

знания

РАБОТА В
ЕКИП

КОМУНИКАЦИЯ

способности

СОЦИАЛНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ

СЕБЕПОЗНАНИЕ

МОТИВАЦИЯ

умения

Жанета Цонева

Жанета Цонева

СОЦИАЛНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ



УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО
“**ВАСИЛ АПРИЛОВ**”
ГАБРОВО, 2026

СОЦИАЛНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ

© Жанета Николаева Цонева - автор, 2026

Рецензент: доц. д-р Венцислава Александрова Николова-Минкова

© Университетско издателство “В. Априлов” – Габрово, 2026

ISBN: 978-954-683-739-4

СЪДЪРЖАНИЕ

Въведение	5
Глава 1. Теоретични концепции за	
същността на социалните компетентности	6
1. Същност на компетентността като основополагащо понятие	6
2. Социалната компетентност като същност и понятие	9
3. Класификация на социалните компетентности	12
<i>Въпроси и задачи за самоподготовка</i>	<i>17</i>
<i>Основни информационни източници</i>	<i>17</i>
Глава 2. Модели на социалните компетентности	19
1. Теоретични аспекти	19
2. Видове модели на социални компетентности	20
<i>Въпроси и задачи за самоподготовка</i>	<i>29</i>
<i>Основни информационни източници</i>	<i>30</i>
Глава 3. Себепознание – теоретични аспекти и	
значението му за социалните компетентности	31
1. Същностна характеристика на себепознанието	31
2. Теоретични подходи и модели на себепознанието	36
3. Методи и техники за развитие на себепознание	39
<i>Въпроси и задачи за самоподготовка</i>	<i>41</i>
<i>Основни информационни източници</i>	<i>42</i>
Глава 4. Себемотивация – концептуална рамка	43
1. Същност на себемотивацията. Основни теоретични положения	43
2. Цели и принципи на себемотивацията	47
3. Методи и техники за развитие на себемотивация	48
<i>Въпроси и задачи за самоподготовка</i>	<i>51</i>
<i>Основни информационни източници</i>	<i>51</i>
Глава 5. Себеуправление и управление на времето –	
теоретико-практически аспекти	54
1. Същност на себеуправлението и управление на времето	54
2. Цели и принципи на себеуправлението	58
3. Методи и техники за развитие на себеуправление	59
<i>Въпроси и задачи за самоподготовка</i>	<i>64</i>
<i>Основни информационни източници</i>	<i>65</i>
Глава 6. Рефлексия и себerefлексия – теоретични основания	66
1. Концептуализация и дефиниране на рефлексията. Видове рефлексия	66
2. Структура и компоненти на себerefлексивния процес	71
3. Методи и техники за развитие на рефлексия и себerefлексия	73
<i>Въпроси и задачи за самоподготовка</i>	<i>75</i>

<i>Основни информационни източници</i>	75
Глава 7. Комуникативна компетентност – теоретични аспекти	76
1. Същност на комуникацията като понятие – контакт, съгласуване, водене.....	76
2. Видове и форми на комуникация	82
<i>Въпроси и задачи за самоподготовка</i>	95
<i>Основни информационни източници</i>	95
Глава 8. Компетентности за решаване на проблеми и	
управление на конфликти	96
1. Същност на компетентността за решаване на проблеми	96
2. Същност на компетентността за управление на конфликти	101
<i>Въпроси и задачи за самоподготовка</i>	106
<i>Основни информационни източници</i>	106
Глава 9. Компетентност за работа в екип	107
1. Същност на работата в екип	107
2. Екипната работа като процес	109
<i>Въпроси и задачи за самоподготовка</i>	112
<i>Основни информационни източници</i>	112
Тестове за самоподготовка	113
Използвани информационни източници	118

Въведение

Настоящият труд е посветен на изследването и развитието на социалните компетентности като ключов фактор за личностно, образователно и професионално функциониране на съвременния човек. В условията на динамично променяща се социална среда социалните компетентности се утвърждават като основна предпоставка за ефективно общуване, адаптивност и успешно справяне с житейски и професионални предизвикателства.

В **първа глава** са разгледани основните теоретични концепции, свързани със същността и съдържанието на социалните компетентности, като се проследява тяхното развитие в различни области като социалните науки, педагогиката, психологията. **Втора глава** представя водещи модели на социалните компетентности, които служат като основа за тяхното разбиране, анализ и практическо приложение. **Трета глава** е посветена на себепознанието като фундаментален компонент на социалните компетентности. Поставя се акцент на неговите теоретични аспекти и значението му за осъществяването на личните ресурси, силни страни и ограничения в социалното взаимодействие. **Четвърта глава** разглежда себемотивацията в нейната концептуална рамка, като ключов вътрешен механизъм за целеполагане, устойчивост и активно участие в социалните процеси. В **пета глава** се анализира самоуправлението като умение за саморегулация, самодисциплина и отговорно поведение в различни социални ситуации. **Шеста глава** е посветена на рефлексията и саморефлексията като процеси, подпомагащи личностното развитие, ученето от опита и усъвършенстването на социалното поведение. **Седма глава** разглежда комуникативната компетентност като сърцевина на социалните умения, с акцент върху вербалната и невербална комуникация. **Осма глава** е насочена към компетентността за решаване на проблеми и управлението на конфликти, като се фокусира върху аналитичното мислене, вземането на решения и прилагането на ефективни стратегии в различни социални контексти. **Девета глава** анализира компетентността за работа в екип, като представя подходи и техники за ефективно взаимодействие и поддържане на позитивни взаимоотношения в работния колектив.

Ресурсът съчетава теоретични знания с практически насочени примери и въпроси за самоподготовка, което го прави подходящ за студенти, преподаватели, обучители и специалисти, работещи в сферата на образованието и социалната практика.

От автора

Глава 1. Теоретични концепции за същността на социалните компетентности

*„Знанието не е достатъчно –
трябва да го прилагаме.*

*Желанието не е достатъчно –
трябва да действаме.“*

Албърт Айнщайн¹

1. Същност на компетентността като основополагащо понятие.

Компетентността на всеки един специалист се определя от нивото на неговите знания, умения, нагласи и поведение. Редица автори години наред изследват социалните компетентности в различните области на професионалната практика.

Необходимо е преди по-подробното разглеждане на **компетентността като понятие**, да бъде уточнено разграничаването ѝ от уменията, т.к. често двете категории се използват взаимозаменяемо. Въсъщност според повечето изследователи на тази проблематика, уменията се явяват необходимият атрибут на компетентността. Така например, Savchak (2023) посочва, че **уменията** са способността за осъществяване на определени процеси или действия, в основата на които стоят знанията, и които са насочени към постигане на заложените цели². Уменията се придобиват от човека, развиват и усъвършенстват с цел изпълнение на определени действия. OESD дефинира компетентността, представяйки връзката между умения и компетенции: *„компетентността е повече от просто знания и умения. Тя включва способността за посрещане на сложни изисквания чрез ангажиране и мобилизиране на психосоциални ресурси (включително умения и нагласи) в специфичен контекст“³.*

Терминът „компетентност“ има латински произход и означава „способен“ или способността да се прави нещо успешно или ефикасно⁴. Rysjen & Salganik (2003)

¹ Internet Encyclopedia of philosophy. Достъпно на: <https://iep.utm.edu/goethe>

² Savchak, M. (2023). Key competences: the definition of the main categories. Академічні візії, (23).

³ OECD. (2005). The OECD Program Definition and Selection of Competencies. The definition and selection of key competencies. Executive summary. Достъпно на: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>, p. 4

⁴ Oxford Dictionary. Достъпно на:

https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/competence

отбелязват, че компетентността не е само знания и умения, тя използва психосоциалните ресурси в контекст⁵. Един от значимите трудове, които изследват компетентностите в дълбочина и според повечето изследователи се възприема за първоизточник на проучването на компетентностите, е произведението „Testing for Competence Rather than for “Intelligence“ на McClelland (1973). Според McClelland (1973) успехът на човек не се определя само от нивото на неговата интелигентност, определена чрез специализираните тестове за интелигентност, но е комплекс от характеристики (компетентности) като ценности, междуличностни умения, лидерство, необходими за различните професионални дейности⁶. Неговите поддръжници и изследователи като Boyatzis (1982), Spencer & Spencer (1993), Arifin (2021), Škrinjarić (2022) и други, години наред развиват компетентността като концепция и дефиниция. Spencer & Spencer (1993) посочват, че компетентността е „доста дълбока и трайна част от личността на човека“ и показва „кой прави нещо добре или зле, измерено по специфичен критерий или стандарт“⁷.

Според повечето автори **компетентността като концепция** включва **знания и умения** (Le Deist & Winterton, 2005⁸; Kiilakoski, 2015⁹; Škrinjarić, 2022¹⁰). Други допълват това разбиране с необходимото **поведение** (Rychen & Salganik, 2003¹¹), а трети считат, че от значение при дефинирането на компетентността имат и **нагласите** (Hsieh и съавт., 2012¹²). Знанията според публикацията „Европейски умения, компетенции, квалификации и професии“ означават „*резултата от усвояването на информацията*

⁵ Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). Summ. Final Rep. Key Competencies Success. Life Well-Funct. Soc.

⁶ McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence.". American psychologist, 28(1), 1., p. 9.

⁷ Spencer & Spencer (1993). Competence at work: Models for superior performance, NY: John Wiley & Sons

⁸ Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence?. Human resource development international, 8(1), 27-46.

⁹ Kiilakoski, T. (2015). Youth work, Volunteering, Recognition and Employability: Defining and Recognizing Competences-Report on Desk Research. EU: European Region Action Scheme for the Mobility of University Students (Erasmus).

¹⁰ Škrinjarić, B. (2022). Competence-based approaches in organizational and individual context. Humanities and social sciences communications, 9(1), 1-12.

¹¹ Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). Summ. Final Rep. Key Competencies Success. Life Well-Funct. Soc.

¹² Hsieh, S. C., Lin, J. S., & Lee, H. C. (2012). Analysis on literature review of competency. International Review of Business and Economics, 2(1), 25-50

*чрез учене. Знанието е съвкупност от факти, принципи, теории и практики, свързани с дадена област на работа или изследване*¹³.

Интерес представлява разбирането на Vittello и съавт. (2021) за компетентността, според които комплексният характер на понятието се определя и от редица психосоциални фактори като вярвания, нагласи, ценности и мотивации, за постигането на успех в определена област¹⁴. Освен това авторите дефинират компетентността на основата на някои съществени принципи:

- Компетентността се свързва с определена областта (професия, обучение, интерес и т.н.) и зависи от контекста.
- Компетентността има холистична природа, т.е. акцентира на значимостта на взаимовръзката между индивида, контекста и действието.
- Компетентността това е способността за последователно успешно представяне в различни ситуации.
- Компетентността изисква използването и интегрирането на знания и умения, съобразно контекста, в който се прилага компетентността. Значение за компетентността имат психосоциалните фактори (поведенчески, емоционални и др.), които оказват влияние върху ученето и представянето.
- Необходимо е определено ниво на обучение или способност, което се определя в зависимост от изискванията на професионалната област и дейности, които изпълнява индивидът¹⁵.

Hsieh и съавт. (2012), цитирайки Lucia & Lepsinger (1999), посочват, че компетентността е *„свкупност от свързани знания, умения и нагласи, които засягат основна част от работата на човек (роля или отговорност), които корелират с представянето му на работното място, които могат да бъдат измерени спрямо общоприети стандарти и които могат да бъдат подобрени чрез обучение и развитие*¹⁶.

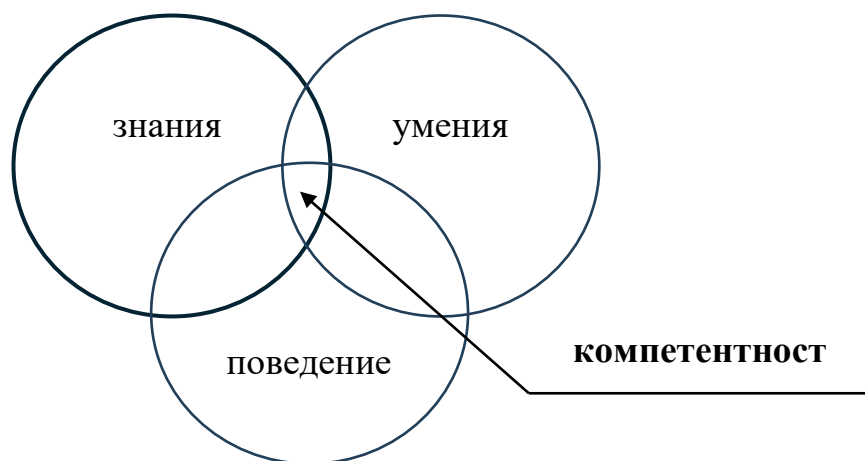
¹³ European Commission. European Skills, Competences, Qualifications and Occupations (ESCO). Available at: <https://esco.ec.europa.eu/en/about-esco/escopedia/escopedia/knowledge>

¹⁴ Vitello, S., Grotorex, J., & Shaw, S. (2021). What is competence? A shared interpretation of competence to support teaching, learning and assessment, p. 4.

¹⁵ Пак там, p. 13-19

¹⁶ Hsieh, S. C., Lin, J. S., & Lee, H. C. (2012). Analysis on literature review of competency. International Review of Business and Economics, 2(1), 25-50, p. 28

Обобщено на графика 1 е представена схемата за дефиниция на компетентността, включваща основните компоненти като знания, умения, поведение (нагласи, емоции, мотивация, очаквания).



Фигура 1. Графика за възприятията за компетентност

Източник: създадено от автора

2. Социалната компетентност като същност и понятие.

Интересът към изследването на социалните компетентности води своето начало на XX век. Множество изследователи като Gottman (1975), Dodge и съавт. (1986), Rose-Krasnor (1997) и други, в далечното минало са изследвали как децата взаимодействат със социалната среда. В това взаимодействие се отчитат специфичните умения, които децата проявяват, изследва се връзката между адаптивните и неадаптивни модели на поведение в зряла възраст. Установява се, че проблемните поведения в детска възраст водят до трудности в социалните взаимоотношения, нарушени взаимодействия и социална адаптация.

Краткият исторически преглед показва, че корените на социалните компетенции могат да бъдат открити в разработките на Thorndike (1920) като „социална интелигентност“ и обозначават знанията, уменията, майсторството, необходими на всеки човек в социалните му взаимоотношения с другите в различните ситуации¹⁷. По-късно през 1935 г. Doll (1935) разработва първия инструмент за измерване на социалната

¹⁷ Siegal, D. (2012). The Development Mind. How Relationship and the Brain Interact to Shape Who We Are. Second Edition. The Guilford Press. New York

зрялост, чрез който се оценяват социални умения, адаптивност, самостоятелност¹⁸. Allport (1937) разглежда личността като събирателна от две основни постановки – социалното функциониране и междуличностното поведение¹⁹. Неговата концепция се счита за един от водещите модели на социалната компетентност.

Следващите години са белязани с по-задълбочено изследване на социалната компетентност в следствие на бурното социално-икономическо, обществено и политическо развитие в цял свят.

Както подчертава Bierman (2004) социалната компетентност се определя като *„способност да координира адаптивните си реакции гъвкаво към различни междуличностни изисквания и да организира социалното поведение в различни социални контексти по начин, който е полезен за самия себе си и в съответствие със социалните конвенции и морал“*²⁰. Zsolnai (2015) отбелязва, че социалната компетентност е *„постоянно променяща се система, която се състои от социални мотиви и социални способности и има функцията да организира социалното поведение и да задейства действието на отделните елементи на системата“*²¹. Както посочва авторът, успехът за справяне с конкретна ситуация, зависи в значителна степен от активирането на най-подходящото умение, което предполага наличието на по-богат набор от умения. Това е една сложна *„система от социални способности, навици, умения и знания“*²².

Общото разбиране е, че социалната компетентност е способността ни да се разбираме с другите. Както отбелязват Singh, Chandra & Kumar (2022), тя включва *„компетентността за установяване, поддържане и развиване на социални връзки с други хора във всички области на живота ни“*²³.

Според Cavell и съавт. (1990) социалната компетентност се характеризира като опит за измерване на:

- *Продуктите на социалното функциониране* – социални постижения, приемане от връстници, общи преценки за социална компетентност и др.

¹⁸ Doll, E. A. (1935). A genetic scale of social maturity. American Journal of Orthopsychiatry, 5(2), 180.

¹⁹ Allport, G. W. (1937). Personality: A psychological interpretation

²⁰ Bierman, K. (2004). Peer Rejection: Development Processes and Intervention Strategies. The Guilford Series on Social and Emotional Development. Guilford Publications, p. 141

²¹ Zsolnai, A. (2015). Social and emotional competence. HERJ Hungarian Educational Research Journal, 5(1), 1-10, DOI: 10.14413/herj.2015.01.01., p. 2

²² Пак там, p. 2

²³ Singh, S. P., Chandra, U., & Kumar, P. (2022). SOCIAL COMPETENCY: A THEORETICAL APPROACH. International Journal of Early Childhood Special Education, 14(6)., p. 2332

- *Необходимите умения за социално функциониране* – умения за кодиране, умения за вземане на решения, умения за изпълнение.
- *Социалното функциониране само по себе си* – степен на социално взаимодействие, изпълнение на специфични социално-компетентни поведения, съотношение между изпълнението и изискванията на конкретните социални задачи²⁴.

Orpinas (2010) разглежда социалната компетентност на основата на интегрирането на редица компоненти като емоционални процеси, когнитивни способности, междуличностни взаимоотношения, поведенчески умения. Авторът смята, че значение за определяне на социалната компетентност имат възрастовите и културни характеристики на човек, а също и конкретната ситуация, в която човек се проявява като повече или по-малко компетентен²⁵.

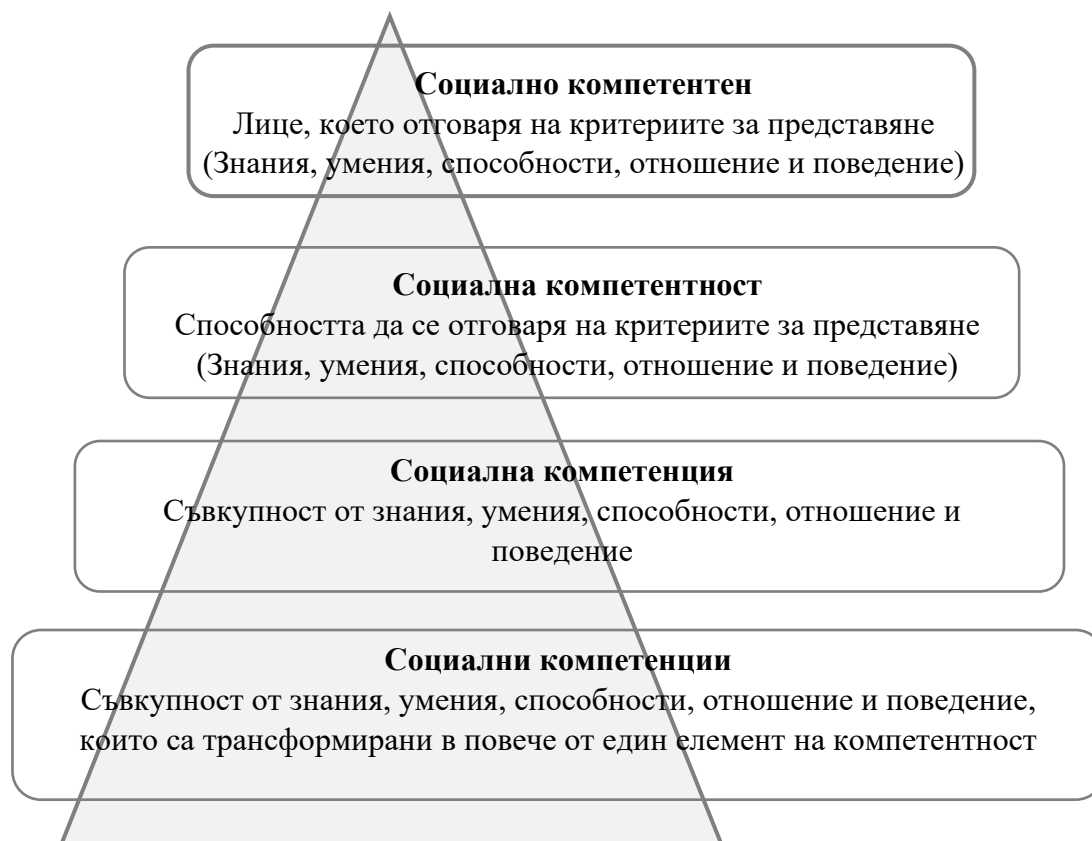
Други автори като Topping, Bremner & Holmes (2000) подчертават, че социалната компетентност е *„притежание и използване на способността за интегриране на мислене, чувства и поведение за постигане на социални задачи и резултати, ценени в приемаща среда и култура“*²⁶.

Необходимо е да се прави разграничаване на социалната компетентност от сходни понятия като „социално компетентен“, „социална компетенция“, „социални компетенции“. Изхождайки от общото разбиране за компетентността за понятие, Afrin (2021) счита, че за бъдещите професионални области на реализация е необходимо коректното разграничаване на посочените понятия. На основата на предложените от него дефиниции, предлагаме следното понятийно разграничаване на термина „социална компетентност“, представено на фигура 2.

²⁴ Cavell, T. (1990). Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-Component Model of Social Competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111-122.

²⁵ Orpinas, P. (2010). Social competence. *The corsini encyclopedia of psychology*, 1-2. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0887>

²⁶ Topping, K., Bremner, W., & Holmes, E. (2000). Social competence: The social construction of the concept. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 28–39). Jossey-Bass/Wiley, p. 28



Фигура 2. Диференцирано разглеждане на понятието „социална компетентност“

Източник: адаптирано по Arifin, M. A. (2021). *Competence, competency, and competencies: a misunderstanding in theory and practice for future reference. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 11(9), p. 699*

Социално компетентният човек по-ефективно взаимодейства с другите хора, създава по-удовлетворяващи и пълноценни взаимоотношения, адаптира се към нови ситуации, по-успешен е в личен и професионален аспект. Без необходимите знания, умения, поведение човек може да срещне затруднения в различните области на своето лично и професионално развитие. Способността ефективно да взема решения, да познава себе си, да мисли критично, да работи в екип, да комуникира успешно и т.н., са новите измерения на съвременния социално компетентен човек. Тези обстоятелства предполагат социалната компетентност да се разглежда като значим атрибут за пълноценно социално функциониране на всеки един индивид.

3. Класификация на социалните компетентности.

В научната литература няма единна класификация на социалните компетентности. Категоризирането на социалните компетентности е осъществено на

основата на различни критерии, като се изхожда преди всичко от необходимите знания и умения.

Според Kanning (2002) всяка от описаните от него компетентности се разглежда като измерение на компетентността. Авторът класифицира компетентностите в три области:

- перцептивно-когнитивна област (локус на контрол, решителност, знание, възприемане на личността);
- мотивационно-емоционална област (просоциалност, емоционална стабилност, ценностен плурализъм);
- поведенческа област (асертивност, екстравертност, гъвкавост, комуникативност, конфликтно поведение, самоконтрол)²⁷.

Други автори като Curtis and McKenzie (2002) посочват осем значими умения, необходими за професионална заетост:

1. комуникационни умения, които допринасят за продуктивни и хармонични отношения между служителите и клиентите;
2. умения за работа в екип, които допринасят за продуктивни работни взаимоотношения и резултати;
3. умения за решаване на проблеми, които допринасят за продуктивни резултати;
4. инициативност и предприемачески умения, които допринасят за иновативни резултати;
5. умения за планиране и организиране, които допринасят за дългосрочно и краткосрочно стратегическо планиране;
6. умения за самоуправление, които допринасят за удовлетвореността и растежа на служителите;
7. умения за учене, които допринасят за непрекъснато подобряване и разширяване на операциите и резултатите на служителите и компанията;
8. технологични умения, които допринасят за ефективното изпълнение на задачите²⁸.

