06$ , при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на високото ниво ( $t = 10.05$ , при  $p = 0.000$ ).

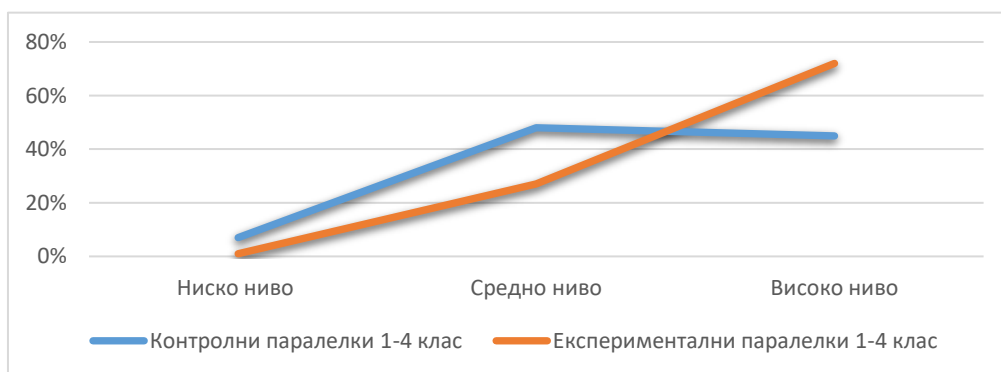
Установената разлика от *почти 20%*, потвърдена от статистически значимите разлики между контролни и експериментални паралелки по всички нива по показателите в критерия, показва *високата ефективност* на позитивния педагогически подход по този критерий.

#### 4.4. Анализ на здравната компетентност

Обобщените резултати от диагностичното проучване показват, че при всички класове учениците от експерименталните паралелки имат по-високи резултати по всички показатели.

В ниското ниво те са 1.36%, което е повече от пет пъти по-малко от тези в контролните паралелки – 7.13%.

В средното ниво учениците от контролните паралелки заемат основна част от 47.77%, докато тези от експерименталната паралелка са почти 20% по-малко – 27.04%. Съществена е и разликата и при високите нива по този показател. Учениците от експерименталните паралелки са 71.59%, а тези от контролните – 45.10% (фиг. 28).



#### Фигура 28.

*Развитие на елементи на здравна компетентност в 1. – 4. клас*

Има *статистически значимо различие* между двете разпределения (стойността на Хи-квадрат е 224.99, при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на ниското ниво ( $t = 6.74$ , при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на средното ниво ( $t = 10.85$ , при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на високото ниво ( $t = 13.93$ , при  $p = 0.000$ ).

Установената разлика от *почти 26%*, потвърдена от статистически значимите разлики между контролни и експериментални паралелки по всички нива по показателите в критерия, *показва високата ефективност* на позитивната педагогическа стратегия в часа на класа.

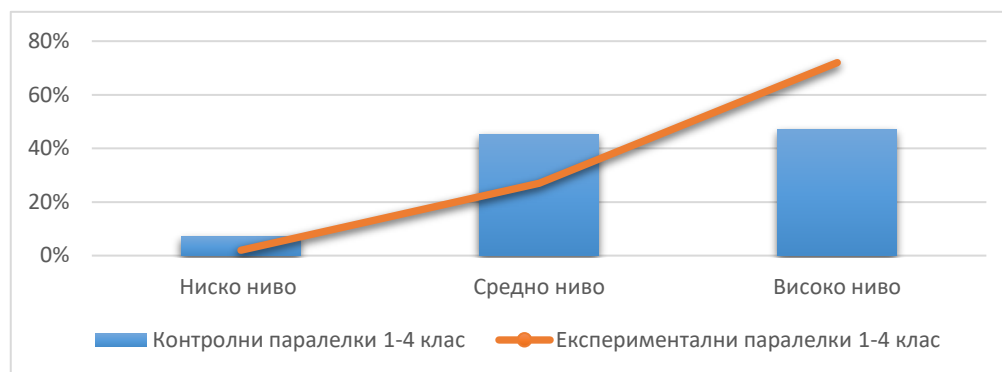
#### 4.5. Анализ на елементи от екологичната компетентност

Обобщените резултати от диагностичното проучване показват, че при всички



класове учениците от експерименталните паралелки имат по-високи резултати по всички показатели. Така те допускат най-малко грешки и заемат малък дял от ниското и средното равнище по този показател – съответно 1.59% и 26.77%. За разлика от тях тези от контролните класове са много повече в тези нива – 7.14% и 45.37%.

Дидактическите възможности на позитивната педагогическа стратегия се виждат най-добре във високото ниво, където се отчитат разлики от 24%. Учениците от експерименталните класове са 71.64%, докато тези от контролните са 47.48% (фиг. 29).



**Фигура 29.**

*Развитие на елементи на екологична компетентност в 1. – 4. клас*

Има статистически значимо различие между двете разпределения (стойността на Хи-квадрат е 197.92, при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на ниското ниво ( $t = 6.44$ , при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на средното ниво ( $t = 10.08$ , при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на високото ниво ( $t = 13.00$ , при  $p = 0.000$ ).

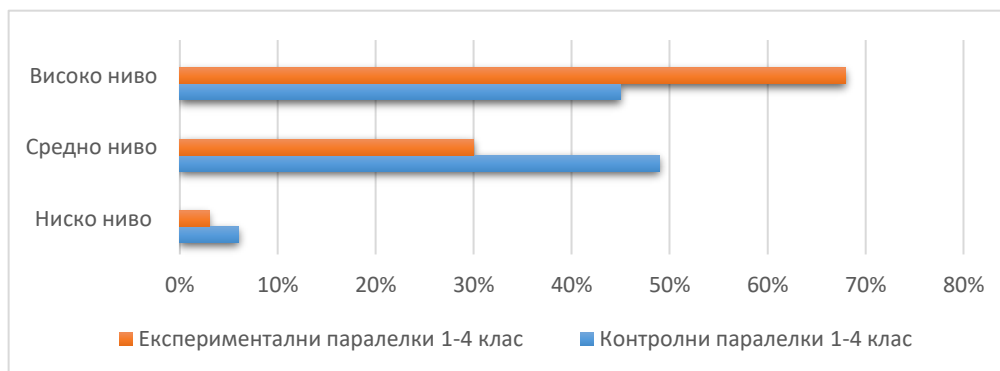
Установената разлика от *почти 24%*, потвърдена от статистически значимите разлики между контролни и експериментални паралелки по всички нива по показателите в критерия, показва *високата ефективност* на позитивния педагогически модел в часа на класа.

#### 4.6. Анализ на превенцията на тероризма, киберзащита

Обобщените резултати от диагностичното проучване показват, че при всички класове учениците от експерименталните паралелки имат по-високи резултати по всички показатели. В ниското ниво те са 2.73%, което е почти два пъти по-малко от тези в контролните паралелки – 6.11%. В средното ниво учениците от контролните паралелки заемат основна част от 48.60%, а тези от експерименталната паралелка са 29.50%.

Съществени разлики от 22% се запазват и при високите нива по този показател. Учениците от контролните паралелки са 67.76%, а тези от експерименталните – 45.29% (фиг. 30).

Има *статистически значимо различие* между двете разпределения (стойността на Хи-квадрат е 147.13, при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на ниското ниво ( $t = 4.04$ , при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на средното ниво ( $t = 10.23$ , при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на високото ниво ( $t = 12.00$ , при  $p = 0.000$ ).



**Фигура 30.**

*Развитие на елементи на превенцията на тероризма, киберзащита в 1. – 4. клас*

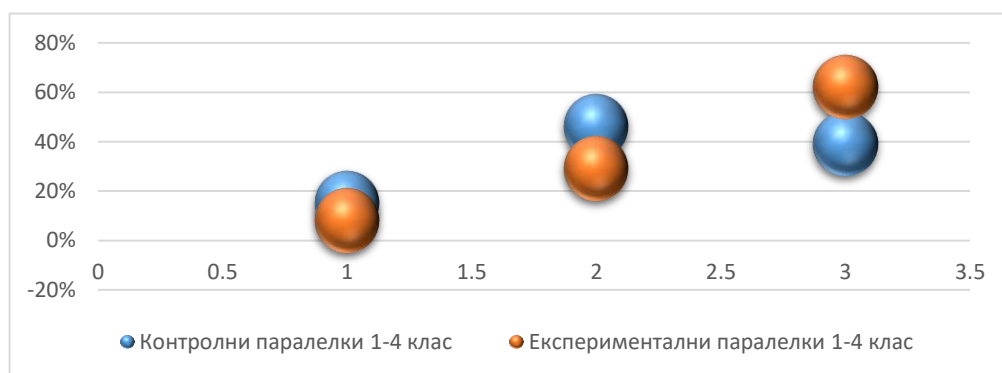
Установената разлика от *почти 22%*, потвърдена от статистически значимите разлики между контролни и експериментални паралелки по всички нива по показателите в критерия, показва *високата ефективност* на позитивната педагогическа стратегия в часа на класа.

#### 4.7. Анализ на интеркултурните компетентности

Обобщените резултати от диагностичното проучване показват, че при всички класове учениците от експерименталните паралелки имат по-високи резултати по всички показатели. Най-добре те се виждат при високото ниво, където 62.90% от учениците успешно решават задачите, свързани със знанията и уменията за интеркултурна компетентност. Тези в контролните паралелки са значително по-малко – 39.25%.

В ниското ниво, макар и относително високо, те са 8%, което е почти два пъти по-малко от тези в контролните паралелки – 14.57%.

В средното ниво учениците от контролните паралелки са 46.18%, докато тези от експерименталната паралелка са 29.09% (фиг. 31).



**Фигура 31.**

*Развитие на елементи на интеркултурна компетентност в 1. – 4. клас*

Има *статистически значимо различие* между двете разпределения (стойността на Хи-квадрат е 155.60, при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на ниското ниво ( $t = 5.20$ , при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на средното ниво ( $t = 9.19$ , при  $p = 0.000$ ).

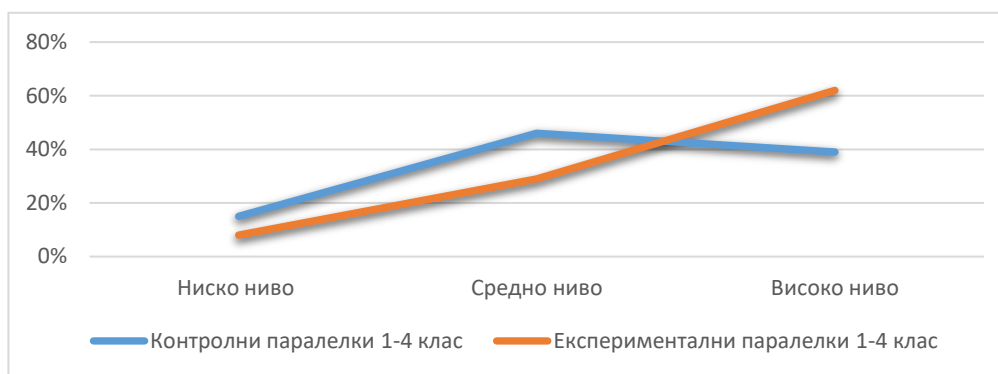
Има статистически значимо различие между относителните дялове на високото ниво ( $t = 12.68$ , при  $p = 0.000$ ).

Установената разлика от *почти 24%*, потвърдена от статистически значимите разлики между контролни и експериментални паралелки по всички нива по показателите в критерия, показва *високата ефективност* на позитивния педагогически модел в часа на класа.

#### 4.8. Анализ на патриотичното възпитание

Обобщените резултати от диагностичното проучване показват, че при всички класове учениците от експерименталните паралелки имат по-високи резултати по всички показатели. В ниското ниво те са 3.27%, което е по-малко от тези в контролните паралелки – 5.51%. В средното ниво учениците от контролните паралелки заемат основна част от 40.60%, а тези от експерименталната паралелка са 26.62%.

Резултатите от прилагането на позитивната стратегията се виждат при данните от високото ниво на елементите на патриотично възпитание. Макар и да не е толкова голяма, съществува разлика от близо 16% между учениците от контролните паралелки и експерименталните. Те са съответно – 70.11% и 53.88 % (фиг. 32).



**Фигура 32.**

*Развитие на елементи на патриотично възпитание в 1. – 4. клас*

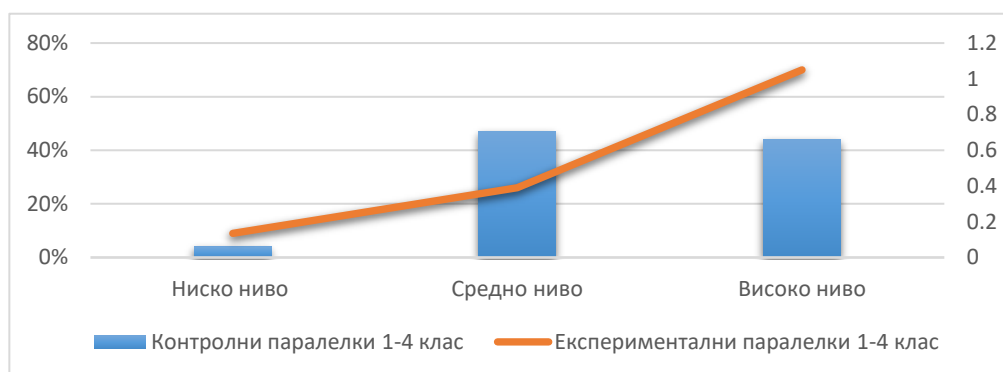
Има *статистически значимо различие* между двете разпределения (стойността на Хи-квадрат е 78.84, при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на ниското ниво ( $t = 2.73$ , при  $p = 0.006$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на средното ниво ( $t = 7.66$ , при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на високото ниво ( $t = 8.71$ , при  $p = 0.000$ ).

Установената разлика от *почти 17%*, потвърдена от статистически значимите разлики между контролни и експериментални паралелки по всички нива по показателите в критерия, *потвърждава ефективността* на използваната многопластова педагогическа стратегия в часа на класа.

#### 4.9. Анализ на справянето с гнева и агресията

Обобщените резултати от диагностичното проучване показват, че при всички класове учениците от експерименталните паралелки имат по-високи резултати по всички показатели. Те са най-добри във високото ниво на показателя, като показват резултат от 69.49%. Така в ниските и средните нива учениците от експерименталните паралелки заемат съответно 4.07% и 26.44%. За разлика от тях повече от половината от

учениците от контролните паралелки показват знания и умения, съотнесени към ниските и средните нива (9.00% и 46.95%). Така 44.04% попадат във високото ниво на този показател (фиг. 33).



**Фигура 33.**

*Развитие на елементи на превенцията на агресията в 1. – 4. клас*

Има *статистически значимо различие* между двете разпределения (стойността на Хи-квадрат е 189.08, при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на ниското ниво ( $t = 4.91$ , при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на средното ниво ( $t = 11.10$ , при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на високото ниво ( $t = 13.67$ , при  $p = 0.000$ ).

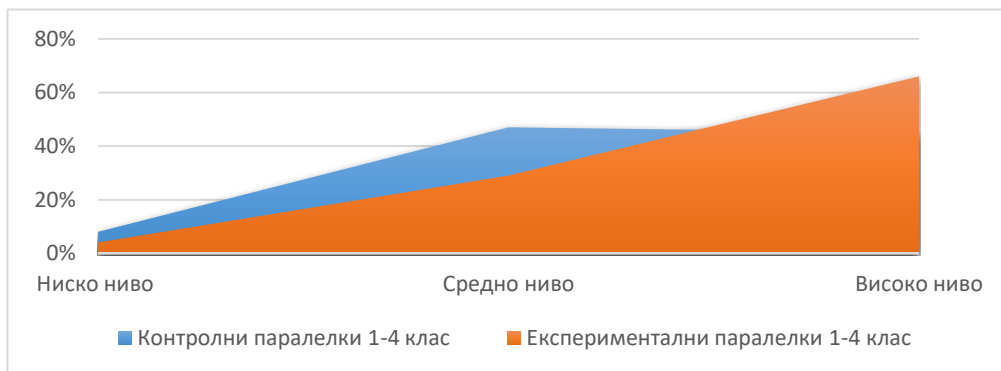
Установената разлика от *почти 25%*, потвърдена от статистически значимите разлики между контролни и експериментални паралелки по всички нива по показателите в критерия, *потвърждава високата ефективност* на използваната многопластова педагогическа стратегия в часа на класа.