²⁷ Kanning, U. P. (2002). Soziale kompetenz–definition, strukturen und prozesse. Zeitschrift für Psychologie, 210(4), 154-163, p. 158

²⁸ Curtis, D. C., & McKenzie, P. (2002). Employability skills for Australian industry: Literature review and framework development, p. 7

В по-ранните години на своите изследвания Boyatzis (1991) подчертава, че за да бъде успешен един мениджър е необходимо да притежава набор от девет основни умения:

- стремеж към ефективност;
- загриженост за въздействието;
- проактивност;
- самоувереност;
- умение за устно представяне;
- концептуализация;
- диагностично използване на понятията;
- използване на социализирана власт;
- управление на груповия процес²⁹.

На по-късен етап Boyatzis (2008) посочва, че има три основни групи компетентности, на основата на които може да се направи разграничение относно отличните и средните постижения на един професионалист. Това са:

- когнитивни компетенции, като системно мислене и разпознаване на модели;
- компетенции за емоционална интелигентност, включително самосъзнание и компетенции за самоуправление, като емоционално самосъзнание и емоционален самоконтрол;
- компетенции за социална интелигентност, включително социална осъзнатост и компетенции за управление на взаимоотношенията, като емпатия и работа в екип³⁰.

Според Wong (2020) някои учени класифицират компетентностите, включително тези, които имат социална насоченост, според собствената си теория или цели на изследвания, които са реализирали. На таблица 1 са представени някои от тези модели според автора.

²⁹ Boyatzis, R. E. (1991). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons.

³⁰ Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of management development*, 27(1), 5-12., p. 7

Таблица 1. Модели на класификации на компетентностите

Автор	Компонент
Katz & Kahn (1966)	Технически и функционални компетенции; управленски компетенции; човешки компетенции и концептуални компетенции.
Carroll & McCrackin (1997)	Основни компетенции; лидерски / управленски компетенции и функционални компетенции
Ellström (1997)	Перцептивно-моторни умения; когнитивни фактори; афективни фактори; личностни черти и социални умения.
Kuijpers (2003)	Функционални компетенции; компетенции за учене и кариерни компетенции.
Graham & Geoff (1996), Cheetham & Chivers (1998)	Когнитивни компетенции; функционални компетенции; лични компетенции; етични/ценностни компетенции и метакомпетенции.
Le Deist & Winterton (2005)	Метакомпетентност; социална компетентност; функционална компетентност и личностна компетентност.

Източник: Адаптирано по: Wong, S. C. (2020). *Competency definitions, development and assessment: A brief review. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(3), 95-114., p. 101

Изхождайки от посочените класификации, ключовите социални компетентности, които последните години различни международни организации определят, трябва да покриват изискванията за успешно взаимодействие и адаптиране към различни социални и професионални контексти. На тази основа социалните компетентности, определени като критични за личното развитие, ефективната комуникация и социалната интеграция, са представени на таблица 2.

Таблица 2. Класификация на социалните компетентности

Организация	Социални компетентности	Значение
Организация за икономическо сътрудничество и развитие (OECD) ³¹ UNESCO ³²	Комуникативни компетентности	Способността да се изразяват идеи ясно и убедително, както устно, така и писмено, както и да се слуша активно; подчертава важноста на междучовешката комуникация като част от образователните цели за изграждане на култура на мир и взаимно разбирателство.

³¹ OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing

³² UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing.

Европейска комисия ³³	Сътрудничество и работа в екип	Способността за работа с други хора за постигане на общи цели, изграждане на доверие и сътрудничество в различни социални и професионални среди; определя работата в екип като ключова компетенция за функциониране в глобализирания свят.
Световна здравна организация ³⁴ UNICEF ³⁵	Емоционална интелигентност	Емоционалната интелигентност, която включва осъзнаване и управление на собствените емоции, както и разбиране на емоциите на другите, е ключова за психичното здраве и благополучие; промотира развитието на емоционална интелигентност в ранна детска възраст като основа за социално-емоционалното развитие.
Организация за икономическо сътрудничество и развитие (OECD) UNESCO ³⁶	Компетентност за решаване на конфликти	Подчертава важността на уменията за мирно разрешаване на конфликти като критична социална компетентност за култивиране на мирни общества; препоръчва развитието на умения за преговори и посредничество като част от образователните програми.
Европейска комисия UNESCO	Компетентности за критично мислене	Способността да се анализират ситуации, да се оценяват различни гледни точки и да се вземат обосновани решения; препоръчва критичното мислене като част от глобалното гражданско образование.
Международна организация на труда ³⁷	Компетентности за адаптивност и гъвкавост	Способността за адаптиране към нови ситуации и справяне с промени е от съществено значение за успешно участие в динамичния трудов пазар; подчертава значението на гъвкавостта в контекста на променящите се работни условия и глобализацията.

³³ European Commission. (2019). Key competences for lifelong learning. Publications Office of the European Union.

³⁴ World Health Organization. (2014). Preventing suicide: A global imperative. WHO Press.

³⁵ UNICEF. (2019). Life skills education framework. UNICEF. Достъпно на: <https://www.unicef.org/globalinsight/media/4546/file/Global-Framework-on-Transferable-Skills-2019.pdf>

³⁶ UNESCO. (2017). Education for peace and sustainable development. UNESCO Publishing.

³⁷ International Labour Organization. (2020). *Global employment trends for youth*. ILO. Достъпно на: https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms_737657.pdf

UNESCO ³⁸	Межкултурни компетентности	Способността за разбиране и уважение към различните култури и традиции, което е ключово за глобалното гражданство.
UNESCO OECD	Компетентност за отговорност и саморегулация	Способността за поемането на отговорност за собствените действия и способността за самодисциплина; промотира саморегулацията като част от личностното развитие и социалната отговорност.

Източник: съставена от автора

Посочените социални компетентности са признати на международно ниво като основни за успешната интеграция и участие в обществото, както и за постигане на личностно и професионално развитие.

Въпроси и задачи за самоподготовка

1. Какво представлява компетентността като научно понятие?
2. Каква е разликата между знание, умение и компетентност?
3. Кои са основните компоненти на компетентността?
4. Защо компетентностите се разглеждат като динамична, а не като статична характеристика на личността?
5. Как може да бъде дефинирана социалната компетентност?
6. Как според Вас социалната компетентност подпомага ефективното взаимодействие в обществото?
7. Кои са основните социални компетентности, необходими за успешно професионални и личностно израстване в съвременен контекст

Основни информационни източници

- Arifin, M. A. (2021). Competence, competency, and competencies: a misunderstanding in theory and practice for future reference. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(9), 755-764.
- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of management development*, 27(1), 5-12.
- European Commission. (2019). Key competences for lifelong learning. Publications Office of the European Union.

³⁸ UNESCO. (2013). *Intercultural competences: Conceptual and operational framework*. UNESCO Publishing.

- Savchak, M. (2023). Key competences: the definition of the main categories. *Академічні візії*, (23).
- Singh, S. P., Chandra, U., & Kumar, P. (2022). SOCIAL COMPETENCY: A THEORETICAL APPROACH. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(6).
- Vitello, S., Grestorex, J., & Shaw, S. (2021). What is competence? A shared interpretation of competence to support teaching, learning and assessment.

Глава 2. Модели на социалните компетентности

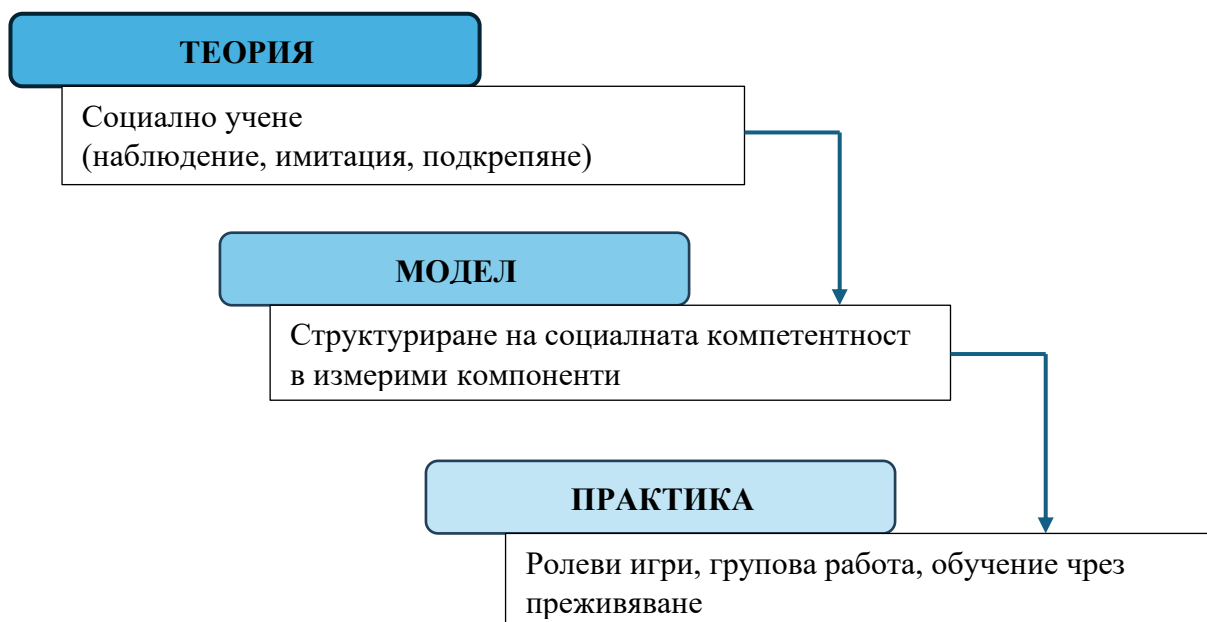
*„Да се учим да живеем
заедно е едно от най-големите
предизвикателства на нашето време.“
Жак Делор³⁹*

1. Теоретични аспекти.

Моделът може да се разглежда като теория или метод, изразен логически и/или графично и се занимава с това „какво“ и „как“ се случва. Концептуално или структурно моделът представя реален обект, процес или явление, който има за цел да улесни неговото обяснение, разбиране или практическо прилагане.

Всеки модел съдържа теоретически положения, идентифицира ключови елементи и връзките между тях, задава логическа структура, търси връзка със сходни науки за човека и обществото, със социокултурните основи на живота, а така също предполага определено съдържание на социалната действителност.

В контекста на социалните компетентности **моделът** може да бъде представен като концептуалната рамка, чрез която теоретичните постановки се превръщат в практически приложими структури (фигура 3).



Фигура 3. Пример за модел на социална компетентност
Източник: съставена от автора

³⁹ Delors, J. et al. (1996). *Learning: The Treasure Within*: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO, p. 91.

Социалната компетентност е многомерна конструкция, която комбинира емоционални, поведенчески и когнитивни аспекти на човешкото функциониране в различни социални контексти. През последните десетилетия се наблюдава засилен интерес от научната област по отношение разработването на различни модели на социалната компетентност, които се фокусират върху множеството измерения, които има. Съществува голямо разнообразие от виждания и разбирания относно моделите на социалните компетентности. Представените по-долу модели на социални компетентности отразяват ключовите елементи, силни страни, цели и ограничения на социалната компетентност.

2. Видове модели на социални компетентности.

Моделите на социалните компетентности представят систематизирани подходи за описание, анализ и развитие на умения, необходими за ефективно социално взаимодействие. Разграничаването на различните модели позволява по-добро разбиране на многоизмерния характер на социалните компетентности.

Трикомпонентен модел на социалните компетентности на Cavell (1990)

Cavell (1990) разработва трикомпонентен модел на социалната компетентност на основата на съществуващите до тогава модели, свързани с проучвания с деца и възрастни. Този модел по същество обединява в единна йерархична рамка следните основни компоненти: *социална адаптация, социално представяне и социални умения*⁴⁰.

Социалната адаптация в този модел се разбира като различните социални статуси (здравословен, правен образователен, социално-икономически, професионален, семеен, емоционален и др.), които всеки индивид, член на дадено общество, трябва да постигне. Според автора тези статуси са пряко свързани с определени ценностни индикатори. В рамките на модела социалната адаптация се разглежда като отделен конструкт, а не като резултат на социалното функциониране. Авторът също така обръща внимание, че за да се постигне успешна социална адаптация, влияние оказват редица фактори като пол, раса, образователни умения и др.⁴¹

⁴⁰ Cavell, T. (1990). Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-Component Model of Social Competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111-122, p. 107

⁴¹ Пак там, p. 108

Другият компонент на модела е **социалното представяне**, разглеждано като социално функциониране. Според Cavell (1990) социалното представяне се определя като степента, в която реакцията на индивида в съществени социални ситуации съответства на социално валидни критерии. Авторът посочва, че социалното представяне се различава от потенциалните умения и се оценява най-адекватно чрез критерии, характерни за конкретни задачи, които са социално и емпирично обосновани⁴².

Третият компонент на модела – **социалните умения**, представляват специфичните способности на човек, които му позволяват да изпълнява компетентно социални задачи. Такива умения според автора са социално-когнитивните способности, емоционалната регулация, вземане на решения, кодиране на съобщения и др.

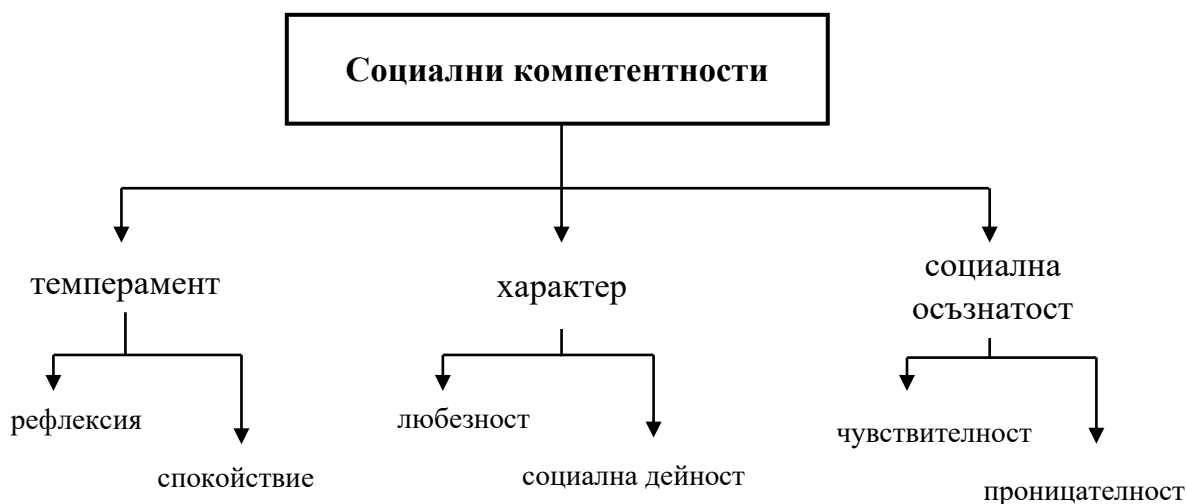
Моделът подчертава необходимостта от интеграция между мислене, поведение и социален контекст. Според автора наблюдаемото социално поведение трябва да бъде разглеждано в симбиоза с вътрешните когнитивни механизми и социална среда, които го обуславят.

Модел на социални компетентности на Greenspan (1981)

Моделът на Greenspan (1981) за социалната компетентност обхваща елементите *темперамент, характер и социална осъзнатост*, които са необходими на индивидът да се представя ефективно в различни междуличностни ситуации (фигура 4). Според автора тези три основни фактора са еднакво значими както за успешните, така и за неуспешните социални резултати. Но с най-голямо значение е социалната осъзнатост, чиито дефицити се проявяват в междуличностни трудности⁴³.

⁴² Пак там, р. 108

⁴³ Greenspan, S. (1981). Defining childhood social competence: A proposed working model. *Advances in special education*.



Фигура 4. Модел на социални компетентности на Greenspan (1981)

Източник: Singh, S. P., Chandra, U., & Kumar, P. (2022). *SOCIAL COMPETENCY: A THEORETICAL APPROACH*. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(6), p. 2335

Според Greenspan (1981) социалната компетентност може да се определя от три общи подхода:

➤ *подход, ориентиран към действието* – в основата на този подход стои разбирането за компетентността на човека да постига заложените цели. Реализирането на целите зависи от ефективността на взаимодействието на индивида с околната среда, адекватността в отражението на действителността, адаптивността към променящите се житейски ситуации;

➤ *подход, ориентиран към уменията* – уменията, способностите, целите на човек определят социалната му осъзнатост. Социалната осъзнатост има три измерения: социална проницателност (възприемчивост, социална и морална оценка), социална комуникация (ефективно разбиране на хората в сложни междуличностни отношения) и социална чувствителност (поемане на роли и социални предизвикателства);

➤ *подход, ориентиран към съдържанието* – подходът поставя на фокус четири основни черти (компетентности): физическо здраве и растеж, когнитивна компетентност, образователни постижения, мотивационни и емоционални променливи. Тук се откриват границите между четирите измерения: спокойствие и емоционалност, импулсивност и рефлексия, социална активност и пасивност, вежливост и сдържаност⁴⁴.

⁴⁴Singh, S. P., Chandra, U. & Kumar, P. (2022). *SOCIAL COMPETENCY: A THEORETICAL APPROACH*. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(6), p. 2335.

В този модел социалната компетентност се разглежда като резултат от зрелостта на афективните процеси, качеството на междуличностните взаимоотношения и адаптивното поведение. От практическа гледна точка моделът е полезен за приложение в ранна детска възраст, т.к. се основава на социалните трудности като елементи от комплексния процес на развитие.

Модел на социални компетентности на Gresham & Elliot

В основата на модела на Gresham & Elliot стоят два основни компонента: *социални и адаптивни умения*, които са взаимосвързани⁴⁵. Според авторите социалната компетентност зависи от избора и действията, които предвиждат важни социални проблеми. ***Социалните умения***, които съставляват първия компонент са:

- *междоличностно поведение;*
- *комуникационни умения;*
- *приемане от връстници;*
- *академични умения;*
- *поведения, свързани със себе си;*
- *асертивност.*

Вторият компонент от социалната компетентност – ***адаптивните умения***, включва:

- *независимо функциониране;*
- *физическо развитие;*
- *самостоятелно управление;*
- *лична отговорност;*
- *професионална дейности;*
- *функционални академични умения.*

По-късно Gresham & Elliot доразвиват модела, „определяйки социалната компетентност като социално уважавани, научени начини на поведение, които позволяват на човек да взаимодейства ефективно с други хора и се отнасят до силата на социално приложимите отговори и действия на индивида“⁴⁶. В рамките на модела авторите представят и някои ограничения, според които индивидите (деца и възрастни) се свързват, взаимодействат ефективно и формират здрави връзки. Тези ограничения са

⁴⁵ Пак там, р. 2336

⁴⁶ Пак там, р. 2336

сътрудничество, емпатия, отстояване, самоконтрол, отговорност⁴⁷. Сътрудничеството се изразява в подпомагане на другите. Емпатията се свързва с поведения, които показват загриженост и уважение към чувствата и позициите на другите. Отстояването подтиква поведения за представяне на себе си, реагиране на действията на другите. Самоконтролът се свързва с поведения, които произтичат от конфликтни ситуации. Отговорността инициира поведения, които показват способност за междуличностно общуване и себеуважение.

Представеният модел дефинира социалната компетентност чрез ясно операционализирани социални умения (сътрудничество, асертивност, емпатия, самоконтрол), които могат да бъдат измерени чрез стандартизирани инструменти.

Последните години моделите на социалните компетентности се основават на необходимите знания, умения и поведение на индивидите, необходими им за успех в живота – работа в екип, комуникация, рефлексия, себепознание, самоуправление и др.

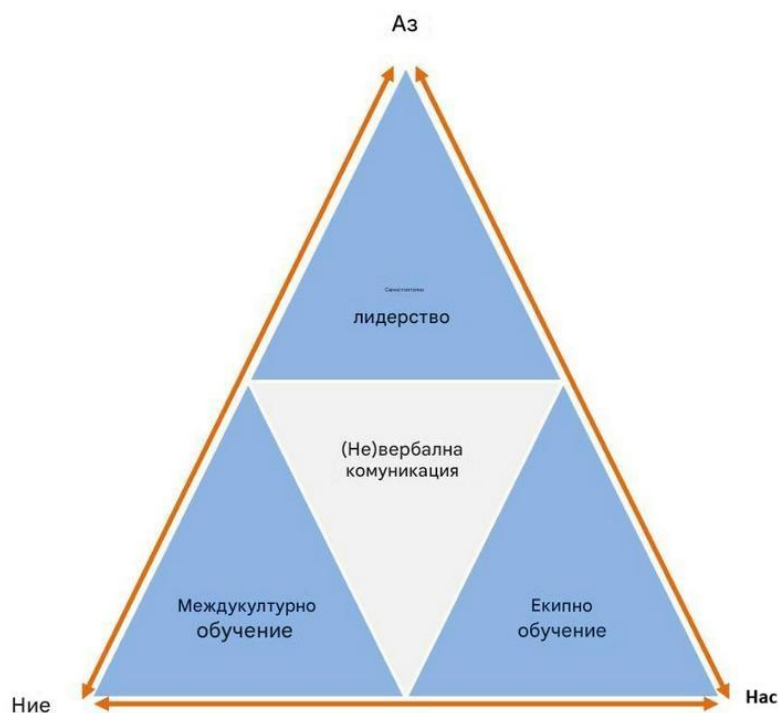
Модел на социални компетентности „Аз-Ние-Нас“

Моделът на социални компетентности „Аз-Ние-Нас“ включва социални умения като комуникация, самолидерство, емпатия, управление на конфликтите, които се осъществяват на три различни нива⁴⁸ (виж фиг. 5):

- *на индивидуално ниво (Аз)* – способността за създаване на положителен модел на мислене (емпатия, самосъзнание);
- *на екипно ниво (Ние)* – способността за ефективна междуличностна комуникация, комуникация в екипа, разбиране на екипната динамика;
- *на глобално ниво (Нас)* – способността за межкултурно взаимодействие, многообразието и межкултурната комуникация.

⁴⁷ Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1984). Assessment & classification of children's social skills: a review of methods & issues. *School Psychology Review*, 13, 292-301.

⁴⁸ Tat, U., Natasha Zeitel-Bank, Leena Saurwein. (2016). The Triangle of Social Competence Development. *International Journal of Teaching and Education*. Vol. IV, 3, p. 17



Фигура 5. Модел на социални компетентности „Аз-Ние-Нас“

Източник: Tat, U., Natasha Zeitel-Bank, Leena Saurwein. (2016). *The Triangle of Social Competence Development. International Journal of Teaching and Education. Vol. IV, 3, p. 18*

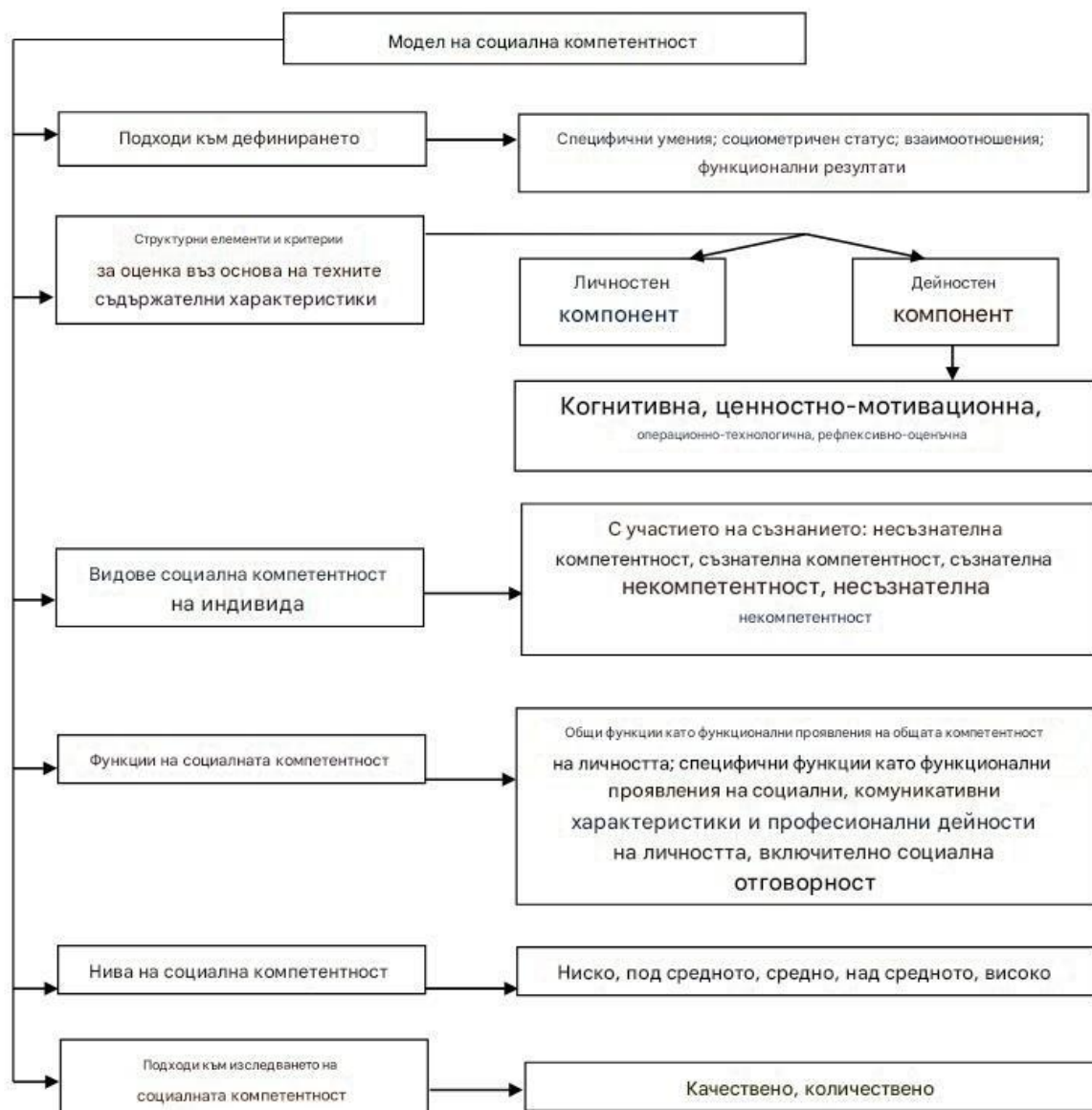
Според модела във фокуса на развитието на социалните компетентности стои комуникацията като основополагащ елемент. Проявленията на комуникацията – вербално и невербално, заедно с рефлексията и анализът, проектират ефективни междуличностни взаимоотношения в разнообразни екипи. развитието на социалните компетентности се определя като сложен, дългосрочен и етапен процес, който зависи от редица външни фактори като индивидуални характеристики, нагласи, очаквания. Затова според авторите на модела разгледаните три нива – индивидуално, екипно и глобално, имат обща цел за развиване на социалните компетентности на хората, за да се подготвят за успешното справяне с предизвикателствата на света.

Моделът има ясна ценностна и възпитателна насоченост. Акцентираща на значението на самопознанието и саморегулацията, които стоят в основата на ефективните междуличностни отношения.

Модел на социални компетентности, основан на работата в екип

Според Shkoda и съавт. (2022) работата в екип е съществен компонент на социалната компетентност. Както отбелязват авторите, социалната компетентност се

формира в екип⁴⁹. На фигура 6 е показана връзката между социалната компетентност и активния нейн компонент - работата в екип.



Фигура 6. Модел на социална компетентност, основан на работата в екип

Източник: Shkoda, T., Semenets-Orlova, I., & Kyrlyuk, V. (2022). Teamwork as a component of social competence of young scientists. *Baltic Journal of Economic Studies*, 8(4), 176-184, p. 179

Според модела човек формира социалната си компетентност при взаимодействието с други хора в група (екип). Интеракциите, които се развиват в тези междуличностни отношения, се основават на придобитите социални умения, знания и как се прилагат в различните социални контексти. Екипното взаимодействие се

⁴⁹ Shkoda, T., Semenets-Orlova, I., & Kyrlyuk, V. (2022). Teamwork as a component of social competence of young scientists. *Baltic Journal of Economic Studies*, 8(4), 176-184., p. 178

характеризира с „определени количествено-качествени измерения на взаимодействията между конкретните участници и тяхното съотнасяне в контекста на екипа като цяло“⁵⁰. Ефективният екип комбинира възможно най-благоприятно функционалните и екипните роли. Функционалните роли са тези, които са определени в длъжностните характеристики на всяка една професия. Екипните роли са тези, които всеки един член на екипа приема при екипното взаимодействие. Индивидуалността на човек се свързва с определена екипна роля. Моделът на социални компетентности, основан на работата в екип, изследва връзката между екипните роли и социалните компетентности, използвайки едно от най-известните изследвания на екипни роли, реализирано от Меридит Белбин. Всеки от екипа може да принадлежи към една или няколко екипни роли, разпределени в три основни групи:

- *ориентирани към действие роли* - (Оформител, Изпълнител, Довършител);
- *човешки ориентирани роли* (Координатор, Екипен работник, Изследовател на ресурси);
- *церебрални роли* (Организатор, Наблюдател, Специалист)⁵¹.

Моделът на социална компетентност, основан на работата в екип, отразява съвременните изисквания за социално функциониране в професионални контексти, като се фокусира върху взаимодействието в групова среда и развиването на умения за сътрудничество, комуникация, управление на конфликти.

Модел на социално мислене – социална компетентност

Моделът за социалното мислене – социална компетентност (The Social Thinking–Social Competency Model (SCM)) е разработен според методологията за социалното мислене, за да се обясни начинът, по който хората мислят и действат в различни социални ситуации и контексти. Идеологията на модела е, че човек се учи цял живот. В основата на модела стоят целите, които човек си поставя, опирайки се на силните си страни и трудности.

Моделът се изобразява като айсберг, през който преминава водна линия (фигура 7). Чрез нея се прави разграничение между наблюдаемото, т.е. уменията, и това, което не

⁵⁰ Пенчева, А. (2011). Работа в екип. Изд. ЕКС-ПРЕС – Габрово, с. 41

⁵¹ Shkoda, T., Semenets-Orlova, I., & Kyryliuk, V. (2022). Teamwork as a component of social competence of young scientists. *Baltic Journal of Economic Studies*, 8(4), 176-184., p. 180

може да се наблюдава – мисленето, интерпретирането. Секторът над водната линия указва социалните реакции или социалното поведение, с други думи – социалните умения. Под водната линия са разположени основните градивни елементи на социалните компетенции като социално внимание, решаване на проблеми, социална интерпретация. Стрелките около „айсберга“ представляват цикъла, който се повтаря многократно в различни социални контексти. Според автора, когато хората взаимодействат с други хора, свързват се с тях, попадат в различни социални ситуации и събития, техният ум наблюдава, интерпретира и решава как да реагира социално, т.е. хората непрекъснато преминават през този процес на социална компетентност⁵².



Фигура 7. Модел на социално мислене – социална компетентност

Източник: Winner, M. & Crooke, P. (2023). *The Social Thinking–Social Competency Model (ST-SCM)*. Think Social Publishing, Inc. Достъпно на: <https://www.socialthinking.com/articles/social-thinking-social-competency-model>

Моделът представя социалната компетентност като четиристепенен процес:

- **социално внимание** - наблюдението на хората, обстановката или ситуацията, действията или събитията, невербалните жестове и емоциите;

⁵² Winner, M. & Crooke, P. (2023). *The Social Thinking–Social Competency Model (ST-SCM)*. Think Social Publishing, Inc, p. 280

- *социална интерпретация*: осмисляне на социалните наблюдения. Още в ранно детство децата обмислят какво другите правят, мислят или чувстват като част от това, което самите те мислят и чувстват. Това се обозначава с термините „аз-другост“, „ние-мислене“ или „ние-сътрудничество“;
- *решаване на проблеми* – решаването на проблеми е комплексен процес, включващ разглеждане на различни гледни точки, избори, цели, последствия.
- *социални реакции* - социални поведенчески действия, които могат да бъдат действие (напр. говорене, присъединяване към/напускане на група) или въздържание от действие (напр. избягване на човек или място), които могат да повлияят или оформят мисленето и действията на другите⁵³.

Разгледаният модел има за цел да помогне на разбирането и управлението на собствените мисли и реакции, чрез прилагане на подход, използващ метакогнитивни стратегии и визуални рамки.

Представените модели показват, че социалната компетентност не се свежда единствено до набор от умения или поведения. Всеки един от моделите разглежда различен аспект – емоционален, поведенчески, когнитивен, социално-контекстуален. Най-добрият подход в практиката е интегративният, който комбинира компонентите от различни модели в зависимост от индивидуалните потребности и нужди на индивида, неговия социален контекст.

Въпроси и задачи за самоподготовка

1. Изхождайки от представените модели на социална компетентност обяснете основните измерения на социалната компетентност (когнитивни, емоционални, поведенчески) и тяхното взаимодействие?
2. Направете сравнение между два модела на социални компетентности по избор въз основа на техните предимства и ограничения.
3. По какъв начин моделът „Аз-Ние-Нас“ може да бъде интегриран с модела „социално мислене-социална компетентност“?
4. Защо според Вас е важно да се прилага интегративен подход към социалната компетентност?

⁵³ Пак там, с. 280

5. Дайте пример за социална ситуация и я анализирайте през призмата на някой от моделите?
6. Каква е ролята на образователните институции в развитието на социални компетентности според разгледаните модели?

Основни информационни източници

Пенчева, А. (2011). Работа в екип. Изд. ЕКП-ПРЕС - Габрово

Shkoda, T., Semenets-Orlova, I., & Kyryliuk, V. (2022). Teamwork as a component of social competence of young scientists. *Baltic Journal of Economic Studies*, 8(4), 176-184.

Singh, S. P., Chandra, U., & Kumar, P. (2022). SOCIAL COMPETENCY: A THEORETICAL APPROACH. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(6).

Tat, U., Natasha Zeitel-Bank, Leena Saurwein. (2016). The Triangle of Social Competence Development. *International Journal of Teaching and Education*. Vol. IV, 3, p. 18

Winner, M. & Crooke, P. (2023). The Social Thinking–Social Competency Model (ST-SCM).

Think Social Publishing, Inc. Достъпно на:

<https://www.socialthinking.com/articles/social-thinking-social-competency-model>

Глава 3. Себепознание – теоретични аспекти и значението му за социалните компетентности

„Човек вижда света не такъв,
какъвто е, а такъв, какъвто е самият той.“

Иммануел Кант⁵⁴

1. Същностна характеристика на себепознанието.

Още от древни времена себепознанието е във фокуса на научните изследвания, както самият Сократ посочва „Опознай себе си.“ Себепознанието (*self-knowledge* – разбиране на себе си и своите способности⁵⁵) позволява на човек да разбере кой е, какво желае, какви избори прави. Както отбелязва Carloson (2010), себепознанието е „действителна истинска информация, която човек притежава за себе си“⁵⁶. Това включва информация за нашето емоционално състояние, личностни черти, взаимоотношения, поведенчески модели, мнения, вярвания, ценности, нужди, цели, предпочитания и социална идентичност. Себепознанието е резултат от саморефлексивни и социални процеси.

Доброто познаване на себе си е значимо за ефективното личностно функциониране – как индивидът взема решения за съществените аспекти на своя живот – взаимоотношения, професионално и личностно развитие, цели, перспективи и т.н. Thielmann & Burghart (2025) допълват, че „самопознанието се отнася до степента, до която индивидите имат точно разбиране за собствените си характеристики, включително техните личностни черти, способности и предпочитания“⁵⁷.

В психологията се говори често за „source of self-knowledge“ (източници на себепознание). Основните класически механизми са обсъждани от редица изследователи. Така например, според Brawn (1998) има пет източника, които допринасят за пълнотата на самопознанието⁵⁸:

⁵⁴ Kant, I. (1999). Critique of pure reason. Cambridge university press.

⁵⁵ Cambridge dictionary. Достъпно на: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/self-knowledge>

⁵⁶ Morin & Racy (2021) Dynamic self-processes. In book: The Handbook of Personality Dynamics and Processes. Publisher: Elsevier, p. 373

⁵⁷ Thielmann, I., & Burghart, M. (2025). Self-knowledge: Limits, implications, and paths to change. Current Opinion in Psychology, 102056, p. 2

⁵⁸ Brown, J. (1998). The Self (1st ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203837641>

1. *Физически свят* - тази категория информация е ограничена до физическа информация като височина, тегло и цвят на очите.

2. *Социални сравнения* - този източник на самопознание възниква, когато се човек се сравнява с другите. Подкатегориите включват възходящи и низходящи сравнения, в които се сравнява съответно с някой по-добре и по-зле.

3. *Отразени оценки* - този източник на самопознание произтича от оценките на другите. Терминът обозначава фактът, че човек вижда себе си отразен през очите на другите.

4. *Интроспекция* - този източник на самопознание се извлича чрез вътрешно наблюдение на мисли, чувства, мотиви и желания. Интроспекцията е преплетена и неразделно свързана със себепознанието.

5. *Себевъзприятие* - в тази категория на самопознание човек научава за себе си чрез наблюдение и изследване на собственото си поведение.

В допълнение към класическите източници, много съвременни изследователи като Шафнер (2020) включват вторични източници на себепознание:

1. *Подходи в стил когнитивно-поведенческа терапия* (КПТ). Друг източник на самопознание произтича от рационален анализ на собствените негативни мисловни процеси чрез подходи, подобни на и включващи когнитивно-поведенческата терапия.

2. *Техники за внимателност* - техниките, базирани на внимателност, помагат да се оценят и подобрят собствените умения за емоционална интелигентност, изграждайки самопознание⁵⁹.

Обобщено, самопознанието комбинира физическите, социалните и психологическите аспекти на човешко функциониране.

Компоненти на себепознанието

Основните компоненти на себепознанието са *самосъзнанието, самооценката и рефлексията*.

Самосъзнанието представлява ключов компонент на себепознанието и се изразява в способността на човек да осъзнава собствените си емоции, мисли, мотиви и поведение в дадени моменти. Според London и съавт. (2023) самосъзнанието включва съдържание и процес. Съдържанието на самосъзнанието отразява как човек осъзнава

⁵⁹ Schaffner, A. K. (2020, May 25). What's so great about self-knowledge? Psychology Today. Retrieved May 31, 2021. Достъпно на: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-art-self-improvement/202005/whats-so-great-about-self-knowledge>

собствените си вътрешни състояния, външен вид, поведение, социални взаимодействия. Надценяването или подценяването на способностите си според обективната оценка на другите показва нивото на самосъзнание на индивида. Процесът на самосъзнаване включва дейностите, с които хората се ангажират, към които насочват вниманието си⁶⁰. Авторите, позовавайки се на различни теоретични виждания (Таблица 3), посочват, че самосъзнанието се развива и еволюира през целия живот на човека в постоянен процес на създаване на смисъл. Независимо къде точно се намират това създаване на смисъл ръководи връзката със себе си, работата, ролите, които изпълняват.

Таблица 3. Ключови теории за развитие на самосъзнание

Автор	Ключови компоненти	Същност на теорията
Sedikides (1993)	Самооценка	Търсене на точна и обективна информация за себе си.
Silvia & Duval (2001)	Самонаблюдение	Търсене и следване на стандарт, според който всеки наблюдава и оценява себе си.
Baumeister (1998)	Саморегулиране	Контрол над собственото поведение съобразно възприетите стандарти за приемливо поведение.
Alicke & Sedikides (2009)	Самоусвършенстване	Търсене на информация, която поддържа позитивно мнение за себе си.
Turner & Reynolds (2010)	Социална идентичност	Поглед към себе си по различен начин в различни контексти и групи.
Boyatzis (2006), Taylor (2006)	Умишлена промяна	В различни ситуации човек обмисля кое „аз“ се отнася за него и кои умения и компетентности са необходими; чрез учене, размисъл, практика човек открива истинското си „аз“.
Bandura (1986)	Социално познание	Самочувствието позволява на човек да контролира собствените си мисли, чувства, поведение, както и своите лични, социални и културни цели и постижения.
Ryan & Deci (2017)	Самоопределяне	Осъзнатостта е свързана с вътрешната мотивация, която е двигател на техните присъщи интереси, приоритети и трайни ценности.

Източник: адаптирано по: London, M., Sessa, V. I., & Shelley, L. A. (2023). Developing self-awareness: Learning processes for self-and interpersonal growth. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10(2023), 261-288., p. 268

⁶⁰ London, M., Sessa, V. I., & Shelley, L. A. (2023). Developing self-awareness: Learning processes for self-and interpersonal growth. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10(2023), 261-288., p. 266

Самооценката като компонент на себепознанието отразява отношението на личността към самата себе си и включва оценка на собствените качества, способности и постижения. Както посочва Uszynska-Jarmoc (2022), цитирайки King (1997), „самооценката“ е „възприятието(ята), което човек има за себе си по отношение на личните му качества и различните роли, които се играят или изпълняват от индивида“⁶¹.

Самооценката може да се отнася до това доколко човек се чувства щастлив или нещастен, приет или отхвърлен и т.н., по отношение на собствените си представа и възприятия. Според други автори самооценката отразява разликата между „идеалното аз (какво човек би искал да бъде) и действителното аз (какво е всъщност)“⁶².

Самооценката може да се разгледа и през призмата на социалната принадлежност на индивида. Тя е необходимият елемент от процеса на самоутвърждаването, който протича в рамките на групата. Cast & Burke (2002) считат, че „проверката на ролевите идентичности повишава самочувствието на индивида, основано на ценност и ефикасност“⁶³. Авторите отбелязват, че мотивът на индивидите да формират и поддържат взаимоотношения, се дължи на утвърждаването на идентичността, което е пряко свързано със самооценката.

Третият компонент на себепознанието, **рефлексията**⁶⁴ – представлява процес на осмисляне и анализ на собствения опит, чрез който индивидът задълбочава разбирането за себе си и собственото си поведение. Както пише Schon (2003), рефлексията може да разкрие несъзнаваните нагласи, които влияят на начина, по който човек преценява:

- ситуацията;
- чувствата, които предизвикват неговите действия;
- влиянието на ролята му в организацията (групата), от позицията на която той действа;
- рамката, през която разглежда проблема;
- стратегиите и теориите, с които си обяснява поведението на хората в определените ситуации⁶⁵.

⁶¹ USZYNSKA-JARMOC, J. A. N. I. N. A. (2022). The Child's Conception of Self-Knowledge and Self-Esteem. SUSTAINING INTERNATIONAL VIEWS ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION 2022, p. 142.

⁶² Пак там.

⁶³ Cast, A. D., & Burke, P. J. (2002). A theory of self-esteem. Social forces, 80(3), 1041-1068., p. 1041

⁶⁴ По-подробно рефлексията е разгледана в Глава 6.

⁶⁵ Schon, D. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London: Temple Smith, 2003

Разгледаните три компонента на себепознанието са взаимно допълващи се и имат пряко значение за развитието на социалните компетентности. Чрез самосъзнанието индивидът осъзнава собствените си емоции и реакции в социални ситуации, самооценката помага за изграждането на увереност и реалистично отношение към собствените възможности за общуване, а рефлексията позволява анализ и усъвършенстване на социалното поведение. Взаимодействието между тези три компонента на себепознанието създава предпоставки за успешно и адаптивно социално функциониране.

Основни цели и принципи на себепознанието.

Ключовите цели на себепознанието са ефективно вземане на решения и личностно развитие, подобряване на емоционалната регулация, осъзнатост, търсене на обратна връзка и др. Те могат да се постигнат чрез следните основни насоки:

- преди да може да се промени, да действа или напредва в правилната посока, човек трябва да познава себе си;
- да открие силните и слабите си страни;
- да може да направи по-добър избор във връзка с кариерата и личния си живот, така че да бъде удовлетворен;
- като открие външния си свят, човек ще може да дава повече от себе си на другите. Това ще окаже положително въздействие върху отношенията му с тях и ще помогне да изгради самоуважението и самоувереността си като бъде по-искрен със себе си.
- яснотата, с която отговаря на следните въпроси: Кой съм?, Къде съм бил?, Накъде отивам?, определя способността на човек да насочва съдбата си и да реализира потенциала си⁶⁶.

Основните принципи на себепознанието се свеждат до приемането и разбирането на следните принципни условности:

- себепознанието е основен начин да разбереш себе си;
- анализ на силните и слабите страни;
- да имаш идея за себе си;
- самокомпетенция – да може да действаш отговорно;
- себеотражение – едно от уменията на самокомпетенцията, да може да размишляваш върху собствените си действия;

⁶⁶ Пенчева, А. (2011). Работа в екип. Изд. ЕКП-ПРЕС – Габрово, р. 77

- себеизследване – да бъдеш открит и да говориш за собствените си чувства;
- себеуважение, самоуправление, себемотивация;
- себепознанието изисква честност и смелост да заставаш срещу собствените си мисли и чувства и да разкриеш истината за себе си⁶⁷.

2. Теоретични подходи и модели към себепознанието.

Себепознанието е представено от различни перспективи и гледни точки според редица теоретични подходи. Основният акцент, който се очертава от всички тях е ключовата роля за личностното и социалното развитие. Представените по-долу теоретични подходи към разглеждането на себепознанието допринасят за по-ясното разбиране на себепознанието.

Философски подход към себепознанието

Още в далечното минало редица философи като Кант, Сократ, Декар разглеждат себепознанието до това, което човек чувства, мисли, вярва, желае. Основният фокус от гледна точка на философския подход на разглеждане на себепознанието е философската рефлексия върху смисъла, ценностите и идентичността. Мъдростта, моралът, автентичното съществуване са ключови условия за разбирането на себепознанието. В античността основният принцип, който се свързва със себепознанието – „Познай себе си“ на Сократ, подчертава идеята, че осъзнаването на собственото незнание и вътрешни ограничения е първата стъпка към развитието, пътят на човека към истината и неговото място в света⁶⁸.

Хуманистичен подход към себепознанието

Хуманистичният подход към себепознанието го разглежда като инструмент за личностно развитие и растеж, автентичност и социална зрялост.

Основателят на хуманистичното направление в психологията Carl Rogers поставя себепознанието в центъра на личностното развитие и самоактуализацията. Според Rogers себепознанието се развива чрез осъзнаване и приемане на собствените преживявания, емоции и потребности. Наличието на несъответствие между реалния Аз и идеалния Аз показва вътрешно напрежение, което може да бъде преодоляно чрез автентичност и безусловно положително отношение. Три отделни компонента влияят на Аз-концепцията, според Rogers:

- *Самоценност* – ценността, която човек придава на себе си.

⁶⁷ Пак там.

⁶⁸ Plato, B. (2019). Apology. BookRix.

- *Самообраз* – как човек вижда своите физически и личностни черти.
- *Идеално Аз* – аспирационната версия за себе си, въплъщаваща цели и амбиции⁶⁹.

Друг представител на хуманистичното направление, психологът Ейбрахам Маслоу, разглежда себепознанието като условието за достигане на самоактуализация (самоусъвършенстване) – най-високо ниво на личностно развитие. Необходимостта от личностно развитие се свързва с растежа на самоактуализацията, която присъства през целия живот. Както посочва психологът, самоактуализацията при всеки отделен човек може да се постигне по различен начин – при някои чрез създаване на произведение на изкуството, други – чрез спорт, в професионалната среда и т.н.⁷⁰ В основата на това стои желанието (мотивацията) на всеки човек за самореализация, т.е. склонността му да се реализира в това, което е възможно.