#### 4.10. *Обобщен анализ на резултатите по основните компетентности в часа на класа*

Обобщените резултати от диагностичното проучване показват, че при всички класове учениците от експерименталните паралелки имат по-високи резултати по всички показатели на основните компетентности в часа на класа. Те формират по-малки проценти в ниското и средното ниво (3.67% и 29.41%), за да покажат по-високи резултати във високите нива на този показател – 66.92%. Това свидетелства за успешната апробация на позитивната педагогическа стратегия. Високи са и разликите с контролните паралелки, които са около 22% и достигат 8.22% в ниските, 47.05% в средните и 44.73% във високите нива (вж. фиг. 34).

Има *статистически значимо различие* между двете разпределения (стойността на Хи-квадрат е 143.33, при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на ниското ниво ( $t = 4.73$ , при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на средното ниво ( $t = 9.43$ , при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на високото ниво ( $t = 11.80$ , при  $p = 0.000$ ).

Установената средна разлика от *почти 22%*, потвърдена от статистически значимите разлики между контролните и експерименталните паралелки по всички критерии от основните компетентности в часа на класа, *потвърждава ефективността* на използваната многопластова педагогическа стратегия в часа на класа.



**Фигура 34.**

*Развитие на основните компетентности в часа на класа 1. – 4. клас*

### **5. Анализ на резултатите по преносимите компетентности в часа на класа**

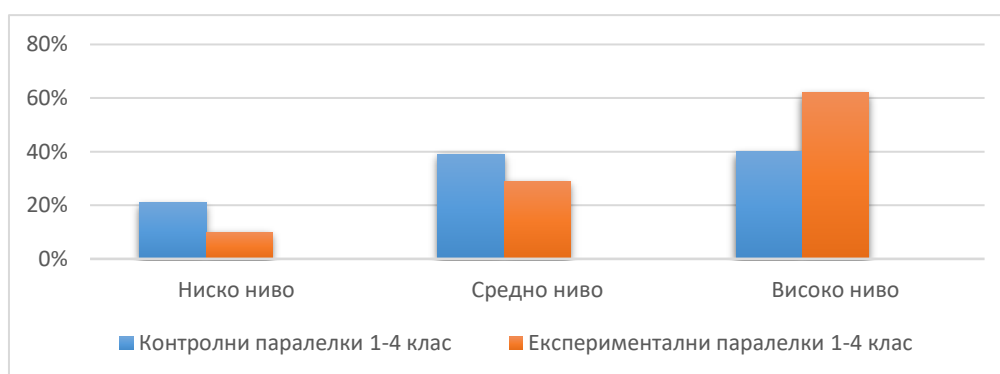
Диагностицирани са преносимите ключови компетентности, които включват критерии и показатели за критично мислене, инициативност и предприемчивост, както и умения за работа в екип.

*Резултатите са математически и статистически обработени за всеки клас.*

#### *5.1. Анализ на критичното мислене*

Обобщените резултати от диагностичното проучване показват, че при всички класове учениците от експерименталните паралелки имат по-високи резултати по всички показатели. Така учениците от експерименталните паралелки допускат най-малко грешки в задачите за критично мислене и заемат относително малък дял от ниското и средното равнище по този показател – 9.38% и 28.59%. За разлика от тях тези от контролните класове са над два пъти повече – 20.56% и 39.05%.

Дидактическите възможности на позитивната педагогическа стратегия се виждат най-добре във високото ниво, където се отчитат разлики повече от 20%. Учениците от експерименталните класове са 61.58%, докато тези от контролните са 40.39% (фиг. 35).



**Фигура 35.**

*Развитие на елементи на критично мислене в 1. – 4. клас*

*Има статистически значимо различие между двете разпределения (стойността на Хи-квадрат е 138.79, при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на ниското ниво ( $t = 7.48$ , при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на средното ниво ( $t = 5.72$ , при  $p = 0.000$ ).*

Има статистически значимо различие между относителните дялове на високото ниво ( $t = 11.29$ , при  $p = 0.000$ ).

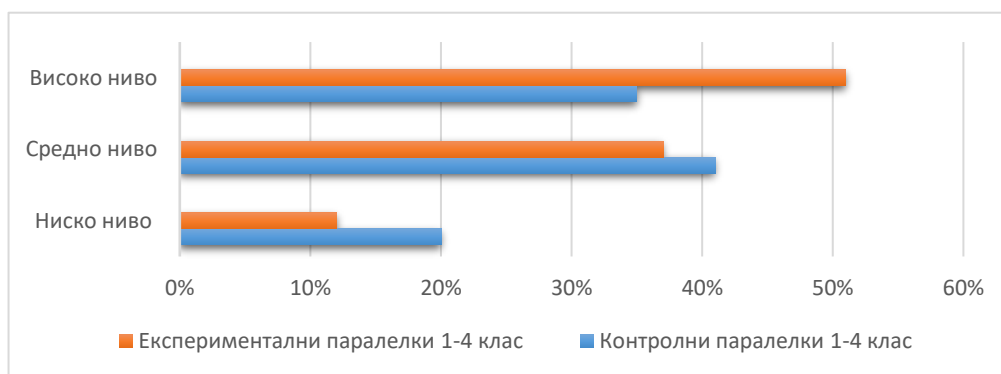
Установената разлика от *почти 21%*, потвърдена от статистически значимите разлики между контролни и експериментални паралелки на всички нива по показателите в критерия, *потвърждава ефективността* на използваната педагогическа стратегия в часа на класа.

### 5.2. Анализ на инициативността и предприемчивостта

Обобщените резултати от диагностичното проучване показват, че при всички класове учениците от експерименталните паралелки имат по-високи резултати по всички показатели.

В ниското ниво те са, макар и относително, висок процент (11.70%), което е почти два пъти по-ниско от тези в контролните паралелки – 20.12%. В средното ниво учениците от контролните паралелки заемат основна част от 44.70%, а тези от експерименталната паралелка са 37.35%.

Разлики от 15% се запазват и при високите нива по този показател. Учениците от контролните паралелки са 50.95%, а тези от експерименталните са 35.19% (фиг. 36).



**Фигура 36.**

*Развитие на елементи на инициативност и предприемчивост в 1. – 4. клас*

Има *статистически значимо различие* между двете разпределения (стойността на Хи-квадрат е 126.53, при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на ниското ниво ( $t = 9.47$ , при  $p = 0.000$ ). Няма статистически значимо различие между относителните дялове на средното ниво ( $t = 0.42$ , при  $p = 0.672$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на високото ниво ( $t = 8.48$ , при  $p = 0.000$ ).

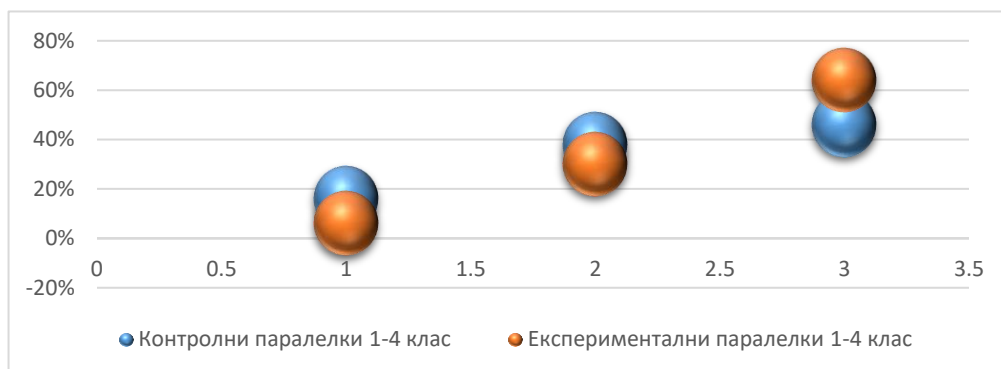
Установената разлика от *почти 15%*, потвърдена от статистически значимите разлики между контролни и експериментални паралелки по всички нива по показателите в критерия, *потвърждава ефективността* на използвания педагогически подход в часа на класа.

### 5.3. Анализ на работата в екип

Обобщените резултати от диагностичното проучване показват, че при всички класове учениците от експерименталните паралелки имат по-високи резултати по всички показатели.

Малка част от тях (5.72%) са показали ниски резултати, докато основната част (64.12%) са формирали високи нива на изследваните елементи от уменията за работа в екип.

В средните нива по показателя резултатите са близки – 30.16% за експерименталните и 37.54% за контролните паралелки. Много по-нисък е резултат на контролните паралелки във високите нива – 46.09% (фиг. 37).



**Фигура 37.**

*Развитие на елементи от уменията за работа в екип в 1. – 4. клас*

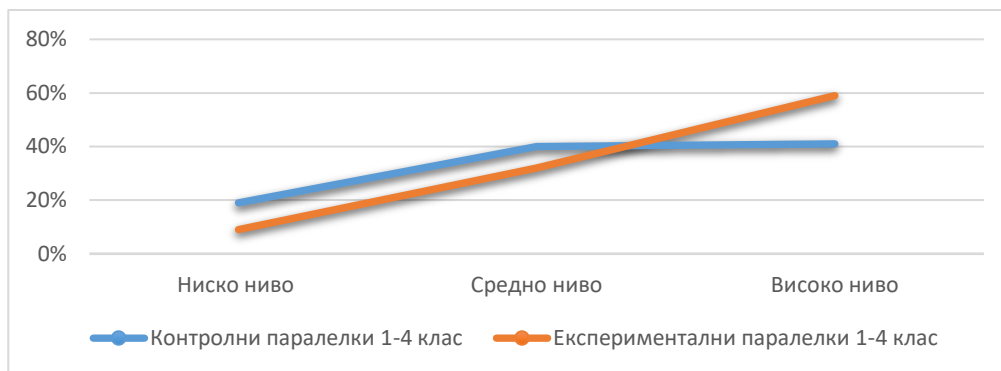
Има *статистически значимо различие* между двете разпределения (стойността на Хи-квадрат е 135.66, при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на ниското ниво ( $t = 8.33$ , при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на средното ниво ( $t = 4.04$ , при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на високото ниво ( $t = 9.55$ , при  $p = 0.000$ ).

Установената разлика от *почти 20%*, потвърдена от статистически значимите разлики между контролни и експериментални паралелки по всички нива по показателите в критерия, *потвърждава ефективността* на позитивната педагогическа стратегия в часа на класа.

#### *5.4. Обобщен анализ на резултатите на преносимите компетентности в часа на класа*

Обобщените резултати от диагностичното проучване показват, че при всички класове учениците от експерименталните паралелки имат по-високи резултати по всички показатели на преносимите компетентности в часа на класа.

Повече от половината от тях (58.88%) са диагностицирани във високите нива по развитие на преносимите компетентности, което е значително повече от тези в контролните паралелки – 40.56%. Така 9.09% и 32.03% от тях са в ниските и средните нива в сравнение с учениците от контролните паралелки, които са съответно 19.02% и 40.43% (фиг. 38).



**Фигура 38.**

*Развитие на преносимите компетентности в часа на класа 1. – 4. клас*

Има статистически значимо различие между двете разпределения (стойността на Хи-квадрат е 127.01, при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на ниското ниво ( $t = 8.38$ , при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на средното ниво ( $t = 3.38$ , при  $p = 0.001$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на високото ниво ( $t = 9.73$ , при  $p = 0.000$ )

Установената средна разлика от *почти 18%*, потвърдена от статистически значимите разлики между контролни и експериментални паралелки по всички критерии от преносимите компетентности в часа на класа, *потвърждава ефективността* на използваната цялостна педагогическа стратегия в часа на класа.

## **6. Анализ на резултатите по личностните компетентности в часа на класа**

Диагностицирани са личностните компетентности, които включват критерии и показатели за Аз-концепция, самооценка и Аз-ефективност, както и мотивация за учене. *Резултатите са математически и статистически обработени за всеки клас.*

### *6.1. Анализ на Аз-концепцията, самооценката и Аз-ефективността*

Обобщените резултати от диагностичното проучване показват, че при всички класове учениците от експерименталните паралелки имат по-високи резултати по всички показатели. Макар и сравнително малка част от тях (14.01%) са показали ниски резултати, като основната част са формирали средни (39.68%) и високи нива (46.27%) на изследваните елементи на Аз-концепцията, самооценката и Аз-ефективността.

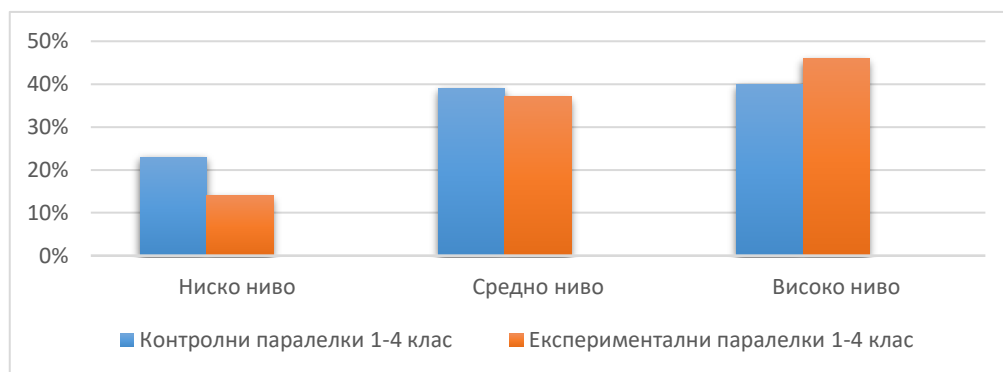
Така се формират от 7% до 10% разлики с учениците от контролните паралелки, което е основание да се определя ефективността на позитивния педагогически подход. Техните резултати в трите равнища са съответно 22.67%, 37.68% и 39.65% (фиг. 39).

Има *статистически значимо различие* между двете разпределения (стойността на Хи-квадрат е 38.03, при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на ниското ниво ( $t = 5.68$ , при  $p = 0.000$ ). Няма статистически значимо различие между относителните дялове на средното ниво ( $t = 1.01$ , при  $p = 0.273$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на високото ниво ( $t = 3.51$ , при  $p = 0.000$ ).

Установената разлика от *почти 7%* между контролни и експериментални паралелки (вж. фиг. 39), макар и най-ниската за изследваните досега критерии и показатели, е статистически значима по всички нива по показателите в критерия. Потвърждава, макар



и не колкото се очакваше, високата ефективност на позитивната педагогическа стратегия в часа на класа.