Психоаналитичен подход към себепознанието

Ключов аспект на себепознанието от гледна точка на психоаналитичния подход е осъзнаването и интегрирането на несъзнаваните аспекти на личността, които влияят на поведението и емоциите. Според Freud (1923), основател на психоанализата, значителна част от човешката психика е несъзнавана, а истинското себепознание изисква разкриване на потиснати желания, конфликти и преживявания⁷¹. На по-късен етап Jung доразвива концепцията, въвеждайки термина „индивидуацията“. Според автора индивидуацията е процес на интеграция между съзнаваното и несъзнаваното, чрез който личността достига цялостност и по-дълбоко себепознание. За Jung „превръщането в истинска личност“ включва развитието на съзнание или осъзнатост, което се основава на трите аспекта на психиката: настоящото състояние на егото съзнанието с неговото осъзнаване и изпитване на изискванията на външната реалност, включително културния и социалния контекст; втори, вътрешните конфликти, причинени от опитите за справяне и интегриране на неприемливи идеи и афекти; и трето, издигането на образи и афекти от обективната психика⁷². Изследвайки външните проявления на продуктите на фантазията, съня и др.,

⁶⁹ McLeod, S. (2025). Carl Rogers Humanistic Theory and Contribution to Psychology. Достъпно на: <https://www.simplypsychology.org/carl-rogers.html>

⁷⁰ McLeod, S. (2007). Maslow's hierarchy of needs. Simply psychology, 1(1-18), 3-4. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15240897>

⁷¹ Freud, S. (1923). The Ego and the Id. SE, 29-77.

⁷² Brookes, C. E. (1991). Jung's concept of individuation. Journal of the American Academy of Psychoanalysis, 19(2), 307-315., p. 312

Jung е изхождал от опита на индивида, който е създал съня, фантазията, мита, изкуството и т.н.

Когнитивен подход към себепознанието

В основата на себепознанието като когнитивен процес стои осъзнаването и преструктурирането на мисловни модели. Тези мисловни модели всъщност са функцията на обработка на информацията за себе си. Според този подход човек изгражда когнитивни схеми, убеждения, чрез които интерпретират собственото си поведение и преживявания. Според Bandura хората мислят за връзката между поведението си и неговите последствия, като обозначава този процес като процесор на информация. Той акцентира върху когнитивните процеси на учене – внимание, памет, мотивация, които помагат на човек да изгради определени модели на поведение⁷³. На по-късен етап Bandura подчертава ролята на самооценката и самоефективността като съществени елементи на себепознанието.

В полето на когнитивно-поведенческите теории себепознанието се развива чрез определяне и корекция на ирационални мисли и автоматични убеждения, което води до по-адаптивно поведение и социално функциониране.

Теория за само-мотива

Според теорията за само-мотива (self-motives) в социалната психология Sedikides & Strube (1995) себепознанието се ръководи от четири основни мотива⁷⁴:

- *Мотив за самоусъвършенстване* - стремеж към позитивност, да поставиш Аза в положителна светлина и далеч от заплахи.
- *Мотив за самооценка* – необходимостта от постигане на точно себепознание, за да се намали несигурността относно Аза.
- *Мотивът за самопроверка* (или самосъгласуваност) - стремеж за поддържане на себевъзприятията, съгласувани с установената Аз-идентичност или възгледи за себе си, поддържани от важни други.
- *Мотивът за саморазширяване* - стремеж да се развият нови аспекти на Аза.

Според изследователите и представителите на научните среди моделите⁷⁵, чрез които се обяснява как се развива себепознанието, са следните:

⁷³ McLeod, S. (2011). Albert Bandura's social learning theory. Simply Psychology. London, 694, 695.

⁷⁴ Sedikides, C., & Strube, M. J. (1995). The multiply motivated self. Personality and Social Psychology Bulletin, 21(12), 1330-1335.

⁷⁵ Wilson, C. (2021). What is Self-Knowledge in Psychology? 8 Examples & Theories. Достъпно на: <https://positivepsychology.com/self-knowledge/>

1. *Моделът на непосредствено наблюдение* – човек постига самопознание чрез своите собствени непосредствени мисли, отделно от външни входни данни или източници.
2. *Моделът на прозрачност* - включва вземане на решения и рационално отразяване и достигане до заключение относно състоянието на света.
3. *Социален конструктивизъм* - отразява начина, по който човек разбира себе си и своя свят чрез използването на езика за създаване на споделена реалност, т.е. значимостта на връзката с другите.
4. *„Азът-огледало“* - чувството за себе си се развива чрез взаимодействие с другите. Външният вид на човек се отразява чрез другия човек. След това прави предположение за своята преценка за него и има произтичаща от това емоция по отношение на тази преценка.
5. *Теория за себевъзприятието* - научават за себе си, като наблюдават поведението и правят изводи.

3. Методи и техники за развитие на себепознание.

Един от най-известните и ефективни методи за развиване на себепознание е *анализът на силните и слабите страни*⁷⁶. Стъпките, по които се осъществява, са следните:

1. *Идентифициране на някои положителни страни* – когато човек ги запише, позволява на подсъзнанието си да види какъв добър човек е и му помага да подобри себемотивацията си.
2. *Идентифициране на отрицателните страни* – по подобен начин на положителните. Целта е човек да се стреми да преодолее отрицателните си качества и да се усъвършенства.
3. *Идентифициране на положителните и отрицателните качества*, които другите смятат, че дадения човек притежава.
4. *Реалистична представа за силните и слабите страни.*
5. *Другите важни хора* (близки, приятели) – няма перфектни хора, но тези, които най-добре ни познават, тези, които продължително време са имали възможност да ни опознаят и наблюдават, имат по-ясна представа за нас, нашия характер.

⁷⁶ Пенчева, А. (2011). Работа в екип. Изд. ЕКП-ПРЕС – Габрово, с. 78

6. Изработване на план какво и как да се промени.

Ключов инструмент, чрез който може да се изследва и развива себепознанието е **SWOT – анализът**. Анализът на вътрешната и външната среда, като изследва силните и слабите страни във вътрешната среда и възможностите и заплахите във външната среда, позволява да се оценят и планират различни ситуации, решения, алтернативи и др. с цел реализиране на нови идеи и цели.

Вътрешна среда	Силни страни	Слаби страни
Външна среда	Възможности	Заплахи

Фигура 8. SWOT – анализ

Един от най-често прилаганите методи за развитие на себепознанието е **воденето на личен дневник**, в който индивидът описва и анализира собствения си опит. Този процес подпомага осъзнаването на вътрешните състояния, мотиви и поведенчески модели. Примерни техники могат да бъдат:

- Дневник на емоциите.
- Рефлексивни въпроси (Как реагирах? Защо?).
- Писане на значими житейски събития.

Психологическите тренинги са друг начин за развитие на себепознанието. Те представляват структурирани групови или индивидуални програми, насочени към развитие на самосъзнание, емоционална регулация и социални умения. Чрез упражнения, дискусии, преживелищни техники участниците получават възможност да опознаят собствените си реакции и личностни характеристики. Примерни техники могат да бъдат:

- Тренинг за емоционална интелигентност.
- Упражнения за осъзнаване на силни и слаби страни.
- Автобиографични упражнения.

Обратната връзка от другите е важен източник на себепознание. Този метод позволява на индивида да се види през „очите на другите“. Подпомага корекцията на себевъзприятията и изграждането на по-реалистична самооценка. Някои от техниките, чрез които може да се прилага, са:

- Структурирана обратна връзка в група.
- Метод „360 градуса“.
- Обсъждане на поведението в екипна среда.

Ролевите игри и груповите дейности създават възможност за преживяване и анализ на социални ситуации в защитена среда. Чрез поемане на различни роли индивидът осъзнава собствените си реакции, нагласи и комуникативни модели. Примерни техники за развиване на себепознание чрез ролеви игри и групови дейности са:

- Симулации на социални и конфликтни ситуации.
- Разиграване на житейски роли.
- Групова дискусия и споделяне.

Представените методи и техники за развитие на себепознанието се основават както на индивидуалната рефлексия, така и на социалното взаимодействие. В съвкупност тези методи подпомагат личностното развитие и усъвършенстване на социалните компетентности.

Въпроси и задачи за самоподготовка

1. Какво е значението на себепознанието за личността и социалното взаимодействие?
2. Кои компоненти на себепознанието оказват влияние върху неговото развитие?
3. Посочете кои вътрешни и кои външни фактори са значими за развитието на себепознание.
4. Напишете есе върху някоя от темите по избор: „Себепознанието – път към себе си и към другите“, „Да опознаеш себе си, за да разбереш другите“, „Себепознанието като вътрешен диалог и социален ресурс“.

Основни информационни източници

- Cast, A. D., & Burke, P. J. (2002). A theory of self-esteem. *Social forces*, 80(3), 1041-1068.
- London, M., Sessa, V. I., & Shelley, L. A. (2023). Developing self-awareness: Learning processes for self-and interpersonal growth. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10(2023), 261-288.
- McLeod, S. (2025). Carl Rogers Humanistic Theory and Contribution to Psychology. Достъпно на: <https://www.simplypsychology.org/carl-rogers.html>
- Morin & Racy (2021) Dynamic self-processes. In book: *The Handbook of Personality Dynamics and Processes*. Publisher: Elsevier
- Thielmann, I., & Burghart, M. (2025). Self-knowledge: Limits, implications, and paths to change. *Current Opinion in Psychology*, 102056
- Wilson, C. (2021). What is Self-Knowledge in Psychology? 8 Examples & Theories. Достъпно на: <https://positivepsychology.com/self-knowledge/>

Глава 4. Себемотивация – концептуална рамка

*„Мотивацията е това,
което те кара да започнеш.*

*Навикът е това, което
те кара да продължиш.“*

Джим Рон⁷⁷

1. Същност на себемотивацията. Основни теоретични положения.

Себемотивацията е способността на човек да мотивира себе си, да намери причина и да има необходимата воля да направи нещо, без да е необходимо някой друг да го кара.

Себемотивацията е част от теорията за мотивацията. Мотивацията (motivation) е стимул, движеща сила, влияние⁷⁸. В редица публикации и проучвания мотивацията се разглежда през призмата на човешкото поведение, цели, стремежи, очаквания. Така например, Bandhu и съавт. (2024) посочват, че мотивацията е *„желанието за изпълнение на задача, съчетано с ентузиазма и решителността да се довърши тя ... действа като движеща сила, която подтиква индивида да предприема проактивни стъпки и да постига целите си“*⁷⁹. Сред първите изследователи на процесите на мотивацията в ранните години на XX век, Abraham Maslow предлага концепция за мотивацията през разглеждането на потребностите, които определят човешкото поведение. Според Maslow мотивацията започва с осъзнаването на потребностите. Неговата теория представя потребностите в йерархична организация (фигура 9), в чиято основа стоят базисните потребности, а на върха – сложните⁸⁰. Ако потребностите са задоволени, човек съзнателно или несъзнателно избира цел и предприема действия за постигането ѝ. Но когато среща трудности в задоволяването на първичните потребности, той трудно би се мотивирал за цели към по-високите нива на йерархията на потребностите. Всяко стъпало,

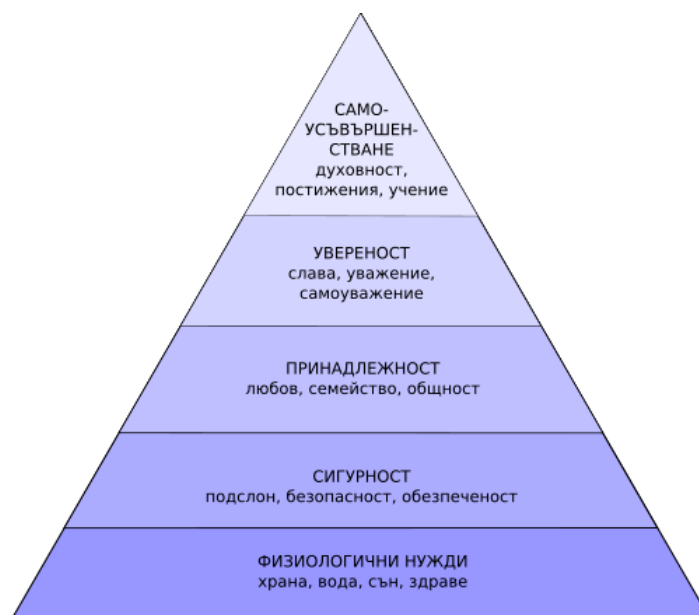
⁷⁷ Quotes. Достъпно на: <https://www.quotes.bg/author/126331/dzhim-ron>

⁷⁸ Cambridge dictionary. Достъпно на: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/motivation>

⁷⁹ Bandhu, D., Mohan, M. M., Nittala, N. A. P., Jadhav, P., Bhadauria, A., & Saxena, K. K. (2024). Theories of motivation: A comprehensive analysis of human behavior drivers. Acta Psychologica, 244, 104177., p. 1

⁸⁰ Пак там, p. 2

което човек преодолява по пътя на своето развитие и стремеж към самоусъвършенстване, е свързано с неговото осъзнаване на личностно ниво.



Фигура 9. Пирамида на потребностите на Abraham Maslow

Източник: Диаграма на йерархична система на потребностите на човека по Ейбрахам Маслоу. Достъпно на: <https://bg.wikipedia.org>

Maslow счита, че хората първо се стремят да задоволят потребностите си на първите нива от йерархията, след което се целят към по-високите. В този смисъл, редица автори (Nicholls, J. и съавт., 1989, Schunk, D. & Zimmerman, B., 2012) определят мотивацията като процес, включващ определени етапи и стъпки.

Popa & Salanță (2012) правят ясно разграничение между термините „мотивационна система“ и „процес на мотивация“⁸¹:

1. при *мотивационния процес* човек може да постигне превъзходно представяне в резултат на преминаване през следните фази: мотивация, удовлетворение, самотивация, ангажираност;

2. *мотивационната система* комбинира разнообразни компоненти, които включват множество взаимосвързани физически, психически и морални (духовни) променливи, които влияят върху процеса на мотивация.

Авторите разработват **модел на мотивационен процес**, включващ шест етапа⁸²:

⁸¹ Popa, M., & SALANȚĂ, I. I. (2012, November). A model of six-step process of employee motivation. In PROCEEDINGS OF THE 6th INTERNATIONAL MANAGEMENT CONFERENCE APPROACHES IN ORGANISATIONAL MANAGEMENT (pp. 287-295).

⁸² Пак там, p. 288

1. мотивация;
2. удовлетворение (преди задействане на поведение);
3. самомотивация;
4. участие;
5. представяне;
6. удовлетворение (изпълнение).

Ключовите компоненти на мотивационната система⁸³, които влияят върху процеса на мотивация според Pora & Salanță (2012), са:

- потребности, желания, причини;
- идеали, мечти, цели, задачи, интереси;
- концепции, идеи, вярвания, убеждения, приети или интернализирани норми;
- морални ценности, тенденции, навици, традиции;
- афекти, емоции, чувства, преживявания;
- размисъл, преценка, разсъждение, възприятия, склонности;
- воля, намерения, желания, стремежи за максимално изпълнение, вяра в ефикасността и ефективността, когнитивна ангажираност, вълнение;
- умения, способности, знания, компетентност, отдаденост, самочувствие и увереност в други, опит, овластяване;
- нагласи, активно поведение, мобилизация, самоефективност, оценка на резултатите и др.

Прошенска и съавт. (2017) посочват, че мотивационната система на личността се формира от личностни мотиви, които определят поведението – *социални, нравствени, неутрални*. Социалните мотиви според авторите са стимули за активност. Активността от своя страна е определящ фактор за по-добър социален статус в различните социални групи – семейна, формална, неформална групи и др. Нравствените мотиви са с различна мотивационна сила в зависимост от цялостното поведение на индивида. Мотивационни нравствени стимули могат да бъдат отговорност, себеуважение, трудолюбие, самоусъвършенстване и др. Неутралните мотиви са част от всяка човешка дейност – награда, наказание, страх, поощрение и др.⁸⁴

⁸³ Пак там, р. 289

⁸⁴ Прошенска, М., Аргилашка, П., & Кукуларова, М. (2017). Мотивация и професионално обучение. Евразийский Союз Ученых, (1-2 (34)), 11-14.

Според *двуфакторната теория на Herzberg* има две категории удовлетворяващи и неудовлетворяващи фактори, които влияят на мотивацията⁸⁵:

➤ *хигиенни фактори* – това са факторите извън контрола на човек, като такива са заплатата, условията на работното място и др. Тези фактори могат да бъдат удовлетворяващи и да стимулират мотивацията, но също така могат да предизвикат недоволство чрез упражнен натиск или фрустрация;

➤ *мотиватори* – признанието, възможностите за развитие/растеж, водят до повишаване на удовлетвореността.

Въз основа на посоченото до тук може да се каже, че мотивацията се провокира от различни източници, което определя и нейните прояви по принципно два начина:

➤ като вътрешна мотивация и

➤ като външна мотивация.

Вътрешната мотивация се проявява, когато човек направи нещо, след което се почувства удовлетворен от самия акт. Като цяло се приема, че вътрешната мотивация се свързва с изпълнението на някаква задача. Както отбелязват Hennessey и съавт. (2015) мотивацията за задача се възприема като идваща от вътре в индивида, при което самото удоволствие се свързва с ангажираността със самата задача или от предизвикателството, което е тя⁸⁶. От друга страна, някои автори като Akanbi (2011) посочват, че вътрешната мотивация са онези награди, които се обозначават като „психологически мотивации“ – постижение, признание, възможността да се прилагат способностите⁸⁷.

Външната мотивация е извън човека. Това са всички онези стимули, които насърчават стремежа към постигане на целта, изпълнението на задачата или проява на определено поведение. Според Ajila (1997), външно мотивираният човек ще бъде отдаден до степента, в която ще получи съответната награда или възнаграждение от изпълнението на работата си. Също така трябва да бъде воден от нуждата, потребността, която може да бъде задоволена чрез някаква награда⁸⁸. В този смисъл, външната

⁸⁵ Caffrey, C. (2024). Two-factor theory (job satisfaction). EBSCO. Достъпно на: <https://www.ebsco.com/research-starters/economics/two-factor-theory-job-satisfaction>

⁸⁶ Hennessey, B., Moran, S., Altringer, B., & Amabile, T. M. (2015). Extrinsic and intrinsic motivation. Wiley encyclopedia of management, 1-4., p. 1

⁸⁷ Akanbi, P. A. (2011). Influence of extrinsic and intrinsic motivation on employees' performance. Retrieved September, 18, 2016., p. 2

⁸⁸ Ajila, C.O. (1997). Job Motivation and Attitude to Work as Correlates of Productivity Among Workers in Manufacturing Companies in Lagos State. Nigeria. Unpublished Ph.D Thesis submitted to the Department of Psychology O.A.U Ile-Ife Osun State, Nigeria

мотивация може да бъде породена от редица фактори – очаквана оценка, награда, наблюдение, времево ограничение и т.н.

Някои теоретици защитават тезата, че външните мотиватори всъщност са вътрешни, т.к. целите и/или ограниченията са определени от индивида⁸⁹. В контекста на това разбиране са реализирани множество изследвания на връзката и отношението между вътрешната и външната мотивация. От една страна, това взаимодействие се определя от социалната среда на индивида. Често хората непълно разпознават вътрешните мотивиращи фактори и в различни ситуации са склонни да пренебрегнат вътрешната причина (удоволствие, интерес) и да се отдадат на външната (награда, оценка)⁹⁰. В други случаи, се наблюдава обратният ефект, при който външните стимули могат да засилят и подкрепят вътрешната мотивация.

Въз основа на литературния преглед на същността на мотивацията, може да се разгледа **себемотивацията** като *„компетентност на интраличностния интелект”⁹¹, която показва способността на човек да влияе и правилно да управлява собствената си енергия, за да постигне своите цели и задачи“⁹².*

2. Цели и принципи на себемотивацията.

Целите, които човек сам си поставя и поема отговорността за тяхното постигане са целите на неговата себемотивация. Те са в пряка зависимост от вътрешната и външната мотивация и всички онези фактори, които влияят върху тях. Но изборът, който прави човек във всеки един момент, ситуация, контекст, който е в съответствие с неговите интереси, предполага поставянето и изпълнението на себемотивирани цели.

Основни цели на себемотивацията включват:

- реализиране на целите;

⁸⁹ Hennessey, B., Moran, S., Altringer, B., & Amabile, T. M. (2015). Extrinsic and intrinsic motivation. Wiley encyclopedia of management, 1-4., p. 1

⁹⁰ Пак там.

⁹¹ Интраличностен интелект – според теорията на Gardner интелигентността може да бъде междуличностна, натуралистична, телесно-кинестична, музикална, визуално-пространствена, вътреличностна. Интраличностната или вътреличностната интелигентност представлява доброто себепознаване, правилното регулиране на емоциите, ефективното управление на времето си.

⁹² Bermúdez, N. (2024). What is self-motivation? How can it be encouraged? Достъпно на: https://noeliabermudez.com/en/what-is-self-motivation-how-can-it-be-encouraged/?_x_tr_sl&_x_tr_tl&_x_tr_hl

- постигане на успех в личния живот;
- осъществяване на промени в личния и професионален живот, целящи постигане на по-голяма ефективност;
- въздействие върху поведението - контрол, мотивация, насочване, оценяване;
- елиминиране на страха и тревогата.

Основните идеи, които обясняват по какъв начин хората предприемат някакви действия, за да постигнат своите цели, се обозначават като мотивационни принципи. В теорията основните **принципи на себемотивацията**⁹³ са:

- поставяне на цели;
- целите трябва да са реалистични и изпълними;
- трябва да има морално възнаграждение;
- човек трябва да е уверен в себе си и знае стойността си;
- човек трябва да разбере какво го мотивира;
- създаване на стимули;
- човек трябва да е организиран и да има план;
- обръщане на внимание на емоциите - одобрението и насърчаването могат да са от полза.

3. Методи и техники за развитие на себемотивация.

Известни са редица методи и техники за развиване на себемотивацията. Един от важните моменти, независимо какъв вид способ или техника ще се приложи, е себепознанието⁹⁴, т.е. какво е това, което мотивира човек, за да постигне целите си и да изпълни задачите си.

SMART метод

Съществена предпоставка за развитието на себемотивацията е формулирането на ясни и постижими цели. Целите насочват вниманието, регулират усилията и подпомагат постоянството в поведението. Широко използван е моделът SMART⁹⁵, според който целите трябва да бъдат:

⁹³ Пенчева, А. (2011). Работа в екип. Изд. ЕКП-ПРЕС – Габрово

⁹⁴ Виж по-подробно Глава 1.

⁹⁵ University of California. SMART Goal: A How to Guide. Достъпно на: https://www.ucop.edu/local-human-resources/_files/performance-appraisal/How+to+write+SMART+Goals+v2.pdf

- *специфични (Specific)* – ясно дефиниране на това какво човек иска да постигне;
- *измерими (Measurable)* – установяване на критерии за измерване на собствения успех и напредък;
- *постижими (Achievable)* – целта трябва да е реалистична и постижима относно собствените ресурси, умения и обстоятелства;
- *релевантни (Relevant)* – съобразяване на целта със собствените ценности, приоритети и дългосрочни цели;
- *ограничени във времето (Time-bound)* – определяне на краен срок или времева рамка за постигане на целите.