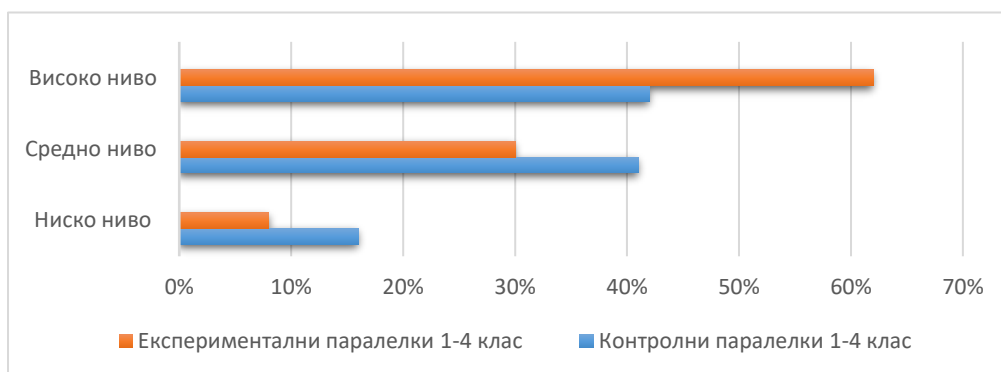
**Фигура 39.**

*Развитие на елементи на Аз-концепцията, самооценката и Аз-ефективността в 1. – 4. клас*

### 6.2. Анализ на мотивацията за учене

Обобщените резултати от диагностичното проучване показват, че при всички класове учениците от експерименталните паралелки имат по-високи резултати по всички показатели.

Ефективността на приложения позитивен педагогически подход се вижда най-добре в техните високи резултати по този показател – 62.27%, които са повече от 20% по-високи от тези в контролните – 36.82%. Почти 10% е разликата в ниските нива, където учениците от експерименталните паралелки са 8.04%, а тези от контролните са почти два пъти повече – 15.76%. Подобна е и разликата при средните нива – 29.69% за експерименталните и 41.75% за контролните паралелки (фиг. 40).



**Фигура 40.**

*Развитие на мотивацията за учене в 1. – 4. клас*

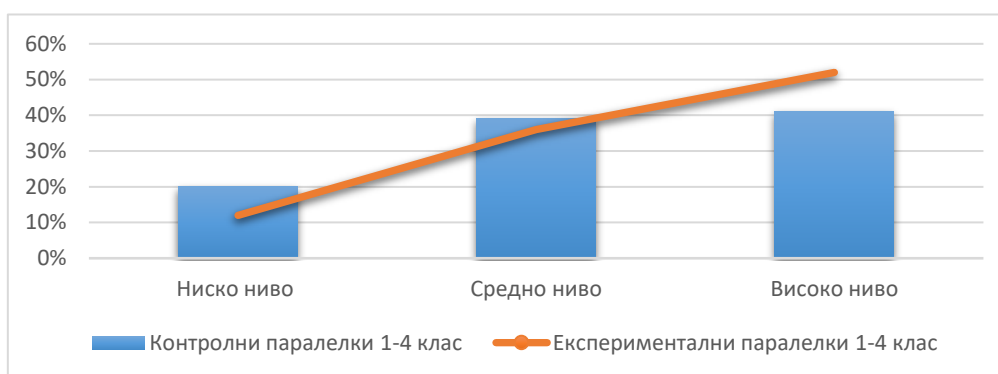
Има статистически значимо различие между двете разпределения (стойността на Хи-квадрат е 115.80, при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на ниското ниво ( $t = 5.95$ , при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на средното ниво ( $t = 6.52$ , при  $p = 0.000$ ). Има *статистически значимо различие* между относителните дялове на високото ниво ( $t = 10.50$ , при  $p = 0.000$ ).

Установената разлика от *почти 20%* е статистически значима между контролни и експериментални паралелки по всички нива по показателите в критерия и *потвърждава високата ефективност* на позитивната педагогическа стратегия в часа на класа.

### 6.3. Обобщен анализ на резултатите на личностните компетентности в часа на класа

Обобщените резултати от диагностичното проучване показват, че при всички класове учениците от експерименталните паралелки имат по-високи резултати по всички показатели на личностните компетентности в часа на класа. Те са 12.02%, 36.38% и 51.60% по ниските, средните и високите нива на показателите. За разлика от контролните, които показват съответно 20.36%, 39.04% и 40.60% (фиг. 41).

Това потвърждава ефективността на приложения подход, макар резултатите да не са толкова високи, колкото се очакваше.



**Фигура 41.**

*Развитие на личностните компетентности в часа на класа 1. – 4. клас*

Има *статистически значимо различие* между двете разпределения (стойността на Хи-квадрат е 61.81, при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на ниското ниво ( $t = 5.76$ , при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на средното ниво ( $t = 2.69$ , при  $p = 0.007$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на високото ниво ( $t = 6.97$ , при  $p = 0.000$ ).

Установената средна разлика от *почти 12%*, потвърдена от статистически значимите разлики между контролни и експериментални паралелки по всички критерии от личностните компетентности в часа на класа, *потвърждава ефективността* на използвания цялостен педагогически подход в часа на класа въпреки някои колебания от формулираната хипотеза.

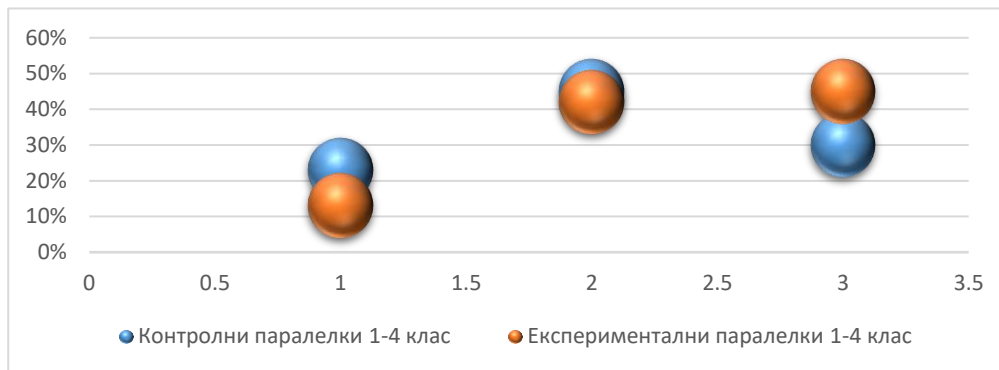
## 7. Анализ на резултатите за ученическото участие и самоорганизация в часа на класа

Диагностицирано е ученическото участие в училищната общност, като *резултатите са математически и статистически обработени за всеки клас.*

### 7.1. Анализ на ученическото участие и самоорганизация

Обобщените резултати от диагностичното проучване показват, че при всички класове учениците от експерименталните паралелки имат относително по-високи резултати по всички показатели. Относително малка част (12.86%) са показали ниски

результати, като основната част от тях са формирали средни (41.79%) и високи нива (45.35%) на ученическо участие в училищната общност. Те са по-високи от тези в контролните паралелки, които отчитат 23.68%, 45.44% в ниските и средните и само 30.88% във високите нива на показателите (фиг. 42).



**Фигура 42.**

*Развитие на ученическото участие в 1. – 4. клас*

Има *статистически значимо различие* между двете разпределения (стойността на Хи-квадрат е 82.86, при  $p = 0.000$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на ниското ниво ( $t = 7.07$ , при  $p = 0.000$ ). Няма статистически значимо различие между относителните дялове на средното ниво ( $t = 1.59$ , при  $p = 0.112$ ). Има статистически значимо различие между относителните дялове на високото ниво ( $t = 7.64$ , при  $p = 0.000$ ).

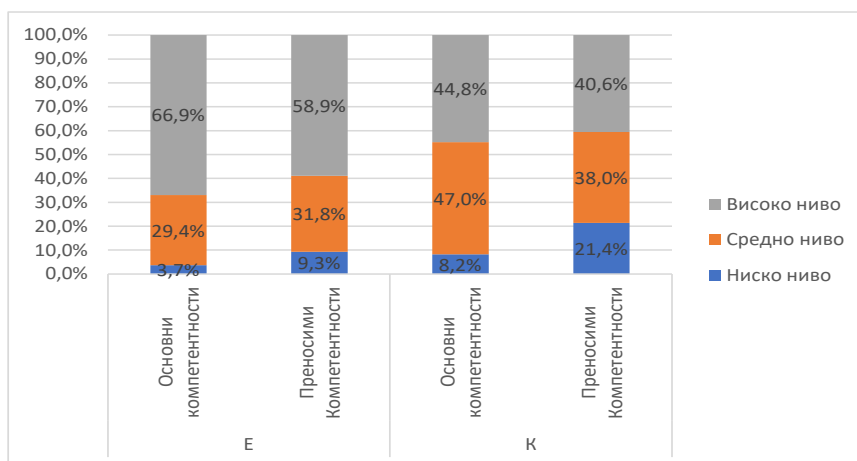
Установената средна разлика от *почти 11%*, потвърдена от статистически значимите разлики между контролни и експериментални паралелки по критерия, потвърждава ефективността на използваната многопластова педагогическа стратегия в часа на класа, макар да не оправда очакванията за растеж.