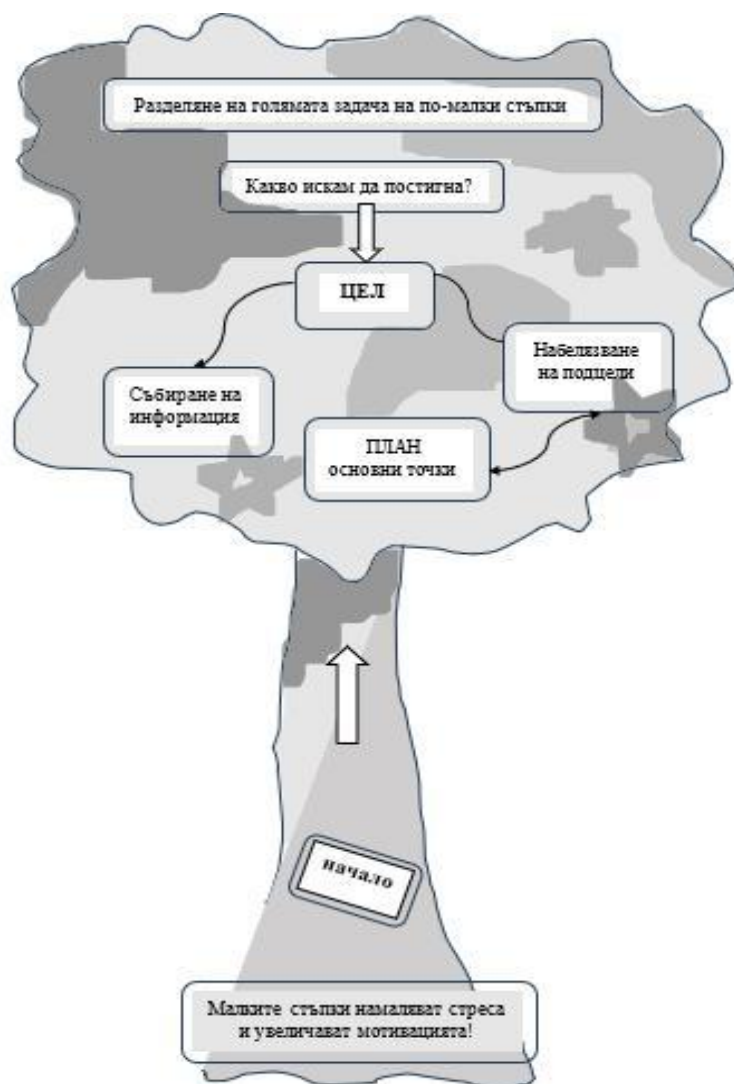
Когато индивидът ясно осъзнава какво иска да постигне, вътрешната му ангажираност към задачата се повишава.

Разделяне на задачите на малки стъпки

Сложните и големи задачи често водят до чувство на непреодолимост, претоварване и загуба на мотивация. Затова разделянето им на по-малки, управляеми стъпки, подпомага усещането за контрол и реална изпълнимост. Всяка завършена подзадача действа като „малка победа“, която стимулира продължаването на усилията.

Така наречената техника „дърво на решенията“, е ценен инструмент, който се прилага за образователните цели, насочена към ефективно вземане на решения. Целта се представя чрез картографиране в дървото на уменията. Чрез графичното изобразяване на дървото се очертават възможностите за развитие, които предопределят постигането на заложената цел. Фигура 10 илюстрира примерно дърво на решенията.

В контекста на себемотивацията „дървото на решенията“ започва от основната цел, която се представя като „корен“ или начален възел. Тази цел отговаря на въпроса „Какво искам да постигна?“. От нея се разклоняват основните подзадачи, които формират „клоните“ на дървото. Всеки клон представлява конкретно действие или избор, необходим за постигането на основната цел. На следващо ниво клоните се разделят на по-малки стъпки, които се обозначават като „листа“ на дървото. Те представляват конкретни, изпълними действия, които могат да бъдат реализирани в кратък период от време. По този начин сложната задача се превръща в последователност от ясни и управляеми действия.



Фигура 10. Дърво на решенията

Източник: създадено от автора

Дървото на решенията подпомага себемотивацията, използвайки метода за визуализиране на напредъка, създаване на усещане за контрол и позволява постигането на „малки успехи“. Всеки завършен етап действа като мотивиращ фактор и стимулира продължаването на дейността.

Положително мислене и позитивен вътрешен диалог

Последните години изследванията и разработената въз основа на тях литература за положително мислене, стават все по-търсени и популярни. Постоянният стрес, проблеми от различно естество, забързаното ежедневие поставят хората в ситуации, налагащи да търсят помощ. Положителната нагласа и вътрешен диалог в синхрон с позитивно мислене могат да подпомогнат човек в справянето му с проблемите, стреса и напрежението. Също така оказват силно влияние и са в пряка зависимост със

себемотивацията и самооценката. Изграждането на увереност и устойчивост чрез замяна на ограничаващите, негативни мисли с подкрепящи и реалистични твърдения, насочва мисленето и нагласа към повишаване на мотивацията. Пример за ефективна техника за положително мислене е курсът на Карим Хайе, чиито основни цели са:

- фокус върху възможностите;
- концентрираност, за да свърши повече работа за по-кратко време;
- елиминиране на страха и тревогата;
- промяна в начина на мислене, когато се създават нови начини на мислене;
- фокус към бъдещето, а не към миналото;
- стремеж към повече позитивни емоции и избягване на стреса;
- създаване на нови форми на вътрешен диалог;
- приоритизиране на задачите;
- работа в полза на собствения просперитет;
- насочване на подсъзнанието към изграждане на успех и щастие⁹⁶.

Дневник на мотивацията и саморефлексията

Записването на мислите, целите, приоритетите, мечтите, емоциите, напредъкът и т.н. в дневник може да подкрепи и подобри развитието на себемотивацията. Дневникът на мотивацията е инструмент със структурирано съдържание, което позволява на човек да:

- определя и формулира своите цели и желания;
- проследява прогреса при изпълнението им;
- анализира своите мисли, емоции и решения;
- идентифицира препятствия и разработва стратегии за тяхното преодоляване;
- развива самосъзнание и устойчивост във времето⁹⁷.

Дневникът на мотивацията включва няколко основни елемента, представени в таблица 4.

⁹⁶ Пенчева, А. (2011). Работа в екип. Изд. ЕКП-ПРЕС – Габрово, с. 91

⁹⁷ Anderson, C. (2024) What is motivation journals? Достъпно на: <https://focuskeeper.co/glossary/what-is-motivation-journals>

Таблица 4. Дневник на мотивацията

Елементи на мотивацията	Основни цели и задачи
Определяне на целите	Краткосрочни и дългосрочни Измерими и постижими
Редовни записи на напредъка	Какво е направено днес? Какво остава да се направи утре? Проблеми и решения
Рефлексия върху мислите	Какво ме мотивира днес? Кои мисли ми пречат? Какво научих от препятствията?
Анализ на препятствия и стратегии	Отговор на въпроса „Защо?“ Защо направих...? Защо пропуснах...?

Източник: съставена от автора

В контекста на себемотивацията дневникът помага за структуриране на мислите, повишаване на самосъзнанието, намалява стреса и тревожността. Чрез този инструмент човек може да рефлектира върху записаните мисли, емоции, действия по-обективно. Доказано е, че писането помага за „отвеждане“ на мислите, за самоанализ и намаляване на напрежението.

Въпроси и задачи за самоподготовка

1. Какво представлява себемотивацията?
2. Защо себемотивацията е важна за личностното развитие?
3. Как потребностите се превръщат в мотиви за действие?
4. В кои случаи външната мотивация може да подкрепя вътрешната мотивация?
5. Според Вас кой вид мотивация е по-устойчив във времето?
6. Разработете методът „дърво на решенията“ за постигане на лична или професионална цел?

Основни информационни източници

Anderson, C. (2024) What is motivation journals? Достъпно на:

<https://focuskeeper.co/glossary/what-is-motivation-journals>

- Bandhu, D., Mohan, M. M., Nittala, N. A. P., Jadhav, P., Bhadauria, A., & Saxena, K. K. (2024). Theories of motivation: A comprehensive analysis of human behavior drivers. *Acta Psychologica*, 244, 104177.
- Popa, M., & SALANȚĂ, I. I. (2012, November). A model of six-step process of employee motivation. In *PROCEEDINGS OF THE 6th INTERNATIONAL MANAGEMENT CONFERENCE APPROACHES IN ORGANISATIONAL MANAGEMENT* (pp. 287-295).
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.

Глава 5. Себеуправление и управление на времето – концептуална рамка

*„Ако контролираш времето си,
контролираш и живота си”*

Alan Lakein⁹⁸

1. Същност на себеуправлението и управление на времето.

Самоуправлението е важна част от живота на всеки човек и определя начина, по който той организира делата в ежедневието си. От теоретична гледна точка понятието „себеуправление“ се разглежда в рамките на поведенческата психология. За първи път терминът е употребен от Karoly & Kanfer (1982) в книгата “Self-management and Behavior Change: From Theory to practice”. Моделите, които представят авторите, разглеждат поведението като резултат от обучение, обратна връзка и подсилване⁹⁹. Основните компоненти на себеуправлението са¹⁰⁰:

- *самонаблюдение* – събиране на информация за собствените действия, регистриране на собственото поведение;
- *самооценка* – сравняване с общи стандарти, с критерии за успех;
- *самоподсилване* – самонаграждаване чрез използване на вътрешни награди или последици за контрол на поведение.

Моделите, основани на канферовата теория, намират широко приложение като терапевтични програми (например, Self-Control Therapy за подпомагане лечението на депресия).

В този смисъл себеуправлението е инструмент, с помощта на който хората променят поведението си, за да постигнат по-добро самонаблюдение и възможност за по-активно решаване на проблеми. Чрез този доказано ефективен подход човек става по-отговорен, целево ориентиран, с ясни и реалистични перспективи за живота си.

Ефективното управление на времето е процес, който обединява поведенчески умения, умения за планиране, приоритизиране, контрол. Времето е ценен ресурс, който трябва да се използва с нужната готовност, ангажираност и лична отговорност. Както

⁹⁸ Quotes. Достъпно на: <https://www.bookeekey.app/quote-author/alan-lakein>

⁹⁹ Karoly, P. & Kanfer, F. (1982). Self-management and Behavior Change: From Theory to practice. Pergamon Press

¹⁰⁰ [https://de.wikipedia.org/wiki/Selbstregulation_\(Psychologie\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Selbstregulation_(Psychologie))

посочват Rombe & Mogga (2016) „*управлението на времето е самоуправление, организиране на себе си за по-добро управление на времеемките дейности. Структуриране, разработване на списъци със задачи, преодоляване на отлагането и разработване на техники за управление на времето за ефективно използване на времето*“¹⁰¹.

Управлението на времето е значимо за всеки отделен индивид. Неговото разбиране и ефективно реализиране е възможно чрез изучаване на **теориите за управление на времето**.

Теория за управление на свободното време

Концепцията за свободно време в нейното съвременно разбиране е многостранна и комплексна. Свободното време обикновено се разглежда като „*мярка за лична свобода, участие в социалния живот и благосъстоянието на гражданите, живеещи в него*“¹⁰². Освен посоченото, Tokarski & Zarotis (2020) акцентират на това, че свободното време е изключително индивидуално и включва не само забавление, отдих и почивка от работа, но и образование, политически и социални действия, както и здравна ориентация. По подобен начин Joffre Dumazedier посочва, че свободното време са заниманията, на които всеки отделен индивид може да се отдаде доброволно, независимо дали е за отдих, обучение, личностно развитие, освобождаване от семейни, професионални или други отговорности¹⁰³. Разграничаването на задължителните и незадължителни дейности е строго индивидуално и зависи от възрастта на човек, от моментното му състояние, от личната нагласа, потребности и желания.

Принципът на Парето – правилото 80/20

В края на XIX век италианският учен Вилфредо Парето въвежда принцип, според който при много ситуации приблизително 80 % от резултатите идват от около 20 % от причините. Парето излага този принцип, забелязвайки, че около 80 % от земята в Италия е собственост на само 20% от населението. Правилото 80/20 намира широко приложение в различни области като социалните науки, икономиката, бизнеса, управлението.

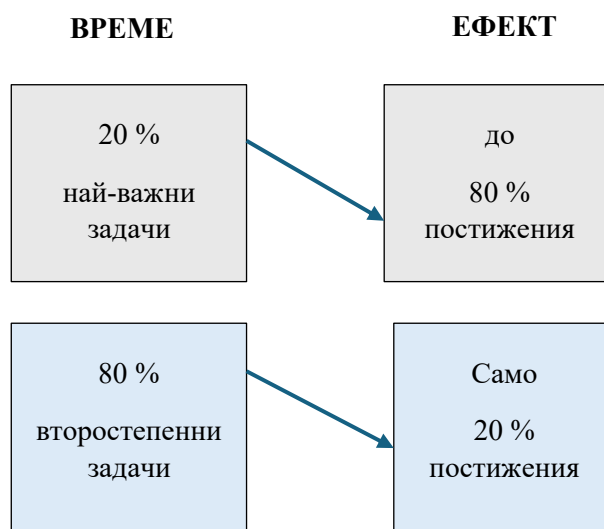
Принципът на Парето се използва като инструмент за анализ и оптимизация, защото помага да се оптимизират процеси, приоритизират задачи, ресурси, усилия, да се определят ключовите действия и резултати, които пораждат най-ефективните продукти.

¹⁰¹ Rombe, M. L. M., & Mogga, L. (2016). Effective time and self management, environment and productivity in an organization. Science Journal of Business and Management, 4(6), 204-211., p. 205

¹⁰² Tokarski, W., & Zarotis, G. (2020). Definition, concepts and research about leisure time. International Journal of Innovative Research and Knowledge, 5(2), 139-149., p. 140

¹⁰³ Gajewska, P., & Piskrzyńska, K. (2017, March). Leisure time management. In Forum Scientiae Oeconomia (Vol. 5, No. 1, pp. 57-69).

На фигура 11 е представена същността на принципа на Парето.



Фигура 11. Принципът на Парето

Източник: Gajewska, P., & Piskrzyńska, K. (2017, March). *Leisure time management*. In *Forum Scientiae Oeconomia* (Vol. 5, No. 1, pp. 57-69), p. 60

Ключов елемент в тази теория са тези 20 %, които имат най-голямо значение. Когато човек се опита в рамките на ограничено време да извърши работата си чрез различни начини като приоритизиране на задачите, справяне с разсейващите фактори, и други, той постига по-голяма ефективност и резултатност. Т.е. според принципа на Парето най-ефективни са хората, които в рамките на ограниченото време (20%) успяват да допринесат за по-висока производителност и качество на работата.

Теорията на Abraham Maslow и управлението на времето

Теорията за йерархията на потребностите, разработена от Abraham Maslow, позволява ефективно управление на времето. Пирамидата, която Maslow хипотетично построява, представя нивата на нуждите и потребностите, нужни на човек през целия му живот. Когато човек дефинира своите нужди, тяхната значимост, може да определи период, в който да ги постигне. Управлението на времето се явява инструмент, чрез който индивидът може да постигне удовлетворяване на своите потребности.

Начинът, по който човек управлява времето си, отразява нивото на доминиращите му потребности и влияе върху възможността да премине към по-високи нива в йерархията. Таблица 5 отразява връзката между теорията на Maslow и управлението на времето.

Таблица 5. Връзка между теорията на Maslow и управлението на времето

Потребности	Позитивна роля на управлението на времето	Негативна роля на управлението на времето
Физиологични потребности (сън, храна, почивка)	Работоспособност, концентрираност, повишена работоспособност.	Умора, липса на концентрация, намалена продуктивност.
Потребност от сигурност (стабилност, предвидимост, ред)	Намаляване на стреса и тревожността, чувство за контрол и сигурност, справяне със срокове.	Стрес, повишаване на тревожността.
Социални потребности (принадлежност, общуване)	Хармония между личен, професионален и социален живот.	Социална изолация, конфликти.
Потребности от признание (успех, самоуважение, постижения)	По-добри резултати, усещане за компетентност, подпомага постиженията.	Намалена самоувереност, незадоволителни резултати.
Самоактуализация (развитие на потенциала)	Време за личностно развитие, творчество, учене.	Липса на мотивация, пренебрегване и трудно постижима самоактуализация.

Източник: съставена от автора

Управлението на времето не е само техническо умение, а мотивационен и личностен инструмент, който подпомага удовлетворяването на човешките потребности, описани в теорията на Maslow. Колкото по-ефективно човек управлява времето си, толкова по-големи са възможностите му за личностно израстване и самоактуализация.

Закон на Паркинсон

Законът на Паркинсон гласи, че „работата се увеличава, за да запълни времето, налично за нейното изпълнение“¹⁰⁴. Според закона, колкото повече време се отдели на дадена задача, толкова повече време ще е необходимо за нейното изпълнение, което обикновено е поради намалена ефективност, повишена сложност. Прилагането на закона позволява да се увеличи ефективността, да се намали изразходването на излишна енергия и ценно време, чрез поставяне на по-кратки срокове. В основата на тази теория е адаптирането на човешкото поведение към наличния срок. Неефективното управление на времето често е свързано с неоправдано дълги срокове, ниска концентрация, разтягане на задачите, бавни изпълнение, отлагане до последния момент и т.н. В контекста на

¹⁰⁴ Covell, T. (2025). Time management: Theory and Practice. Достъпно на: <https://www.thealternativeboard.co.uk/insights/time-management-theory-and-practice-2024>

себеуправлението законът на Паркинсон показва, че човек трябва да се опитва да поставя ограничения върху времето си, да развие умения за самодисциплина и самоконтрол.

Законът на Паркинсон показва една от основните причини за неефективното използване на времето – склонността работата да се разширява според срока. Управлението на времето има цел да неутрализира този ефект, въвеждайки ясни времеви граници, приоритети и фокус върху резултатите.

2. Цели и принципи на себеуправлението.

Себеуправлението представлява съзнателен процес, чрез който човек планира, организира, контролира и регулира собственото си поведение, време, ресурси и развитие, с цел постигане на лични или професионални цели. В основата на себеуправлението стоят себепознанието, саморегулацията, самодисциплината и личната отговорност.

Според Csapai и съавт. (2020) ефективното себеуправление може да се постигне чрез следните процеси¹⁰⁵:

- В процеса на самонаблюдение човек непрекъснато събира данни за собственото си поведение, за да установи самочувствието си, което ще е основа за неговото самоутвърждаване.
- Добре формулираните цели водят до по-добро представяне. Поставянето на цел има силно укрепващи свойства, което води до поставяне на допълнителни цели, което от своя страна подпомага реализирането на целите на глобално ниво.
- Стратегии за насочване (контрол на стимулите) – ограничаване на онези стимули, които водят до неправилно поведение.
- Промяна на стимулите – самоутвърждаване и самонаказание, основани на самочувствие.
- Тест – систематични упражнения за постигане на желано постижение.

Целите на себеуправлението според Пенчева (2011) могат да бъдат разгледани в следните насоки:

- Себеуправлението и управлението на времето означават човек да управлява собствената си работа и време вместо да бъде контролиран от тях.

¹⁰⁵ Csapai, E. G., Varga, D., & Berke, S. (2020). Analysis of time management and self-management work practice by leaders—a focus group study. APSTRACT: Applied Studies in Agribusiness and Commerce, 14, 133-140., p. 134

- Човек да управлява собствените си дейности, така че да ги приключва в определените срокове.
- Човек да управлява времето си при изпълнение на определени задачи и проекти и при постигане на целите си – това включва планиране, разпределение на задачите, поставяне на цели, делегиране на отговорности, анализ на изразходваното време, мониторинг, организиране, приоритизиране.
- Човек да може да планира ефективно, да приоритизира и планира задачите си.
- Човек да може да разпределя времето си според важността на задачата.
- Човек да се справи с прекъсванията и да взема ефективни решения, които оказват положително въздействие върху времето му.

Принципите на самоуправлението са основни правила, които насочват процеса на самоуправление и гарантират неговата ефективност. Основните принципи на самоуправлението са:

- Ясно дефинирани цели.
- Организиране на офиса и работното място.
- Познаване на силните и слабите страни на своите трудови навици.
- Усъвършенстване на способността за самооценяване и планиране на задачите.
- Идентифициране на разсейващите фактори („крадците” на време) и прекъсванията.
- Преодоляване на разсейващите фактори.
- Спазване на предварително уговорените срещи.
- Уверено и успешно управление на работата.
- Способност за намаляване и справяне със стреса.
- Подобряване на баланса между професионалния и личния живот.
- Подобряване на работата и постиженията.

Себеуправлението е ключова социална компетентност за хората в съвременните условия на живот, която има за цел осъзнато управление на поведението, времето и личните ресурси. Чрез спазване на основни принципи като осъзнатост, целенасоченост, самодисциплина и отговорност, човек постига по-висока ефективност, личен баланс и устойчиво развитие.

3. Методи и техники за развитие на самоуправление.

Себеуправлението и управлението на времето обхващат разнообразни умения, техники, инструменти, които подпомагат този процес. В съвременен аспект са известни

редица методи и техники за развитие на самоуправление и управление на времето. Преди всичко е необходимо човек да разпознава онези фактори, които пречат на ефективното самоуправление. Такива могат да бъдат:

- телефонни прекъсвания;
- прекъсвания от посетители;
- непланирани срещи;
- задачи, които би трябвало човек да е делегирал;
- протакане и липса на решения;
- влягане на излишна енергия и действия, без предварителна или достатъчна информация;
- занимаване с членовете на екипа;
- неясна и неефективна комуникация;
- липса на планиране;
- стрес и умора;
- липса на способност да се каже „Не“;
- липса на умения за управление и организация на работното място и др.

Някои автори категоризират управлението на времето в рамките на четири основни подхода¹⁰⁶:

- *Първо поколение подходи* – напомнящи бележки, сигнализация от телефон или часовник.
- *Второ поколение подходи* – планиране и подготовка (календар, електронен бележник), включително поставяне на цели.
- *Трето поколение подходи* – ежедневно планиране, приоритизиране и контролиране на дейностите (като се използват лични органайзери, компютри или джобни компютри-PDA).
- *Четвърто поколение подходи* – целите и ролята са контролиращите елементи. Акцентира се върху важността на задачата, а не върху нейната неотложност.

Метод „Квадрантите на Стивън Кови“

Един от може би най-известните методи за управление на времето е методът на „Квадрантите“, разработен от Стивън Кови. Според автора умението на човек да

¹⁰⁶ Пенчева, А. (2011). Работа в екип. Изд. ЕКП-ПРЕС – Габрово, с. 108

приоритизира е изключително важно и за да бъде продуктивен, трябва да инвестира времето си разумно. В книгата си „Седемте навика на високоефективните хора“ Кови обяснява конкретно как работи квадрантът (фигура 12).

	СПЕШНО	НЕ СПЕШНО
ВАЖНО	I КВАДРАНТ – Необходимост Ключова дейност – „Управлявам“ <u>Общи дейности</u> - кризи - крайни срокове - неотложни дейности - медицински/здравни потребности - подготовка в последния момент	II КВАДРАНТ – Качества и индивидуално лидерство Ключова дейност – „Фокусирам“ <u>Общи дейности</u> - подготовка и планиране - оценяване на стойността - овластяване - развиващи връзки - истинско забавление – рекреативност
НЕ ВАЖНО	III КВАДРАНТ – Заблуда Ключова дейност – „Бъди внимателен или избягвай“ <u>Общи дейности</u> - спешност, маскирана като важна - повечето имейли, някои обаждания - срещи с хора, чиито приоритети са важни	IV КВАДРАНТ – Отпадък Ключова дейност – „Избягвай“ <u>Общи дейности</u> - някои имейли - някои обаждания

Фигура 12. Примерен модел на управление на времето според квадранта на Стивън Кови

Източник: адаптирано по: Кови, С. (2023). *Седемте навика на високоефективните хора. Действена стратегия за личностна промяна.* Изд. Колибри

Всяка дейност може да бъде класифицирана в матрица от четири квадранта, според това дали е важна или маловажна и спешна или не спешна. Тази матрица подпомага приоритизирането на задачите и е особено полезна при планиране на продуктивен ден.

Квадрант 1 – важно и спешно – съдържа задачи, които изискват незабавно действие и имат сериозни последствия при неизпълнение. Те често са свързани с крайни срокове и кризи и са неизбежна част от ежедневието. Прекомерният престой в този квадрант води до постоянно напрежение и липса на дългосрочна перспектива.

Квадрант 2 – важно, но не спешно – това е най-ценният квадрант. Той включва дейности, насочени към дългосрочни цели, личностно развитие и устойчиви резултати. Макар да не са спешни, именно тези задачи носят най-голяма полза във времето и е препоръчително в тях да се инвестира най-голямата част от времето.

Квадрант 3 – маловажно и спешно – тук попадат задачи, които създават усещане за спешност, но не допринасят съществено за постигане на личните цели. Те често са резултат от външни прекъсвания и разсейвания. Основното предизвикателство е уменията да се отказва или отлага изпълнението им.

Квадрант 4 – маловажно и не спешно – включва дейности, които не носят значима стойност и представляват загуба на време. Въпреки това умереното им присъствие е необходимо за почивка и възстановяване. Важно е те да бъдат контролирани, за да не изместят приоритетните дейности.

Приложение на матрицата

Повечето хора прекарват по-голямата част от времето си основно в първи и трети квадрант, а твърде малко – във втори. Ефективното управление на времето цели намаляване на задачите от трети и четвърти квадрант и съзнателно увеличаване на времето за втори квадрант, като същевременно се поддържа баланс чрез ограничено време за почивка.

Методът „ABC анализ“

Методът на ABC анализа е техника за приоритизиране на задачите, която подпомага ефективното управление на времето чрез разграничаване на дейностите според тяхната значимост, а не само според вложеното време. Основната идея на метода е, че малка част от задачите има решаващо значение за постигането на целите, докато голяма част – имат ограничен принос, т.е. не всички задачи имат еднаква важност и стойност. Методът протича през няколко основни етапа^{107, 108}:

¹⁰⁷ Gajewska, P., & Piskrzyńska, K. (2017, March). Leisure time management. In Forum Scientiae Oeconomia (Vol. 5, No. 1, pp. 57-69)., p. 60

¹⁰⁸ Panayotova, S. B., Vasic, Z., & Yordanova, M. M. (2015). Time management–models and techniques for application. Infoteh-Jahorina, 14, 393-396.

1. *Разработване на списък със задачи*, които да бъдат изпълнени за определен срок от време (ден, седмица, проект). Важно е списъкът да е възможно най-изчерпателен, за да се избегне пропускането на значими задачи.
2. *Подреждане на задачите* по степен на спешност и влияние върху целите.
3. *Номериране на задачите* – всяка задача получава номер, който отразява нейния приоритет.
4. *Класифициране на задачите по ABC схемата* – задачите се разпределят в три категории:

A – много важни – това са дейности с ключово значение, които не трябва да се делегират, тъй като пряко влияят върху постигането на основните цели. Те представляват около 15 % от всички задачи, но имат най-голям принос за резултатите.

B – важни задачи – също значими задачи, но могат частично да бъдат делегирани или отложени при необходимост. Те съставляват приблизително 20 % от всички задачи и имат средно ниво на влияние.

C – дейности с нисък принос към основните цели. Те са свободни за делегиране и представляват около 65 % от всички задачи. Макар да заемат най-голям дял, тяхното значение е най-малко.
5. *Анализиране на графика* с цел установяване дали времето е разпределено съобразно приоритетите, като основният акцент трябва да бъде върху задачите от група A.
6. *Изменения в плана и отстраняване на грешки* – при несъответствия между приоритетите и реалното разпределение на времето се правят корекции в плана като се отстраняват или преразглеждат дейности с ниска значимост.
7. *Делегиране на задачи от група B и C* с цел освобождаване на време и ресурси за изпълнение на най-важните задачи от група A.

Методът ABC анализ е ефективен инструмент за приоритизиране, който показва, че успехът зависи не от броя на задачите, а от тяхната значимост. Методът подпомага целенасоченото управление на времето и повишава личната и професионална ефективност.

Техниката „ALPEN“

Техниката „ALPEN“ е структуриран дневен метод за планиране на времето, разработен от Лотер Зайвер. Името ALPEN е акроним от пет последователни стъпки,

които помагат за реалистично, гъвкаво и ефективно планиране на деня – A – Activity (дейност), L – Long (дълъг), P- Priority (приоритет), E – Extra time (допълнително време), N – Note (забележка)¹⁰⁹. Методът се осъществява в рамките на 15 мин. в последователност от следните стъпки¹¹⁰:

1. Съставяне на списък със задачи, планирани за деня, като могат да бъдат категоризирани (телефонни, лични и т.н.).
2. Определяне на времето, необходимо за изпълнение във всички категории – реалистично се оценява времето за всяка задача.
3. Планиране на резервно време – около 40 % от времето се оставя като резерв за неочаквани прекъсвания, задачи, почивки,
4. Планиране и вземане на решения – кои са най-важни, кои могат да се отложат, кои да се делегират
5. Контролиране и анализ на свършените задачи - в случаи, при които задачите не са осъществени в рамките на деня, се прехвърлят в следващия ден, като тогава те са с приоритет.

Основните предимства на метода е, че не отнема време, може да се прилага ежедневно, ясно фокусиране върху задачите, реалистична оценка на времето, позволява самоконтрол. Чрез него се изграждат устойчиви умения за ефективно и осъзнато използване на времето.

Въпроси и задачи за самоподготовка

1. Защо според Вас себеуправлението е важна социална компетентност?
2. Какво означава управление на времето и защо времето се разглежда като ограничен ресурс?
3. Как мотивацията влияе върху управлението на времето?
4. Как може да намалите времето, прекарано в задачи от трети и четвърти квадрант от метода на „Квадранта на Кови“?
5. Какви са според Вас предимствата и ограниченията на методите за себеуправление и управление на времето?
6. Как редовната самооценка подобрява себеуправлението?

¹⁰⁹ Panayotova, S. B., Vasic, Z., & Yordanova, M. M. (2015). Time management–models and techniques for application. Infoteh-Jahorina, 14, 393-396., p. 394

¹¹⁰ Gajewska, P., & Piskrzyńska, K. (2017, March). Leisure time management. In Forum Scientiae Oeconomia (Vol. 5, No. 1, pp. 57-69).

Основни информационни източници

- Covell, T. (2025). Time management: Theory and Practice. Достъпно на: <https://www.thealternativeboard.co.uk/insights/time-management-theory-and-practice-2024>
- Karoly, P. & Kanfer, F. (1982). Self-management and Behavior Change: From Theory to practice. Pergamon Press
- Panayotova, S. B., Vasic, Z., & Yordanova, M. M. (2015). Time management–models and techniques for application. Infoteh-Jahorina, 14, 393-396.
- Rombe, M. L. M., & Mogga, L. (2016). Effective time and self management, environment and productivity in an organization. Science Journal of Business and Management, 4(6), 204-211., с. 205
- Tokarski, W., & Zarotis, G. (2020). Definition, concepts and research about leisure time. International Journal of Innovative Research and Knowledge, 5(2), 139-149., с. 140

Глава 6. Рефлексия и себерефлексия – теоретични основания

*„Между стимула и реакцията
има пространство.*

*В това пространство е
нашата сила да изберем.“*

Виктор Франкъл¹¹¹

1. Концептуализация и дефиниране на рефлексията. Видове рефлексия.

Рефлексията се определя като значим компонент на теорията и практиката на редица професионални области като медицина, социална работа, психология, образование и др. Множеството дефиниции, които присъстват в полето на науката и практиката, значително затрудняват нейното концептуализиране. Историческите корени на рефлексивната практика могат да бъдат открити още в древността главно във философията, а по-късно се развива в педагогиката, психологията и други професионални практики. Идеята на Сократ за самопознанието („Опознай себе си“) поставя основата на рефлексията като осъзнато изследване на собствените си действия и поведение. Аристотел говори за „мислене върху мисленето“, чиято идея по-късно се свързва с метакогницията и рефлексивността¹¹².

Терминът „рефлексия“ в превод от латински „*reflection*“ означава „*връщане назад*“, „*отразяване*“.

Един от най-изявените изследователи на рефлексията американският философ Dewey посочва, че „*да правиш рефлексия означава да погледнеш назад, да усвоиш направеното, да извлечеш смисъл от него, което е основата на интелигентно справяне със следващ опит. Това е сърцевината на интелигентната организация и на дисциплинарния ум*“. Според Boyd & Fales (1983) „*рефлексията не е еднопосочен, линеен процес; тя е по-сравнима с променлив ток, протичащ напред-назад между интензивно фокусиране върху определена форма на преживяване и външен опит*“¹¹³.

¹¹¹ Goodreads. Quotes. Достъпно на: <https://www.goodreads.com/quotes/8144491-between-stimulus-and-response-there-is-a-space-in-that>

¹¹² Liatsi, M., & Horn, C. (2016). Aristotle's Silence about the Prime Mover's Noësis. Aristotle's Metaphysics Lambda–New Essays, 229-245.

¹¹³ Boyd, E. M., & Fales, A. W. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience. Journal of humanistic psychology, 23(2), 99-117., p. 105

По-ранните изследвания на учени като Mezirow, J. (1998), Williams, B. (2001) установяват, че рефлексията е предимно индивидуализиран процес, но разглеждането ѝ от гледна точка да се помогне на човек да погледне на собственото си развитие и прогрес, променя концепцията по посока на нейното социално разбиране¹¹⁴.

Концептуалното разглеждане на термина „рефлексия“ предполага разграничаването му от мисленето. Мисленето представлява сложен многостранен мисловен процес, докато рефлексията се разглежда като специфична структурирана форма на мислене, която е насочена към осмисляне на преживяното с цел разрешаване на проблем или търсене на по-дълбоко разбиране на себе си¹¹⁵. В този смисъл може да се приеме, че мисленето е основен познавателен процес, чрез който хората възприемат и организират действителността, а рефлексията представлява вид мисловен процес, фокусиран към анализ на собствения опит и поведение. Тоест **рефлексията е мислене върху собственото мислене**¹¹⁶.

Рефлексивното мислене изисква индивидът да изследва и анализира критично ситуация, опит, да взема решения на основата на предходни и релевантни знания. Това изисква човек да свързва наученото от миналото с настоящите си ситуации и след това да използва тази информация, за да планира бъдещето¹¹⁷.

Според Grant & Kinman (2015) рефлексивното мислене обхваща три взаимосвързани елемента:

- саморефлексия („Искам да знам защо правя това, което правя“);
- емпатично отражение („Аз съм в състояние да разбера хора от различни културни и религиозни фонове“);
- отразяваща комуникация („Отворен съм за дискусии и оспорване на моите мнения“)¹¹⁸.

Интерес представлява моделът за „Аз“-образа на Rosenberg (1979), чиято проекция се свързва с интерпретирането на рефлексията (фигура 13). Във фигурата се виждат взаимосвързаните типове на „Аз“-а, които имат различни позиции – наличен,

¹¹⁴ Amulya, J. (2004). What is Reflection Practice? Center for Reflective community Practice, Massachusetts Institute of Technology.

¹¹⁵ Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. Teachers college record, 104(4), 842-866.

¹¹⁶ Clarà, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. Journal of teacher education, 66(3), 261-271.

¹¹⁷ Luhmann, N. (1995). Social systems. Stanford university Press.

¹¹⁸ Grant, L., & Kinman, G. (2015). Guide to developing emotional resilience. Community Care Inform, 1-19.

желаем, представителен и рефлексивен. Наличният Аз показва как се вижда индивидът в дадения момент. Желаемият Аз насочва към това какъв би искал да бъде. Представителният Аз е образът на индивида пред другите. Рефлексивният Аз е многокомпонентен, т.к. чрез него човек може да постигне личностна идентичност на основата на конструиране на своята социална перцепция и представите за другите хора¹¹⁹.



Фигура 13. Рефлексивен модел за „Аз“-образа на Rosenberg

Източник: адаптирано по: Шошева, В., В. Венкова, С. Динчийска. (2008). Умения за социална работа (Помагало за социален тренинг). СД „КОНТРАСТ“, Ст. Загора, с. 106

Класификациите, които се разглеждат от различните автори, се основават на многопосочното дефиниране на рефлексията.

Василев (2022) разграничава четири типа рефлексия:

- *личностна рефлексия* – човек осмисля себе си като цялостна личност, своите качества и навици; опознаване на собственото „Аз“;
- *интелектуална рефлексия* – осмисляне от човек на своите познавателни действия, своите силни и слаби страни; това е процес на самопознание чрез самоконтрол и самооценка;

¹¹⁹ Шошева, В., В. Венкова, С. Динчийска. (2008). Умения за социална работа (Помагало за социален тренинг). СД „КОНТРАСТ“, Ст. Загора, с. 106

- *практиологическа рефлексия* – процес на подбор на необходимите знания, техники, подходи, методи за осъществяване на своята професионална дейност; свързана е със самооценка на ефективността от приложените знания и техники;
- *диалогична рефлексия* – като вътрешен диалог, рефлексията предполага самооценка на комуникативните компетенции, на взаимодействията в процеса на общуване¹²⁰.

Според Schön има два типа рефлексия – „*рефлексия върху действието*“ и „*рефлексия в хода на действието*“. „Рефлексията върху действието“ представлява процес на анализ и оценка на вече извършено действие с оглед на неговата ефективност. Чрез този тип рефлексия се разглеждат възможните алтернативни подходи и решения на събития, които вече са се случили. Супервизията е характерен пример за такава рефлексивна практика, тъй като подпомага помагачите специалисти да преосмислят конкретни ситуации от своята професионална дейност, както и да извлекат нови знания и насоки за бъдещата си работа. „Рефлексията в хода на действието“, от своя страна, протича паралелно със самото действие. Типичен пример за такъв тип рефлексия е консултирането, в рамките на което специалистът наблюдава реакциите на клиента, осъзнава собствените си емоционални реакции спрямо поведението му и адаптира начина на водене на разговора въз основа на текущия рефлексивен процес¹²¹.

Видовете рефлексия могат да бъдат разглеждани според дълбочината, на която рефлексивният процес изследва опита. Съществуват множество модели, които описват различните нива на рефлексията. Един от най-дискутираните е моделът на Hatton & Smith (1995), според който се определят три нива на рефлексията¹²²:

- *описателна рефлексия* – описва случилото се като фактология, роли, хронология;
- *диалогична рефлексия* – поставя въпроси, търси причините и следствията, разработва стратегии, алтернативи, нови подходи;
- *критична рефлексия* – анализира задълбочено причините, отношения, търси промяна, трансформация в разбиранията.

¹²⁰ Stoyanova, S. (2016). Рефлексия в обучението и стремеж към собствена значимост. *Философия*, 25(3), 313-321.

¹²¹ Маркова, Г. (2021). Позитивна рефлексия в социалната сфера. *Защо, как и докъде?* Изд. Нов български университет, София, с. 74

¹²² Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11(1), 33-49.

По-късно Kember и негови колеги (2008) разработват схема, която надгражда триетапния модел на Hatton & Smith (1995) и включва четири нива на рефлексията. Според изследователите рефлексията обикновено включва поглед назад или преглед на миналото, но професионалистите могат да развият своето рефлексивно мислене и чрез практиката си. В таблица 6 са описани четирите етапа на рефлексия и техните характеристики¹²³.

Таблица 6. Етапи на рефлексията

Етапи на рефлексията	Характеристика
Навик	„В професионалната практика навикът се случва, когато дадена процедура се следва без сериозно осмисляне“ ¹²⁴ , т.е. даване на отговор на въпрос, без да се разбира същността му.
Разбиране	„Концепциите се разбират като теория, без да са свързани с личния опит или приложения в реалния живот“ ¹²⁵ , т.е. налице е опит да се разбере идеята.
Рефлексия	Има „лични прозрения, които надхвърлят теоретичните обяснения“ ¹²⁶ , т.е. налице е способност за разбиране и свързване с личния опит.
Критична рефлексия	„Много от нашите действия се управляват от вярвания и ценности, които почти несъзнателно са били асимилирани от нашия опит и среда. За да претърпим промяна в перспективата е необходимо да разпознаем и променим тези предположения“ ¹²⁷ , т.е. това е процес на реконструиране и реформиране на тази базова система от вярвания.

Съвременното дидактическо и интердисциплинарно систематизиране позволява разграничаването на видовете рефлексия да се направи от гледна точка на обекта на насочеността: когнитивна, емоционална, поведенческа и социална рефлексия. Въпреки че тази класификация не е конструирана от един автор, тя интегрира идеите от различни теоретични виждания. Когнитивната рефлексия се основава на разбирането за рефлексивното мислене като анализ на убеждения и предпоставки¹²⁸, както и за концепцията за

¹²³ Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., & Wong, F. K. Y. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & evaluation in higher education*, 33(4), 369-379.

¹²⁴ Пак там, р. 373

¹²⁵ Пак там, р. 373

¹²⁶ Пак там, р. 374

¹²⁷ Пак там, р. 374

¹²⁸ Dewey, J. (1910). *How we think*. DC Heath.

критичната рефлексия върху „рамките на смисъла“¹²⁹. Емоционалната рефлексия се свързва с ролята на афективните реакции в ученето и професионалното действие¹³⁰. Поведенческото измерение на рефлексията намира теоретична основа в концепцията за „рефлексия в действието“ и „рефлексия върху действието“ на Schön (1983), както и в цикличните модели за анализ на опита на Gibbs (1988)¹³¹. Критическата рефлексия се основава на критическата теория и трансформативното учене, които се фокусират върху влиянието на социалните структури и властови отношения върху индивидуалното съзнание¹³².

В този аспект разграничението според обекта на насочеността представлява синтетичен модел, който позволява холистично изследване на професионалния опит и процесите на учене.

2. Структура и компоненти на себerefлексивния процес.

Себerefлексията се разглежда като целенасочен, съзнателен и аналитичен процес, чрез който индивидът изследва собствените си преживявания, мисли, чувства и действия с цел извличане на смисъл и усъвършенстване на бъдещите намерения. В съвременните професии, основани на работа с хора, тя се разглежда като ключов механизъм за професионално развитие, етична чувствителност и критично мислене.

На основата на изследванията на редица автори като Dewey (1933), Mezirow (1999), Moon (1999), Gibbs (1988), могат да бъдат формулирани следните структурни компоненти на себerefлексията:

- *Осъзнаване на преживяването* – процесът започва с осъзнаване на ситуация (напрежение, дискомфорт, несигурност), която изисква анализ. Това е преход от автоматизирано действие към съзнателно внимание.
- *Описание на преживяното* – обективно реконструиране на събитието – фактологическо представяне, без оценка. Този етап се характеризира с избягване на преждевременни интерпретации - Какво се случи?, Кой участва?, Какво се предприе?.

¹²⁹ Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.

¹³⁰ Голман, Д. (2010). Емоционалната интелигентност. Изд. Изток-Запад. София

¹³¹ Gibbs, G. (1988). Learning by doing: A guide to teaching and learning methods. Further Education Unit.

¹³² Habermas, J. (2015). Knowledge and human interests. John Wiley & Sons.

- *Емоционално осмисляне* – идентифициране и анализ на афективните реакции, които влияят върху поведението. Разпознаването на чувствата предотвратява несъзнателното им повлияване върху решенията – Как се чувствах?, Как тези чувства повлияха на поведението ми?.
- *Когнитивен и критичен анализ* – анализират се убежденията, ценностите, предпоставките, които са повлияли на реакциите. Тук роля има критичната рефлексия, която предполага изследване на валидността на предпоставките – Какви убеждения са повлияли на реакциите ми?, Имаше ли алтернативни интерпретации?.
- *Преосмисляне* – формиране на ново разбиране. Индивидът интегрира нова алтернативна перспектива, което може да доведе до промяна в неговата професионална идентичност – Какво научих?, Променя ли се гледната ми точка?.
- *Планиране на действие* – формулиране на конкретен план, изработване на стратегии за бъдещо поведение, което превръща рефлексията в инструмент за развитие – Какво ще направя различно следващия път?, Как ще приложа наученото?.

Пример за рефлексивен анализ на казус

Социален работник провежда среща с родител на дете в риск. Родителят проявява враждебност и отказва да сътрудничи.

- Осъзнаване – ситуацията предизвиква вътрешно напрежение и усещане за професионална неефективност.
- Описание – родителят повишава тон и заявява, че институциите „винаги обвиняват“. Социалният работник продължава да задава въпроси по формуляра.
- Емоционален анализ – възникнаха чувства на раздразнение и защитна позиция. Това вероятно повлия върху тона и невербалната комуникация.
- Когнитивен анализ – предположението, че родителят „не желае съдействие“, може би е било прибързано. Възможна алтернатива е, че поведението отразява страх и недоверие към институциите.
- Критична перспектива – социалният контекст включва историческо недоверие към институционалната намеса. Това разбиране съответства на разбирането, че социалните структури влияят на интерпретациите.
- План за действие – използване на емпатично валидизиране, изграждане на доверие преди формалните въпроси, осъзнаване на собствените емоционални реакции в реално време.

Себерефлексивният процес е многокомпонентен механизъм, който интегрира когнитивни, емоционални и социални измерения. Той е ключов инструмент за трансформация на професионалната практика, а не само анализ на опита. В съвременните професии, насочени към работа с хора, себерефлексията е структурна необходимост за етично и ефективно действие.

3. Методи и техники за развитие на рефлексия и себерефлексия.

Развитието на рефлексивното умение изисква систематично и целенасочено прилагане на структурирани техники и методи, които насочват вниманието към анализ на поведението, мисленето, преживяванията, емоциите.

Един от най-известните начини за развитие на рефлексивното умение е да се прилага модел (рамка), известен като „Глава, сърце и ръка“. Този модел е представен за първи път от Kübler-Ross (1969) чрез петстепенен модел на скръбта, но е адаптиран от много други автори в различните аспекти на педагогиката, психологията и помагащите професии. Моделът представлява холистична рамка за учене и рефлексия, която включва три основни измерения: глава, сърце и ръка. „Главата“ представлява когнитивното измерение – това, което човек разбира (включително критично мислене и размисъл) и знае (теории и доказателства за разбиране на ситуация и доказателствената база от методи за намеса). „Сърцето“ е емоционалното измерение, което е свързано с ценностите, нагласите, мотивацията и чувствата на човека. „Ръката“ се описва като практическото измерение и се отнася до дейностите и уменията, които индивидът използва¹³³.

Според някои автори като Flanagan (1954), Moon (1999), Голман (2010) и други, себерефлексията успешно се развива чрез писмени методи и техники. Например, често прилагана писмена техника е рефлексивният дневник. Чрез систематично писмено осмисляне на преживян опит се подпомага задълбочаването на когнитивния анализ. Методът на „критичния инцидент“ е друга писмена рефлексивна техника, разработена от Flanagan (1954). Акцентирайки върху анализ на значими силно емоционално събития, се стимулира задълбочено разбиране на причините и факторите, провокирали дадено поведение и извличане на изводи и практически поуки.

¹³³ Mantell, A., Terry Scragg. (2018). Reflective Practice in Social Work. UK

Индивидуалното и групово консултиране под формата на супервизия създават безопасно пространство за изследване на сложни и трудни ситуации, както и етични дилеми. Супервизията подкрепя специалиста да развива рефлексия чрез изграждане на среда и атмосфера, в която хората се чувстват свързани с колегите си. Подкрепата е взаимна и насърчава екипността, която е ключова за ефективната практика¹³⁴. Диалогичните групови сесии задълбочават критичната рефлексия, когато специалистът анализира собственото си поведение или действия през призмата на гледната точка на другите.