## **8. Сравнителен анализ на компетентностите в часа на класа**

Анализът на получените резултати по групи компетентности показва отново ефективността на приложения многопластов педагогически подход в часа на класа.

### *8.1. Анализ на основните и преносимите компетентности*

Данните показват, че методиката повлиява най-силно и успешно върху развитието на основните компетентности, свързани с интегралния комплекс от гражданско, здравно, екологично и интеркултурно образование. Учениците от експерименталните класове усвояват много по-добре знания, умения и отношения, свързани и с основните тематични области в часа на класа. Макар и не толкова, колкото предвиждаше първоначалното изследване, много добро е развитието на преносимите компетентности (фиг. 43).



**Фигура 43.**

*Развитие на основните и преносимите компетентности в 1. – 4. клас*

Данните се потвърждават и като статистически значими. В експерименталната група има статистически значимо различие между двете разпределения (стойността на Хи-квадрат е 66.87, при  $p = 0.000$ ). В контролната група има статистически значимо различие между двете разпределения (стойността на Хи-квадрат е 69.19, при  $p = 0.000$ ).

В експерименталната група има статистически значимо различие между относителните дялове на ниското ниво ( $t = 7.60$ , при  $p = 0.000$ ). В контролната група има статистически значимо различие между относителните дялове на ниското ниво ( $t = 8.39$ , при  $p = 0.000$ ).

В експерименталната група няма статистически значимо различие между относителните дялове на средното ниво ( $t = 1.74$ , при  $p = 0.082$ ). В контролната група има статистически значимо различие между относителните дялове на средното ниво ( $t = 4.03$ , при  $p = 0.000$ ).

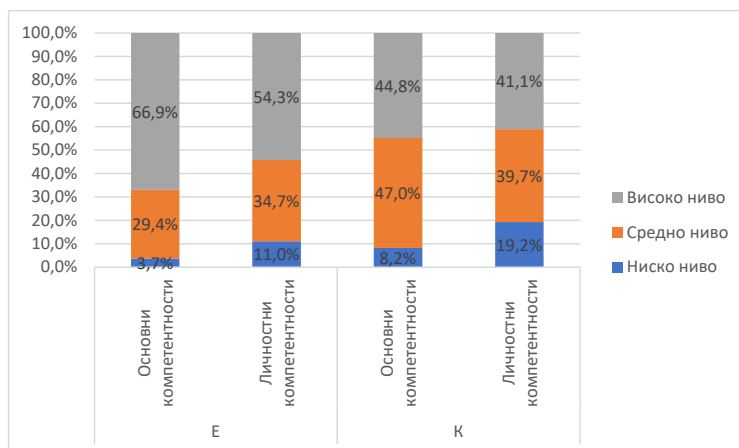
В експерименталната група има статистически значимо различие между относителните дялове на високото ниво ( $t = 5.53$ , при  $p = 0.000$ ). В контролната група няма статистически значимо различие между относителните дялове на високото ниво ( $t = 1.91$ , при  $p = 0.056$ ).

Установи се известна, но недостатъчно статистически ясна корелация между основните и преносимите компетентности. Те бяха изчислени по коефициента на Крамер. За експерименталната група се получи диапазон от 0 до 0,791, а за контролната – от 0 до 0,774.

*Резултатите от диагностичното проучване дават достатъчно основание да се смята, че хипотезата на изследването се потвърждава изцяло в частта си за развитието на основните и много добре, макар и с известни по-ниски резултати от 5 – 8%, за преносимите компетентности.*

## 8.2. Анализ на основните и личностните компетентности

Данните показват, че методиката повлиява по-успешно върху развитието на основните компетентности, но показва и много добри резултати за развитието на личностните компетентности. Учениците от експерименталните класове повишават обхвата на своята Аз-концепцията, подобряват своята самооценка и Аз-ефективност (фиг. 44).



**Фигура 44.**

*Развитие на основните и личностните компетентности в 1. – 4. клас*

Данните се потвърждават и като статистически значими. В експерименталната група има статистически значимо различие между двете разпределения (стойността на Хи-квадрат е 119.99, при  $p = 0.000$ ). В контролната група има статистически значимо различие между двете разпределения (стойността на Хи-квадрат е 51.51, при  $p = 0.000$ ).

В експерименталната група има статистически значимо различие между относителните дялове на ниското ниво ( $t = 9.43$ , при  $p = 0.000$ ). В контролната група има статистически значимо различие между относителните дялове на ниското ниво ( $t = 7.19$ , при  $p = 0.000$ ).

В експерименталната група има статистически значимо различие между относителните дялове на средното ниво ( $t = 3.76$ , при  $p = 0.000$ ). В контролната група има статистически значимо различие между относителните дялове на средното ниво ( $t = 3.26$ , при  $p = 0.001$ ).

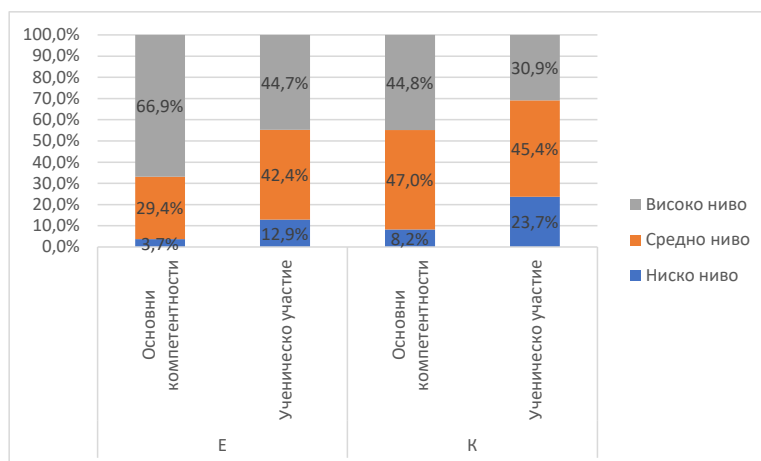
В експерименталната група има статистически значимо различие между относителните дялове на високото ниво ( $t = 8.64$ , при  $p = 0.000$ ). В контролната група няма статистически значимо различие между относителните дялове на високото ниво ( $t = 1.68$ , при  $p = 0.094$ ).

Установи се известна, но недостатъчно статистически ясна корелация между основните и личностните компетентности. За експерименталната група се получи диапазон за коефициента на Крамер от 0 до 0,734, а за контролната – от 0 до 0,795.

*Резултатите от диагностичното проучване дават достатъчно основание да се смята, че хипотезата на изследването се потвърждава изцяло в частта си за развитието на основните и много добре, макар и с известни по-ниски резултати от 5 – 8%, за личностните компетентности.*

### 8.3. Анализ на основните компетентности и ученическото участие

Данните показват, че методиката повлиява по-успешно върху развитието на основните компетентности, но показва и много добри резултати за развитието на ученическото участие. Учениците от експерименталните класове повишават обхвата на своето участие, мотивирани са за общи дейности, участват активно в различни дейности в ученическата общност, проявяват съпричастност и инициатива (фиг. 45).



**Фигура 45.**

*Развитие на основните компетентности и ученическото участие в 1. – 4. клас*

Данните се потвърждават и като статистически значими. В експерименталната група има статистически значимо различие между двете разпределения (стойността на Хи-квадрат е 260.92, при  $p = 0.000$ ). В контролната група има статистически значимо различие между двете разпределения (стойността на Хи-квадрат е 100.02, при  $p = 0.000$ ).