Емоционално-фокусираните техники като практики за осъзнатост и емоционална интелигентност допринасят за ефективното развитие на рефлексията и себerefлексията. Както посочва Голман (2010) емоционалната интелигентност се разглежда като *„чувството и свързаните с него мисли, психологически и биологически състояния, както и обусловената от него склонност към едно или друго действие“*¹³⁵. В този смисъл способността за разпознаване, разбиране и контролиране на собствените емоции и чувства подпомагат развиването на наблюдение без оценяване, което е предпоставка за задълбочена себerefлексия. Популярен метод за осъзнаване е т.нар. mindfulness (внимателност), който представлява метакогнитивно умение за осъзнаване съдържанието на собствения ум и физическите усещания в настоящия момент¹³⁶. Осъществява се чрез медитация и продължителни упражнения върху вниманието, което може да е насочено към мисли, емоции, волеви двигателни действия и др. Kabat-Zinn (2003) въвежда метода чрез програмата Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR), първоначално ориентиран към управление на стреса, но впоследствие и за лечение на тревожност, депресия, хронична болка и други заболявания¹³⁷. Във връзка със себerefлексията методът mindfulness позволява по-задълбочена и по-критична рефлексия с насоченост към превенция на професионалното прегряване, подобряване на емпатията и увеличаване способността за самонаблюдение.

Най-ефективният подход за развитие на компетентността за рефлексия и себerefлексия комбинира разгледаните техники и методи – писмена рефлексия,

¹³⁴ Цонева, Ж. (2021). Емоционалната устойчивост в социалната работа. *Четвъртата научно-практическа конференция с международно участие „Социална работа, мениджмънт и социално развитие: съвременни предизвикателства, перспективи и иновативни практики“*, ТУ-Варна

¹³⁵ Голман, Д. (2010). Емоционалната интелигентност. Изд. Изток-Запад. София, с. 387

¹³⁶ <https://en.wikipedia.org/wiki/Mindfulness>

¹³⁷ Niazi, A. K., & Niazi, S. K. (2011). Mindfulness-based stress reduction: a non-pharmacological approach for chronic illnesses. *North American journal of medical sciences*, 3(1), 20.

диалогичност под формата на консултиране (супервизия), теоретична рамка и план за промяна.

Въпроси и задачи за самоподготовка

1. Какво представлява рефлексията като понятие?
2. Каква е ролята на емоциите в рефлексивния процес?
3. Защо според Вас рефлексията е необходима за професии, свързани с хора?
4. Какви са рисковете от липса на рефлексия в помагащите професии?
5. Какви са границите на себерефлексията?
6. Според Вас оказва ли влияние дигиталната среда върху развитието на рефлексията? По какъв начин?
7. Посочете пример за „рефлексия в действието“ от практиката.

Основни информационни източници

Маркова, Г. (2021). Позитивна рефлексия в социалната сфера. Защо, как и докъде? Изд.

Нов български университет, София

Цонева, Ж. (2021). Емоционалната устойчивост в социалната работа. Четвъртата научно практическа конференция с международно участие „Социална работа, мениджмънт и социално развитие: съвременни предизвикателства, перспективи и иновативни практики“, ТУ-Варна

Mantell, A., Terry Scragg. (2018). Reflective Practice in Social Work. UK

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. Teachers college record, 104(4), 842-866.

Williams, B. (2001). Developing critical reflection for professional practice through problem-based learning. Journal of Advanced nursing, 34(1), 27-34.

Глава 7. Комуникативна компетентност – теоретични аспекти

„Най-важното в комуникацията е да чуеш това, което не е казано.“

Питър Дракър¹³⁸

1. Същност на комуникацията като понятие – контакт, съгласуване, водене.

Непосредственият контакт между две лица, една интуитивна, хармонична връзка с другия представлява сърцевината на комуникацията. Съществуват редица дефиниции, които разкриват същността на понятието комуникация. Най-познатото разбиране за комуникацията е процес на разбиране между двама или повече участници в комуникационния процес, при който се обменят мисли, възгледи, идеи, факти, емоции. Комуникацията е свързващ процес, средство, с помощта на което се осъществяват промени, реализират се цели, създаване на смисъл между индивиди, групи, технически системи.

Понятието **комуникация** произлиза от латинското *communicare*, което означава *съобщавам, споделям*. Комуникацията е многопластово понятие, което в широк смисъл се дефинира като процес на обмяна на информация чрез съобщения или сигнали, насочени към постигане на определен смисъл или въздействие. Този процес включва участниците (източник и получател), послание, код, канал, както и външни влияния, т.нар. „шум“, който може да деформира или попречи на комуникацията¹³⁹. Както отбелязва Fatimayin (2018) “включва използването на кодове, които се правят с очите, движенията на тялото или звуците, издавани с гласа. Независимо от начина, по който се осъществява, винаги има процес, при който някой иницира смислово намерение, което се предава на събеседника (получателя)”¹⁴⁰.

Всяка област от живота на човек е свързана с необходимостта от проява на комуникативни компетентности – в семейна, приятелската, професионалната сфера.

¹³⁸ Hamen, A. (2024). Hearing what isn't said. Достъпно на: <https://adrsources.com/resources/hearing-what-isnt-said>

¹³⁹ <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/communication>

¹⁴⁰ Fatimayin, F. (2018). What is communication. National Open University of Nigeria, p. 1

Комуникацията присъства постоянно като процес. Както посочва Цонева (2025), комуникацията започва още преди срещата между участниците, с „мисълта и нагласата за срещата и очакванията, които имат. След приключване на разговора, продължението на комуникацията се свързва с чувствата, които остават у тях“¹⁴¹.

Комуникативната компетентност като многопластово понятие включва¹⁴²:

- езикови знания – вербални и невербални сигнали;
- умения за социалнокомуникативно взаимодействие – социолингвистични правила за социално приемлива речева дейност;
- социокултурни знания – познания за ценностите, вярванията, традициите, социалната структура и др.

Концептуални модели на комуникацията

Модел на информацията - математическа теория за комуникацията

Първоначално Shannon (1948) дефинира комуникацията като инженерно-математически процес с определени компоненти: източник, предавател, канал, приемник и дестинация (фигура 14). Чрез тази схема се въвежда и понятието „шум“, което отразява всяка пречка в канала, която намалява точността на предадената информация¹⁴³.



Фигура 14. Диаграма на за обща комуникационна система

Източник: Xiong, A., & Proctor, R. W. (2018). Information processing: The language and analytical tools for cognitive psychology in the information age. *Frontiers in psychology*, 9, 1270, p. 4

¹⁴¹ Цонева, Ж. (2025). Консултирането в помагащите професии. Изд. ЕКС-ПРЕС Габрово, с. 88

¹⁴² Пенчева, А. (2011). Работа в екип. Изд. ЕКС-ПРЕС Габрово, с. 60

¹⁴³ Xiong, A., & Proctor, R. W. (2018). Information processing: The language and analytical tools for cognitive psychology in the information age. *Frontiers in psychology*, 9, 1270, p. 4

Според модела източникът на информацията генерира съобщение, което се предава от предавателя, за да създаде сигнал, който се изпраща през канал. Дестинацията се явява човек или устройство (машина), за който е предназначено съобщението. Моделът е основополагащ за теорията на информацията и дигиталното предаване на данни.

SMCR модел

Разработеният от Berlo (1960) модел предлага нова конструкция, която поставя акцент върху човешките и психологическите фактори: източник (source) – съобщение (message) – канал (channel) – приемник (receiver) SMCR. Фокусът се насочва към характеристики като умения за кодиране/декодиране (фигура 15), установки, знания и социална/културна система на участниците в комуникационния процес, които влияят върху ефективността на комуникацията¹⁴⁴.



Фигура 15. Модел на комуникация на Berlo (1960)

Източник: Kurtzo, F., Edgar, L. D., Edgar, D. W., Graham, D. L., & Russell, M. (2019). Exploring communication tendencies of program facilitators. *Journal of Applied Communications*, 103(1), 3., p.2

Счита се, че за да се постигне ефективна комуникация е необходимо източникът и получателят да бъдат на едно ниво. Според модела комуникативните умения са

¹⁴⁴ Kurtzo, F., Edgar, L. D., Edgar, D. W., Graham, D. L., & Russell, M. (2019). Exploring communication tendencies of program facilitators. *Journal of Applied Communications*, 103(1), 3.

уменията на индивида да общува, т.е. да чете, пише, говори и т.н. Нагласите се отнасят до отношението към аудиторията, предмета на общуване и към себе си. Знанията стоят в основата на общуването и показват до колко индивидът познава темата на разговора. Социалната система обхваща различните аспекти на обществото като ценности, обичаи, нрави, вярвания, религия и т.н.¹⁴⁵.

Отчитайки факторите на човешкото поведение заедно с всички посочени компоненти във фигурата чрез модела се анализира междуличностната и организационната комуникация.

Функционален модел на комуникация на Jakobson

Моделът на Jakobson (1960) формулира шест функции или фактора на комуникация, необходими за нейното ефективно осъществяване: референтна; експресивна/емоционална; металингвистична (метасистемна); конативна (убеждаваща); фатична (приличаща вниманието) и поетична. Всеки един от факторите е основна точка на ориентирана връзка или функция, която се осъществява между съобщението и фактора (фигура 16)¹⁴⁶. Факторите разкриват, че едно и също съобщение може да осъществи различни комуникативни цели според контекста и намерението. Този ракурс пренасочва анализа от предавач на информация към изпълнение на функции, което е необходимо за изучаване на текстове, междучовешка интеракция.

В модела шестте функции се описват в следната последователност: референтната функция, която е доминираща, е ориентирана към контекста; емоционалната и конативната функции са насочени към адресанта, използвайки междуметия, апострофи, императиви. Фатичната функция се използва за установяване, удължаване или прекъсване на комуникацията. Металингвистичната функция служи за установяване на взаимно съгласие относно кода и поетичната функция е ориентирана към самото съобщение¹⁴⁷.

¹⁴⁵ Communication Theory. Достъпно на: <https://www.communicationtheory.org/berlos-smcr-model-of-communication/>

¹⁴⁶ Hébert, L., & Tabler, J. (2019). The functions of language. In *An Introduction to Applied Semiotics* (pp. 232-240). Routledge.

¹⁴⁷ Пак там.

Целеви фактор и функция №	ЦЕЛЕВ ФАКТОР	ИЗТОЧНИК ФАКТОР	ФУНКЦИЯ
1	Контекст	Съобщение	Референтен
2	Адресант	Съобщение	Емотивен
3	Адресат	Съобщение	Конативен
4	Контакт	Съобщение	Фатичен
5	Код	Съобщение	Металингвистичен
6	Съобщение	Съобщение	Поетичен

Фигура 16. Фактори на комуникация според Jakobson

Източник: Hébert, L., & Tabler, J. (2019). *The functions of language. In An Introduction to Applied Semiotics* (pp. 232-240). Routledge.

Модел на междуличностна комуникация

В средата на XX век в теорията на комуникацията протича процес на психологизация и комуникацията започва да се разглежда като човешка комуникация. Комуникацията е процес на взаимодействие, при който всеки един от участниците влияе на това взаимодействие, изгражда се общност. В литературата се разграничават следните модели на междуличностна комуникация¹⁴⁸:

- *Транзакционен модел* – комуникацията е процес на едновременно двупосочно изпращане и приемане на съобщения от комуникаторите, при който хората създават отношения, взаимодействайки един с друг.
- *Интерактивен (кръгов) модел* – комуникацията е процес, при който единият участник кодира, а другият – декодира информацията. Основен момент се явява обратната връзка, която е реакцията на получателя на съобщението.

Представените модели на междуличностна комуникация зависят от редица фактори като информацията, която се предава и приема, стремежите, нагласите, очакванията, намеренията, възгледите на участниците и други. Моделите дават рамка за анализ

¹⁴⁸ Шошева, В. и съавт. (2008). Умения за социална работа (помагало за социален тренинг). СД „КОНТРАСТ“ Стара Загора, с. 10-11

на компонентите и пречките, разширяват фокуса към функциите на езика и културния контекст.

Проблеми и причини, пречателни за ефективното протичане на комуникацията

Факторите и източниците, които оказват негативно въздействие върху комуникационния процес и възпрепятстват неговото ефективно протичане са комплексни. В таблица 7 са обобщени изследваните от редица автори като Carl Rogers (1951), Berlo (1960), Jakobson (1960), Hall (1976), Николов, О., Д. Дерменджиева, (2004), Пенчева и съавт. (2010), най-често срещани проблеми и причини, водещи до неефективни комуникации.

Таблица 7. Проблеми и причини за неефективни комуникации

Проблеми при комуникацията	Причини
Подценяване на комуникацията	Свежда се до омаловажаване на комуникационния процес, което може да се прояви с неетични поведение, липса на самоконтрол и др.
Шум в комуникационния канал	Всяка намеса, която нарушава предаването на съобщението (технически проблеми, предразсъдъци, емоционални реакции и др.), водят до неефективна комуникация.
Липса на яснота и структура	Липсата на умения за кодиране на информацията и съобразно аудиторията нарушава качеството на комуникацията.
Погрешни очаквания	Предварителни нагласи, очаквания, стереотипи, едностранчивост и т.н. изкривяват комуникационния поток.
Езикови бариери	Отнася се до различни тълкувания, използване на неясни или неточни термини, непознаване значението на думите или извън контекста и други – всичко това създава трудности в комуникацията.
Неумение да се изслушва събеседника	Липсата на умения за активно слушане, прекъсване на събеседника, довършване мисълта на другия и други, предизвиква блокиране на комуникацията.

Наличие на дисонанс	Разминаване между вербалната (това, което се казва) и невербалната комуникация (жестовете, мимиките, интонацията).
Липса на обратна връзка	Налице е еднопосочен неустойчив комуникационен процес.
Емоционални бариери	Силните емоции (гняв, страх, тревожност) могат да доведат до изкривяване на съобщението.

2. Видове и форми на комуникация.

Основните форми на комуникация могат да се разграничат на основата на различни признаци – в зависимост от средата, където се провежда комуникацията, в зависимост от вида на използваните средства, в зависимост от стила и т.н.

В зависимост от средата – вътрешна и външна комуникация

В научната литература комуникацията от гледна точка на средата предимно се разглежда на организационно ниво. Условно организационната комуникация може да се раздели на вътрешна и външна. В контекста на една организация комуникацията представлява систематичен процес на обмяна на информация между различни участници с цел управление, координиране и изграждане на взаимоотношения. Както посочва Clappitt (2016) успехът на една организация зависи от комуникацията, която се осъществява в нея¹⁴⁹.

Вътрешната комуникация обхваща комуникационните връзки (директни, индиректни линейни, функционални и т.н.) между участниците в организацията (екип, група, отдел, ръководство). Според теорията за организационната комуникация на Miller (2015) вътрешната комуникация има следните основни функции: информационна (предаване на инструкции, отчети, политики), координационна (синхронизация на дейности), мотивационна, социализираща (изграждане на принадлежност, ценности)¹⁵⁰. Вътрешната комуникация може да се разглежда още като формална (официалните контакти) и неформална (протича успоредно на формалната комуникация), хоризонтална (между участниците в едно организационно ниво – колеги и отдели) и вертикална

¹⁴⁹ Clappitt, P. G. (2016). Communicating for Managerial Effectiveness: Challenges| Strategies| Solutions. Sage Publications.

¹⁵⁰ Miller, K. I. (2015). Organizational communication. Approaches and Processes. Sixth edition. Publisher: Lyn Ihl

(протича от ръководството към служителите и от служителите към управлението). Ефективността и качеството на вътрешната комуникация зависи от прозрачността, достъпа до информация и наличието на обратна връзка¹⁵¹.

Външната комуникация представлява обмен на информация между организацията и външната среда - други институции, организации, клиенти, партньори. Основните проявления на външната комуникация могат да бъдат чрез така наречената маркетингова комуникация (реклама, бранд послания), корпоративна социална отговорност, публични отношения (PR), дигитална комуникация (социални мрежи, уебсайтове) и други. Ефективността на външната комуникация в значителна степен зависи от способността за адаптиране към обществените очаквания, които оказват влияние върху имиджа на организацията.

В зависимост от вида на използваните средства – вербална, невербална, дигитална и епистоларна комуникация

Комуникативната компетентност обхваща знанията, уменията, способностите, необходими за изпълнението на определена задача, постигане на поставените цели. Условие за ефективна комуникация именно се явява нивото на комуникативната компетентност на индивида, което се измерва със степента, в която участникът в комуникацията е действен и успешен. В този смисъл, познаването и адекватното целесъобразно използване на различните видове средства за комуникация се явява ключова предпоставка за воденето на успешен разговор.

Вербалната комуникация се осъществява чрез речта като основно средство за общуване. Тя включва *език, стил на говорене, активно слушане, задаване на въпроси, обратна връзка, ефективно говорене*.

Стилът на говорене представлява начинът, по който говорещият формулира своя изказ и представя посланието си. Препоръчително е използването на кратки изречения с ясни и конкретни изказвания, съобразно културното ниво на събеседника. Пенчева (2011) посочва, че трябва да се използва гледната точка „Вие“, т.е. гледната точка на комуникатора да бъде изказана от събеседника¹⁵². Ясният и последователен стил на говорене подпомага разбирането и е гаранция за ефективна вербална комуникация.

¹⁵¹ Clampitt, P. G. (2016). Communicating for Managerial Effectiveness: Challenges Strategies Solutions. Sage Publications

¹⁵² Пенчева, А. (2011). Работа в екип. Изд. ЕКС-ПРЕС Габрово, с. 65

На следващо място, активното слушане се разглежда като съзнателен процес на възприемане, интерпретиране и осмисляне на информацията. То изисква концентрация, емпатия и ангажираност. Каменова (2021) разграничава шест нива на активното слушане¹⁵³:

- *пасивно слушане* – човек възприема само отделни части от информацията, т.к. вниманието му е отклонено или насочено към други мисли или дейности;
- *съчувствено слушане* – представлява привидно, демонстративно слушане, при което слушащият реагира формално на думите на събеседника си, с цел да създаде впечатление за ангажираност, въпреки че реалният интерес фактически липсва;
- *селективно слушане* – възприема се само онази част от информацията, която съответства на личните интереси или очаквания на слушащия, без задълбочено вникване в съдържанието на разговора;
- *внимателно слушане* – характеризира се с по-висока степен на концентрация, но вниманието е насочено предимно към фактологическата страна на съобщението, без емоционално съпреживяване или по-дълбока ангажираност;
- *активно слушане* – включва осъзнато и контролирано участие в комуникационния процес както чрез вербални, така и чрез невербални реакции. То демонстрира разбиране на предаваната информация и подпомага изграждането на доверието;
- *емпатично слушане* – предполага цялостно и пълноценно участие в комуникацията, при което се възприема не само съдържанието на съобщенията, но и личността, преживяванията и емоциите на говорещия.

Ключова роля в структурирането и задълбочаването на комуникацията има умението за задаване на въпроси. Въпросите стимулират разговора и диалогичността в комуникацията, насърчават активното участие на всички участници. Препоръките в научната литература са човек да се стреми да използва предимно отворен тип въпроси, които насърчават разширен отговор. В таблица 8 са представени най-често използваните видове въпроси с тяхното предназначение. Целенасоченото и уместно използване на въпроси е предпоставка за изграждането на по-пълно и точно разбиране на разглежданата тема на разговор.

¹⁵³ Каменова, Д. (2021). Медиация и невербална комуникация. КК „Труд“, София, с. 118

Таблица 8. Видове въпроси

Вид въпрос	Предназначение	Пример
Отворени	Предоставят избор и свобода, възможност за по-дълъг отговор и пояснение.	<i>За какво искаш да говорим?; Може да ми разкажеш нещо за...?</i>
Затворени	В значителна степен отговорът е предопределен от съдържанието на въпроса. Ограничават възможността за допълнително разяснение и свободата на отговор.	<i>Обичаш ли да ходиш на тренировки?; Чувстваше се ужасно след сбиването, нали?</i>
Бумерангови	Чрез бумеранговите въпроси се дава възможност да се избегне директен отговор като се зададе (препрати) въпрос(а) обратно към другия участник. По този начин се постига ангажираност на събеседника и насочване към обсъждане на разглежданата ситуация или проблем.	<i>Клиент: Какво трябва да направя? Консултант: Какво сте правили в миналото в сходни ситуации?</i>
Тенденциозни	Предизвикват и провокират определена реакция или отговор. Това са въпроси с емоционален заряд.	<i>Чувстваш се отегчен, нали?; Не смяташ ли, че е погрешно да...?</i>
Хипотетични	Използват се за проверка на реакции, стимулират креативността и са насочени към решения в бъдещ етап	<i>Какво, ако...?; Ако искаш да се справиш с тази задача, какво трябва да направиш?; Как ще се справиш с тази провокация, ако отново те предизвикат?</i>
Насочващи/ Водещи	Организируют разговора, следвайки конкретна посока	<i>Какво Ви направи впечатление в тази ситуация?; Кое беше различното този път?; Какво имаш предвид с „никога“?; Защо си разстроен/а?</i>
Изясняващи	Помага да се изясни ситуацията, насърчават комуникирането, осигуряват обратна връзка.	<i>Какво имате предвид?; Как мина срещата?;</i>

		<i>Разкажи ми за случката от миналия ден?; Какво мислиш за...?</i>
Преходни	Чрез този тип въпроси ефективно се преминава от минала към настояща тематика или се разглеждат основни моменти от предходен разговор.	<i>По-рано ми спомена, че...?; Преди беше убеден/а, че ще напуснеш работа Чудя се как се чувстваш сега във връзка с това?</i>
Ориентирани към целта	По същество това са директни въпроси, чрез които клиентът изследва перспективни алтернативи и решения.	<i>Как си представяш живота без алкохол?; Как ще разбереш, че си се справил с проблема?</i>
Парадоксални	В някои ситуации поставяйки пред клиента въпрос, свързан с абсурден вариант на решение на проблема, подпомага клиента да търси други алтернативи, да погледне на проблема от друга страна.	<i>Какво още не си направил/а, за да се провалиш на изпита?; Какво трябва да се случи, за да те изгонят от училище?</i>
Въпроси за скалиране	Използват се за оценка на чувства, преживявания, нагласи, напредък на клиентите.	<i>От 1 до 10 по скалата, къде сте в момента в желанието си да се справите с проблема? За да бъдеш на тази точка от скалата, какво трябва да направиш?</i>

Източник: Цонева, Ж. (2025). Консултирането в помагащите професии. Изд. ЕКС-ПРЕС

Габрово, с. 97-99

Обратната връзка е изключително необходим елемент от вербалната комуникация. Тя представлява реакцията на получателя към отправеното съобщение. Обратната връзка може да бъде информационна, корекционна и усилваща¹⁵⁴. Ефективната обратна връзка трябва да бъде навременна, разбираема, конкретна, насочена към поведението, а не към личността. Освен това трябва да бъде и балансираща – да съчетава положителни аспекти и конструктивни препоръки, да отчита потребностите и на двете страни в комуникацията.

¹⁵⁴ Пенчева, А. (2011). Работа в екип. Изд. ЕКС-ПРЕС Габрово, с. 67

Съзнателното и умело прилагане на всички компоненти на вербалната комуникация създава предпоставки за яснота, ефективност и устойчиви междуличностни взаимоотношения.

Невербалната комуникация представлява обмен на информация чрез телесно-пластичните сигнали, които хората използват в процеса на общуване. Тя се осъществява по два основни начина: физически, т.нар. символен и телесен, т.нар. „език на тялото“. Чрез начина, по който човек организира работното си пространство, външният му вид, визитката и т.н., може да се придобие представа за това кой е, какви са неговите очаквания, интереси, ценности и други. От друга страна, жестовете, мимиките, позата и всички други изразни средства, свързани с тялото на човека, които той използва безсъзнателно, създават между 60 % и 80 % от впечатлението на другите за него.

Пенчева и съавт. (2010) отбелязват, че невербалната комуникация включва редица компоненти¹⁵⁵:

- телесен контакт – ръкостискане, прегръдка;
- отстояние – разстоянието между отделни лица;
- ориентация – поглед, телесна позиция;
- поява – външен вид;
- поза;
- фациална експресия – движения на мускулите на лицето;
- жестове на ръцете, главата, тялото;
- поглед;
- невербални сигнали на говора – емоционално ниво на речта.