В експерименталната група има статистически значимо различие между относителните дялове на ниското ниво ( $t = 11.21$ , при  $p = 0.000$ ). В контролната група има статистически значимо различие между относителните дялове на ниското ниво ( $t = 9.60$ , при  $p = 0.000$ ).

В експерименталната група има статистически значимо различие между относителните дялове на средното ниво ( $t = 9.05$ , при  $p = 0.000$ ). В контролната група няма статистически значимо различие между относителните дялове на средното ниво ( $t = 0.68$ , при  $p = 0.494$ ).

В експерименталната група има статистически значимо различие между относителните дялове на високото ниво ( $t = 15.17$ , при  $p = 0.000$ ). В контролната група има статистически значимо различие между относителните дялове на високото ниво ( $t = 6.45$ , при  $p = 0.000$ ).

Установи се известна, но недостатъчно статистически ясна корелация между основните и личностните компетентности. За експерименталната група се получи диапазон за коефициента на Крамер от 0 до 0,634, а за контролната – от 0 до 0,771.

*Резултатите от диагностичното проучване дават достатъчно основание да се смята, че хипотезата на изследването се потвърждава изцяло в частта си за развитието на основните и много добре, макар и с известни по-ниски резултати от 8 – 10%, за ученическото участие.*

## ИЗВОДИ

1. Добавянето на нов съдържателен компонент на педагогическата стратегия – подход за подбор и структуриране на учебно съдържание, може да се превърне в основа за конструиране на обща визия и система от методи и техники на възпитание, преподаване и учене в часа на класа. Затова той е също толкова важен, колкото и процесуалната страна на педагогическата стратегия.
2. Този подход променя компонентите на педагогическата стратегия, които се структурират в четири основни: подбор и структуриране на учебно съдържание; подбор на методи и техники на възпитание, обучение и управление на класа; годишно планиране; оценяване и рефлексия.
3. Позитивният подход на обучение, възпитание и социализация в часа на класа е ориентация към различни от традиционните в учебните часове подходи за подбор на учебно съдържание, възпитание и управление на класа, както и методи на преподаване и учене.
4. Позитивната педагогическа стратегията включва създаването и прилагането на по-динамичен, свободен и споделен подход за подбор и структуриране на учебно съдържание, прилагането на позитивни подходи за възпитание и управление на класа, както и последователен процес на обучение, ориентирано към компетентности.
5. Динамичният и споделен подбор и структуриране на учебно съдържание може да се използват по-системно в часа на класа и да бъдат увеличени съществено с повече от 25%.
6. Позитивните подходи за възпитание и управление на класа може да се използват по-последователно и да заемат по-широки педагогически пространства в часа на класа.
7. Компетентностно ориентираният подход на обучение може да увеличи своето място до 10% в часа на класа.
8. В часа на класа може ефективно да се прилага по-балансиран подход на ориентирано към ученика обучение. Така индиректните методи и техники на обучение могат да изместват традиционните и да увеличават до 40% мястото си в часа на класа.
9. Преподаването и усвояването на правила може да се превърнат в основен компонент в управлението и самоорганизацията в клас, когато се прилага споделен педагогически подход.
10. В часа на класа успешно може да се реализира по-системен подход за формиране на част от множеството интелигентности, по-специално: междуличностна и вътрешноличностна (Гарднър, 2014), социална (Thorndike, 1920), емоционална (Голман, 2011) и практическа (Стърнбърг, 2014).
11. Формирането на Аз-концепция, самооценка и Аз-ефективност в часа на класа може да бъде значително увеличено, за да се преодолеят съществуващите трудности в началната училищна възраст. Предложените подходи, методи и техники са подходящи за това.
12. Значително могат да бъдат увеличени и дейностите по подкрепа на ученическото включване и самоорганизация.
13. Създаденият компетентностно ориентиран модел успешно интегрира 15 многообразни компетентности, структурирани в четири групи: основни компетентности, преносими компетентности, личностни компетентности и компетентности за ученическо участие и самоорганизация.
14. Предложената система от повече от 100 очаквани резултата като знания, умения и отношения, 120 теми, около 320 задачи и дейности може да се използва в планирането, организирането и провеждането в часа на класа.

15. Предложеният подход за структуриране на методите и техниките на обучение в часа на класа като взаимодействие на директни методи на обучение, индиректни методи на обучение, методи на взаимодействие и методи на оценяване и рефлексия показва, че може да бъде успешно прилаган както в създаването на теоретични модели, така и при организиране на ежедневната педагогическа работа в часа на класа.
16. Висока ефективност показва системата за активно включване на рефлексията на учениците и рефлексивната педагогическа практика на класните ръководители.
17. Позитивната педагогическа стратегия беше апробирана успешно в период от повече от осем години в редица училища в София и страната чрез цялостна методическа система. Оценката на нейната ефективност показва по-високи, статистически различни резултати по всички 15 критерия и 45 показателя в диагностичното проучване, проведено с 3376 ученици, организирани в четири групи: основни и ключови компетентности, преносими компетентности, личностно значими компетентности и компетентности за ученическо участие.
18. Установиха се най-високи разлики при развитието на основните компетентности. 66.90% от учениците от експерименталните паралелки са във високите нива по всички 9 критерия.
19. Макар и не толкова високи, но позитивни резултати се установиха и при развитието на преносимите компетентности и личностните компетентности, където съответно 56.90% и 54.30% от учениците в експерименталните паралелки показват високи резултати по всички 5 критерия.
20. Най-ниски резултати се установиха при развитието на компетентностите за ученическо участие и самоорганизация. Само 44.70% са във високите нива на критерия, въпреки че това е с 15% повече от тези в контролните паралелки.
21. Това дава основание да се смята, че въпреки различните възможности на позитивната педагогическа стратегия тя е резултатна за развитието на целия комплекс от цели и разнообразните компетентности като очаквани резултати в часа на класа.
22. Резултатите от диагностичното проучване дават достатъчно основание да се смята, че хипотезата на изследването се потвърждава изцяло в частта си за развитието на основните и много добре, макар и с известни по-ниски резултати за преносимите, личностните компетентности и за компетентностите за ученическо участие и самоорганизация.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

*Позитивната педагогическа стратегия* беше успешно приложена и апробирана в началния етап на обучение. Тя е *компетентностно ориентирана* и балансира, от една страна, *директното и индиректното* преподаване и учене, а от друга – *създаването на позитивна образователна среда и ученическо включване и участие*.

В *непосредствената практическа работа* участваха 3376 ученици, които работиха по структурирани теми, задачи и дейности в ежеседмични часове на класа през цялата учебна година. Проследено беше развитието на стратегията при *два випуска*. Така учениците работиха в *цялостен завършен период* от четири години.

В процеса на работа се *наложиха корекции* както в учебното съдържание, така и в методите и техниките на обучение. Те бяха продиктувани от промени в стандарта за гражданско, здравно, екологично и интеркултурно образование и включваха намаляване на минималния брой учебни часове по безопасност на движението по пътищата и добавяне на нови тематични области, свързани с електронното управление и медийната грамотност, с превенцията на тероризма и поведението при терористична заплаха; с киберзащитата.

*Преструктурирани* бяха теми и учебно съдържание, особено в първи клас, където часовете по безопасност на движението по пътищата бяха намалени с шест часа. Това даде възможност за включване на повече и по-разнообразни задачи и дейности в часа на класа. Създадоха се *условия за повече дейности*, свързани с индиректните методи и техники на обучение. Така стратегията се разви като един относително завършен продукт, който се прилага ефективно в много училищни общности.

Резултатите от апробацията показват, че този *подход е предпочитан* от много класни ръководители поради своята систематичност и балансиран подход на традиционно и ориентирано към ученика възпитание, обучение и социализация. Много добре се разви и създаването на позитивна образователна среда, която се свързваше и с увеличаване на ученическото участие и включване.

Успешното апробиране на стратегията се потвърди по няколко основни критерия: *академични постижения, мотивация и ученическо участие, личностно развитие, активност и инициативност, критично мислене, позитивна самооценка и рефлексивност и др.*

Учениците от *експерименталните паралелки* показаха *по-високи резултати* със статистически значими разлики при по-голяма част от критериите. *Най-успешно* в периода на апробация се развиха *основните компетентности*. *Макар и не колкото бяха очакванията, се развиха преносимите и личностните компетентности, както компетентностите за ученическото участие*.

Диагностичното проучване и статистическата обработка на резултатите дават основание да се смята, че описаният в това изследване модел и педагогически подход на подбор на учебно съдържание, методи и техники на обучение е *ефективна позитивна педагогическа стратегия в часа на класа*.

## ПРИНОСИ

1. Добавен, разработен и подробно е структуриран нов компонент на педагогическата стратегия – подходът за подбор и структуриране на учебно съдържание. Той може да се определи като съществена част от процеса на планиране и организиране на педагогическия процес в часа на класа. Подборът и структурирането на учебно съдържание са основа за конструиране на обща визия и система от методи и техники на възпитание, преподаване и учене в часа на класа. Затова той е съдържателен и също толкова важен, колкото и процесуалната страна на педагогическата стратегия.
2. Разработен е модел на педагогическа стратегия с четири относително самостоятелни компонента: подбор и структуриране на учебно съдържание; подбор на методи и техники на възпитание, обучение и управление на класа; годишно планиране; оценяване и рефлексия.
3. Разработен е иновативен модел на позитивна педагогическа стратегия в часа на класа с различни от традиционните в учебните часове подходи за подбор на учебно съдържание, възпитание и управление на класа, както и методи на преподаване и учене.
4. Конструиран е и нов подход за прилагане на позитивна педагогическа стратегията, който включва създаването и прилагането на по-динамичен, свободен и споделен подход за подбор и структуриране на учебно съдържание, прилагането на позитивни подходи за възпитание и управление на класа, както и последователен процес на обучение, ориентирано към компетентности.
5. Описани са основните характеристики и педагогически технологии за развитието на всички компоненти на позитивната педагогическа стратегия в часа на класа.
6. Разработен е количествен модел за новите приоритети на позитивната педагогическа стратегия в часа на класа спрямо подходите на преподаване и учене в задължителните учебни часове.
7. Конструирана е концепция за превръщане на преподаването и усвояването на правила в основен компонент в управлението и самоорганизацията в клас чрез прилагане на споделен педагогически подход.
8. Систематизиран е подход за формиране на част от множеството интелигентности – междуличностна, вътрешноличностна (Гарднър, 2014), социална (Thorndike, 1920), емоционална (Голман, 2011) и практическа (Стърнбърг, 2014) в часа на класа.
9. Разработен е иновативен компетентностно ориентиран модел за обучение в часа на класа, основан на основните, преносимите, личностните компетентности и ученическото участие и самоорганизация.
10. Моделът се реализира в повече от 100 компетентности като очаквани резултати, 120 теми, които включват конструирани, адаптирани, систематизирани и апробирани занимания, методи, техники, игри, упражнения и задачи с определени цели, дейности и дидактически варианти за приложение в конкретни теми в часа на класа в началния етап на образование.
11. Подбрани и адаптирани са методики, идеи и подходи от български и международен опит и добри педагогически практики.
12. Предложен е иновативен подход за структуриране на методите и техниките на обучение в часа на класа като директни методи на обучение, индиректни методи на обучение и методи на взаимодействие и методи на оценяване и рефлексия.
13. Позитивната педагогическа стратегия е апробирана в период на осем години и оценена с широко диагностично изследване с 3379 ученици от цялата страна. Математически и статистически е потвърдена нейната ефективност по 15 критерия.

## ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА

### Публикувана глава от колективна монография

1. Витанов, Л., Плачков, С., Цанев, Н., Иванова, М. (2005). Методика на обучението по безопасност на движението по пътищата. София: Рива (с. 7 – 9, 37 – 42), ISBN:945-320-046-7, Рецензирана.

### Студии, публикувани в нереферирани списания с научно рецензиране или публикувани в редактирани колективни томове

2. Витанов, Л. (2020). Компетентностно ориентиран педагогически подход в часа на класа в начален етап на обучение. Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. ФНОИ, брой 113/2020 (с. 143 – 193), ISSN 2683-1074.
3. Витанов, Л. (2021). Методи и техники на обучение в часа на класа. Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. ФНОИ, брой 114/2020. Под печат, ISSN 2683-1074.

### Статии и доклади, публикувани в нереферирани списания с научно рецензиране или публикувани в редактирани колективни томове

1. Витанов, Л. (2021). Ориентиран към ученика позитивен подход на възпитание, обучение и социализация в часа на класа. Сп. Педагогика. кн. 3/2021, под печат. ISSN 1314-8540 (Online), ISSN 0861-3982 (Print). Ref.
2. Витанов, Л., (2020). Екологично възпитание в часа на класа. Knowledge International Journal, issue: 35.2, 2019 (pages: 531 – 518). ISSN (print): 2545-4439, ISSN (online):1857-923X, Ref.
3. Витанов, Л., (2020). Интеркултурно образование в часа на класа. Knowledge International Journal, issue: 35.2, 2019 (pages: 347 – 352), ISSN (print): 2545-4439, ISSN (online):1857-923X, Ref.
4. Витанов, Л. (2010). Нов интегриран подход за възпитание и обучение в часа на класа. Начално образование, том: 50, бр. 4/2010 (с. 16 – 32), ISSN (print): 0204-4951, Ref
5. Витанов, Л., (2019). Методи и техники за гражданско образование в начален етап. Knowledge International Journal, issue:35.2, 2019 (pages: 487 – 492), ISSN (print): 2545-4439, ISSN (online): 1857-923X, Ref.
6. Витанов, Л. (2019). Интерактивно преподаване и учене в курс на обучение на студентите – педагози. Knowledge International Journal, issue: 34.22 2019 (pages: 445 – 451), ISSN (print): 2545-4439, ISSN (online): 1857-923X, Ref.
7. Витанов, Л. (2014). Гражданско образование в часа на класа. Електронно списание за наука, култура и образование, брой: 1/2014. ISSN 2367-6396.
8. Витанов, Л. (2020). Преподаване и усвояване на правила в часа на класа. Педагогически изследвания. [https://fnoi.uni-sofia.bg/magazine/ISSN 2683-1376](https://fnoi.uni-sofia.bg/magazine/ISSN%202683-1376) (с. 3 – 13), ISSN 2683-1376.
9. Витанов, Л. (2020). Здравно образование в часа на класа, Knowledge International Journal, issue: 35.2, 2019, p.: 487 – 492, ISSN (print): 2545-4439, ISSN (online): 1857-923X, Ref 2020.

### **Учебни помагала**

13. Витанов, Л., Брайкова, К. (2019). Спазвам правилата за 1. клас. София: Рива.
14. Витанов, Л., Брайкова, К. (2019). Спазвам правилата за 2. клас. София: Рива.
15. Витанов, Л., Брайкова, К. (2019). Спазвам правилата за 3. клас. София: Рива.
16. Витанов, Л., Брайкова, К. (2019). Спазвам правилата за 4. клас. София: Рива.
17. Витанов, Л. (2019). Спазвам правилата за 5. клас. София: Рива.
18. Витанов, Л. (2019). Спазвам правилата за 6. клас. София: Рива.
19. Витанов, Л. (2019). Спазвам правилата за 7. клас. София: Рива.

### **Книги за учителя**

20. Витанов, Л. (2019). Спазвам правилата. Книга за учителя за 1. клас. София: Рива.
21. Витанов, Л. (2019). Спазвам правилата. Книга за учителя за 2. клас. София: Рива.
22. Витанов, Л. (2019). Спазвам правилата. Книга за учителя за 3. клас. София: Рива.
23. Витанов, Л. (2019). Спазвам правилата. Книга за учителя за 4. клас. София: Рива.
24. Витанов, Л. (2019). Спазвам правилата. Книга за учителя за 5. клас. София: Рива.
25. Витанов, Л. (2019). Спазвам правилата. Книга за учителя за 6. клас. София: Рива.