В научната литература съществува множество проучвания, свързани с изследване значението на езика на тялото и неговото интерпретиране. Един от най-известните изследователи в тази връзка са Алън и Барбара Пийз, които години наред проучват сигналите на тялото. Авторите формулират три основни принципа за правилно тълкуване на езика на тялото¹⁵⁶:

➤ Жестовете следва да се интерпретират в комбинация, а не поотделно. Изолиран жест не бива да се приема като еднозначен показател за определено състояние. Например, почесването по главата може да бъде признак на сърбеж, колебание, несигурност или дори неискреност. Едва когато се съпостави с други невербални сигнали и с вербалното послание, може да се достигне до по-точна интерпретация на съдържанието.

¹⁵⁵ Пенчева, А. и съавт. (2010). Социални компетенции. Изд. ЕКС-ПРЕС Габрово, с. 19

¹⁵⁶ Пийз, А., Пийз, Б. (2023). Най-новата книга за езика на тялото. Изд. Сиела, София, с. 31-33

➤ Необходимо е да се търси съответствие между думи и поведение, за да се направи по-обективна преценка на събеседника. Така например, ако човек твърди, че е изпълнил дадена задача с лекота и удоволствие, но същевременно стои със скръстени ръце и стиснати юмруци, тази затворена поза може да подсказва напрежение или нежелание да признае трудностите, с които се е сблъскал.

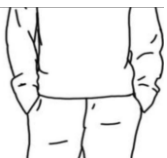
➤ Жестовите трябва да се анализират в конкретния контекст, в който се проявяват. Например, скръстени ръце и крака и сведена брадичка в студено време могат просто да означават физически дискомфорт от студа. В различна ситуация – например по време на разговор в приятна среда – същата комбинация от жестове може да изразява дистанцираност, несъгласие или негативно отношение към събеседника или обсъжданата тем.

Таблица 9 представя най-често използваните невербални сигнали и жестове и тяхното значение.

Таблица 9. Невербални сигнали и жестове и тяхното значение¹⁵⁷

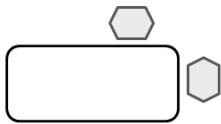
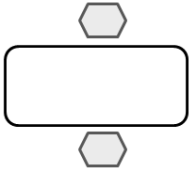
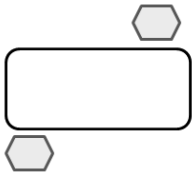
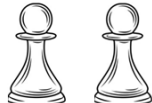
Сигнали и жестове	Значение	Пример
Сигнали на ръцете		
Отворени ръце	Внушава се откритост, честност, готовност за сътрудничество.	
Кръстосани ръце	Поставяне на бариера между събеседниците. Задържане и събиране на негативната енергия. Несъгласие с другата гледна точка.	
Ръце зад гърба	Показва превъзходство, увереност, властност.	
Барабани с пръсти	Нервност, нетърпение.	

¹⁵⁷ Използваните снимки са от Internet с илюстративен характер.

Сплетени пръсти на ръцете	Показва различни емоционални състояния според доминиращия палец – емоцията над разума или разума над емоцията. А също и жест на молба.	
Събрани пръсти на ръцете – щипц	Жестът говори за двусмисленост, характерен за хората с чувство за превъзходство. При неправилно използване може да се тълкува като самодоволство или високомерие.	
Скриване на ръцете в джобове	Израз на желание за дистанциране и сдържаност.	
Ръкостискането		
Вяло, хлабаво, отпуснато ръкостискане	Прехвърляне на отговорността на другия, нежелание за контакт, проява на слабост и ниско самоуважение.	
Доминантно ръкостискане	Демонстриране на превъзходство „Аз диктувам!“.	
Двойно прихващане	Проява на опит за изграждане на впечатление за честен човек, на който може да се има доверие. Допустимо е само когато е изградена емоционална връзка между събеседниците.	
Ръкостискане със студени ръце	Възможна проява на нервност и напрежение.	

Ръкостискане пръсти	с Показва неувереност, нежелание за създаване на контакт.	
Равенство	Показва уважение, равнопоставеност.	
Сигнали на краката		
Отворени крака	Показват откритост и увереност.	
Кръстосани крака	Показват нагласа за подчинение, отбрана, несигурност, негативно отношение, необщителност.	
Разклучени крака	Предимно мъжка поза, която показва доминиране.	
Изнесен един крак напред	Показва високо положение, желаната посока на интереса.	
Сигнали на очите/погледа		
Разширени очи	Показват изненада, уплаха, гняв.	
Присвити очи	Изразяват преценка.	
Втренчен поглед	Показва критично отношение, заплаха, лъжа.	

Повдигане на веждите	Преценка, съмнение в информацията, отказ да се повярва в нещо.	
Сигнали на устата/усмивката		
Усмивка със затворени устни	Показва прикритост, нежелание да се сподели всичко, въздържано мнение или нагласа.	
Искрена усмивка	Отразява щастието и удоволствието, което човек изпитва. Разпознава се по повдигнатите ъгълчета на устните, очите като полумесеци и специфични бръчици в ъглите им.	
Закриване на устата	Показва лъжа, прикриване, неувереност.	
Докосвания		
Допир по носа	Необходимо е да се разглежда в контекст или снопове. В повечето случаи издава лъжа.	
Допир по окото	Избягване на нещо неприятно или когато човек лъже.	
Допир по ухото	Нежелание да се слуша, при тревожност, напрегнатост.	
Допир по врата	Напрегнатост, липса на интерес.	

Допир по устата	Търсене на сигурност, увереност.	
Пространство и дистанция		
Ъглова позиция около маса	Позволява добър контакт, приятелски и непринуден разговор.	
Позиция на сътрудничество	Възможност за добър контакт с очи, отразяване, споделяне на идеи и мнения.	
Отбранителна позиция	Установяване на взаимоотношения на превъзходство/подчинение, конкурентна позиция.	
Независима позиция	Показва нежелание за сътрудничество, липса на интерес.	
Интимна зона (15 - 45 см)	Типична за емоционално близките хора (дете-родител, съпруг-съпруга).	
Личностна зона (46 см -1,2 м)	Създава усещане за сигурност, най-препоръчителната дистанция по време на работни срещи, коктейли, социални или приятелски събирания.	
Социална зона (1,2 м – 3.6 м)	Подходяща дистанция за формални разговори между непознати	
Публична зона (над 3,6 м)	При публични изяви, когато се говори пред голяма група хора	

Източник: Цонева, Ж. (2025). Консултирането в помагащите професии. Изд. ЕКС-ПРЕС

Габрово, с. 106-110

Дигиталната комуникация представлява процес на обмен на информация посредством цифрови инструменти, технологии и мрежови платформи и системи, които съдействат за осъществяване на връзка между участниците в комуникационния акт. Съвременните разновидности на дигиталната комуникация позволяват тя да се осъществи посредством интернет, мобилни устройства, софтуерни приложения. Значим принос за разбирането на съвременната дигитална комуникация има Castells (2009), който въвежда понятието и концепцията за „мрежовото общество“¹⁵⁸. Според автора дигиталните мрежи променят начина, по който се създава, разпространява и интерпретира информацията. В този смисъл комуникацията не е еднопосочен процес, а динамична система от взаимосвързани възли и потоци¹⁵⁹. Значението на дигиталната комуникация за съвременните измерения на живот и общуване е на многопластово ниво. Тя има както своите положителни аспекти, така и негативни последици. В този аспект Couldry & Hepp (2017) отбелязват, че в условията на дигитализация социалната реалност се „медиатизира“, т.е. тя се конструира чрез медийните процеси. С други думи казано от една страна тя отразява социалната действителност, реалност, а от друга – активно участва в нейното създаване¹⁶⁰. На личностно ниво дигиталната комуникация създава възможност за изграждане и поддържане на социални връзки независимо от географските позиции на участниците в комуникацията. А на организационно равнище улеснява вътрешните и външните комуникационни връзки чрез електронни платформи, социални мрежи, виртуални срещи. Необходимо е да се отбележи, че непрекъснатото развитие на дигитализацията и внедряването на нови технологични решения в различните сфери на професионалната дейности, например, като изкуствения интелект, има и своите предизвикателства, свързани с комуникацията – информационно претоварване, проблеми със защита на личните данни и други. Това изисква нови комуникационни компетентности, за да се отговори на съвременните потребности на обществото.

Епистолярната (писмената) комуникация представлява форма на писмена комуникация, чрез която се осъществява предаване на писмени послания между двама и повече участници. Проекцията на писмената комуникация от далечното минало, когато писмените послания са използвани като средство за политическа и лична комуникация или художествено изграждане на образ, в днешния дигитален свят се трансформира в

¹⁵⁸ Kavada, A. (2011). Book Review: Castells, Manuel (2009) Communication Power. Oxford University Press. ISBN-978-0-19-956704-1.

¹⁵⁹ Пак там.

¹⁶⁰ Couldry, N., & Hepp, A. (2017). *The mediated construction of reality*. Polity Press. Достъпно на: <https://download.e-bookshelf.de/download/0010/8804/28/L-G-0010880428-0026716188.pdf>

електронна кореспонденция (имейли, съобщения). Въпреки че формата с годините се променя, структурата на писмената комуникация запазва своите основни характеристики – адресираност, писменост и структурност. Структурата на официалната писмена кореспонденция трябва да отговаря на определени изисквания¹⁶¹:

- спазване на правилото „5-К“ – отговаряне на въпросите „Кой?“, „Какво?“, „Къде?“, „Как?“, „Кога?“;
- краткост и яснота на съобщението, но с всички необходими факти;
- съобразяване с характеристиките на реципиента и неговата реакция;
- съобщението да е съставено от думи с точно и ясно значение, разбираеми за реципиента;
- съобщението да отразява верния тон във формалните и неформални контакти;
- съобщението да е правилно граматически и стилово представено, с необходимата точност, коректност, прецизност и цялостност.

Епистоларната комуникация позволява задълбочено и рефлексивно изразяване на мисли, послания, емоции, създава документална среда и функционира като средство на личен и обществен диалог. Независимо от бързия темп на технологично развитие и промени, епистоларният модел на комуникация остава фундаментален за разбирането на писмената комуникация в миналото и настоящето.

В зависимост от културния контекст – межкултурна комуникация

Културата играе основна роля в процеса на комуникация. Межкултурната комуникация представлява процес на обмен на информация и взаимодействие между индивиди или групи, принадлежащи към различни културни общности, споделящи знания, ценности, символи и поведенчески модели. Тя отразява как културните различия влияят върху възприемането, интерпретацията и предаването на информацията. Както посочват Samovar и съавт. (2009) *„межкултурната комуникация е комуникация между хора, чиито културни възприятия и символни системи са достатъчно различни, за да променят комуникационното събитие“*¹⁶². Съвременните изследвания разглеждат межкултурната компетентност в контекста на глобализацията и дигиталната среда. Arasaratnam (2013) посочва, че развитието на глобалните мрежи засилва необходимостта от межкултурна компетентност, която включва познания, нагласи и умения за

¹⁶¹ Пенчева, А. (2011). Работа в екип. Изд. ЕКС-ПРЕС Габрово, с. 70

¹⁶² Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., & Roy, C. S. (2009). Communication between cultures (7th ed.). Wadsworth, p. 46

ефективно взаимодействие в межкултурни ситуации. Межкултурната комуникативна компетентност обхваща езиковите различия, различията в невербалното поведение, комуникационния стил, социалните роли, ценностните системи и интерпретацията на времето и пространството. Така например, в повечето западни страни жестът „палец нагоре“ означава одобрение, но в някои страни от Близкия Изток може да има обидно значение. Възприето е, че в средиземноморските и латиноамериканските страни хората общуват на по-близко физическо разстояние, докато в северноевропейските страни и Скандинавия се предпочита по-голямо лично пространство. В този смисъл един и същ жест или поведение може да има различно значение в зависимост от културния контекст. Затова межкултурната комуникативна компетентност изисква осъзнаване на тези различия и готовност за адаптация.

Развиването на межкултурна комуникативна компетентност е ключово условие за ефективно взаимодействие в глобализирания свят, където социалните и професионалните контакти все по-често надхвърлят националните и културните граници.

Въпроси и задачи за самоподготовка

1. Какво представлява комуникацията като процес?
2. Кои са основните комуникативни компоненти?
3. Според Вас има ли разлика между общуване и комуникация?
4. Какви фактори могат да доведат до неефективни комуникации?
5. Дайте пример, в който невербалните сигнали противоречат на вербалното послание.
6. Как влияят културните различия върху разбирането на посланията?

Основни информационни източници

- Пенчева, А. и съавт. (2010). Социални компетенции. Изд. ЕКС-ПРЕС Габрово
- Цонева, Ж. (2025). Консултирането в помагащите професии. Изд. ЕКС-ПРЕС- Габрово
- Fatimayin, F. (2018). What is communication. National Open University of Nigeria.
- Kavada, A. (2011). Book Review: Castells, Mauel (2009) Communication Power. Oxford University Press. ISBN-978-0-19-956704-1.
- Miller, K. I. (2015). Organizational communication. Approaches and Processes. Sixth edition. Publisher: Lyn Ihl

Глава 8. Компетентности за решаване на проблеми и управление на конфликти

*„Ако имах един час да реша проблем,
бих прекарал 55 минути в мислене за проблема
и 5 минути в мислене за решенията.“*

Албърт Айнщайн¹⁶³

1. Същност на компетентността за решаване на проблеми.

Умението за решаване на проблеми е ключова компетентност в съвременното общество. Ежедневно човек е изправен пред множество ситуации, които изискват анализ, вземане на решения и отговорно действие. Способността да разпознаваме проблема, да изследваме причините за неговото възникване и да изберем най-подходящото решение, е основа за ефективност, самостоятелност и успех. Решаването на проблеми не е само прилагане на готови стратегии, но и критично мислене, креативност и оценка на последствията. Развиването на компетентността за решаване на проблеми подпомага изграждането на увереност, отговорност и умения за успешна адаптация в динамична среда.

Проблемите могат да се проявяват в различни специфични контексти, с различно проявление и форма, което ги определя като изключително субективни. Когато един проблем се прояви веднъж в конкретна ситуация, той по-скоро се възприема като затруднение. Повторението на едно и също затруднение в един и същ контекст се определя като проблем. Някои автори свързват възникването на проблема с целите, които има да постигне индивида. Така например, според Duncker & Lees (1945) проблем е, *„когато живо същество има цел, но не знае как да постигне тази цел. Всеки път, когато човек не може да премине от дадената ситуация към желаната ситуация просто чрез действие, тогава трябва да се прибегне до мислене“*¹⁶⁴. По подобен начин

¹⁶³ Quotes. Достъпно на: <https://www.quotes.bg/author/122779/albert-aynshtayn>

¹⁶⁴ Duncker, K., & Lees, L. S. (1945). On problem-solving. Psychological monographs, 58(5), i. Достъпно на: <https://psycnet.apa.org/record/2011-16110-001>

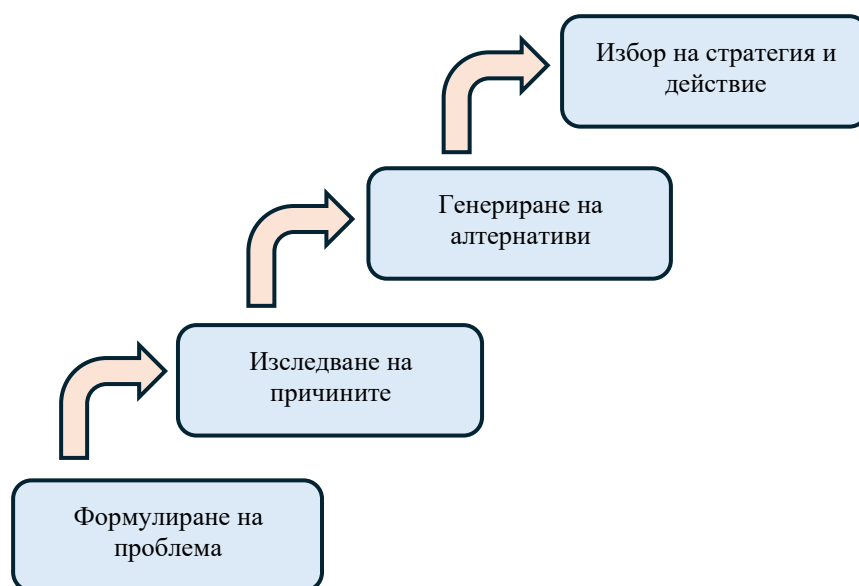
Dörner (1976) отбелязва, че проблемът се проявява „между дадената ситуация и желаното целево поведение“¹⁶⁵.

Mourtos и съавт. (2004) дефинират решаването на проблеми като „процес, използван за получаване на най-добър отговор на неизвестно или решение, подложено на някои ограничения“¹⁶⁶.

Повечето автори като Simon (1978), Jonassen, (2010), OESD (2014) считат, че решаването на проблеми представлява когнитивен процес на идентифициране и анализ на ситуация, при която съществува цел, но липсва непосредствено решение, и включва търсене, избор и прилагане на подходящи стратегии за преодоляване на затруднението.

Етапи в решаването на проблема

В научната литература авторите предлагат сходни модели на процеса на решаване на проблеми. Обобщено решаването на проблеми може да се представи схематично чрез теоретичен модел включващ четири основни етапа (фигура 16).



Фигура 16. Етапи на решаване на проблема

Източник: създадено от автора

¹⁶⁵ Rahman, M. M. (2019). 21st century skill'problem solving': Defining the concept. Rahman, MM (2019). 21st Century Skill "Problem Solving": Defining the Concept. Asian Journal of Interdisciplinary Research, 2(1), 64-74., p. 65

¹⁶⁶ Mourtos, N. J., Okamoto, N. D., & Rhee, J. (2004, February). Defining, teaching, and assessing problem solving skills. In *7th UICEE Annual Conference on Engineering Education* (Vol. 1, pp. 1-5)., p. 1

Процесът започва с разпознаване на несъответствието между настоящото състояние и желаната цел, т.е. първият етап включва анализ на ситуацията и точно формулиране на проблема. На втория етап се изследват причините, анализира се първоначалното състояние, условията и ограниченията. След анализа следва създаване на алтернативи. На този етап се насърчава използването на предходен опит, аналогии и критично мислене. След генерирането на алтернативи се избира най-подходящата стратегия и се пристъпва към действие за постигане на целта. Пенчева и съавт. (2010) посочват, че изборът на стратегии е важен момент от процеса на решаването на проблема, като предлагат следните¹⁶⁷:

- *Декомпозиция на проблема* – разделяне на сложния проблем на по-малки и по-управляеми подпроблеми.
- *Започване на решението на проблема отзад напред* – приема се, че проблемът има формата на дърво. Възможно е действията по решаване на проблема да са по-ефективни, ако процесът започне от листото (търсената цел) към стеблото на дървото.
- *Търсене на аналогии* – съпоставяне с подобни проблеми, решавани в миналото и прилагане на решението от предишен подобен проблем.
- *Капсулиране на проблема и оставяне настрана за известно време* – съсредоточаването върху решение в конкретния момент, може да насочи в погрешна посока. Обикновено неприемливите и нестандартните решения могат да се окажат по-ефективните в дадена ситуация.

Последният етап е насочен към проверка на резултата и оценка на ефективността на решението. Рефлексията позволява да се усъвършенстват стратегиите и да се трансферира знанието към нови ситуации.

Методи и инструменти за решаване на проблеми

Методите за решаване на проблеми представляват структурирани подходи, които помагат за изследване на причините, генерирането на алтернативи и вземане на решение. Те могат да бъдат класифицирани като аналитични, системни и креативни. В литературата и практиката съществува голямо разнообразие от методи и инструменти за развиване на умение за решаване на проблеми. Изборът на метод зависи от характера на проблема – дали е комплексен, стратегически, или изисква иновативно решение.

¹⁶⁷ Пенчева, А. и съавт. (2010). Социални компетенции. Изд. ЕКС-ПРЕС-Габрово, с. 49

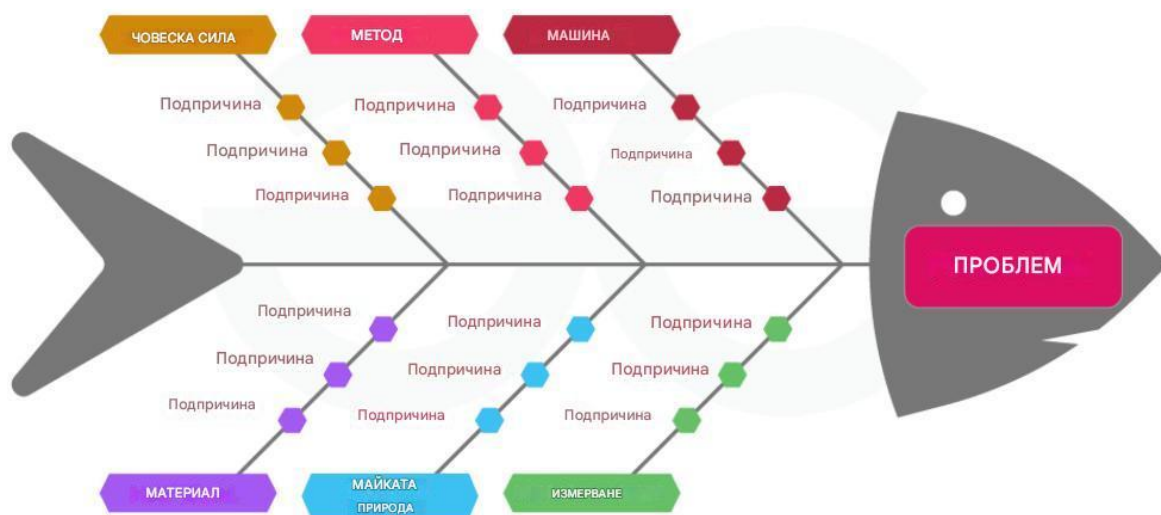
Метод „5-защо“

Методът „5-защо“ е техника за откриване на първопричината за проявлението на определен проблем чрез последователно задаване на въпроса *Защо?*. Създаден от Sakishi Toyota, а по-късно развит от Taiichi Ohno, методът се основава на причинно-следственият анализ и системното мислене. Както Ohno отбелязва „Като повторим „защо?“ пет пъти, естеството на проблема, както и неговото решение стават ясни“¹⁶⁸. Процедурата на модела включва следните етапи:

1. Формулиране на проблем.
2. Задаване на въпроса „Защо се случи това?“
3. Повторение на въпроса за всеки получен отговор (около 5 пъти).
4. Идентифициране на първопричината.
5. Разработване на коригиращо действие.

Метод „диаграма на Ишикава“ - „рибена кост“

Методът „диаграма на Ишикава“, известен още като „рибена кост“ е разработен през 1943 г. от д-р Kaoru Ishikawa. Той може да визуализира причините за даден проблем, като ги групира в категории, например хора, процеси, среда, материали (фигура 17).



Фигура 17. Диаграма „рибена кост“

Източник: <https://www.geeksforgeeks.org/biology/fishbone-diagram-example-use/>

¹⁶⁸ Serrat, O. (2017). The five whys technique. In Knowledge solutions: Tools, methods, and approaches to drive organizational performance (pp. 307-310). Singapore: Springer Singapore., p. 308

Стъпките, по които се реализира методът, са следните¹⁶⁹:

1. Начертаване на диаграмата тип „рибена кост“.
2. Изброяване на проблема, който ще се изучава в „главата на рибата“.
3. Означаване на всяка „кост“ на „рибата“. Основните категории, които обикновено се използват са хора, материали, методи, машини, процедури, политики и околна среда и др.
4. Използване на техника за генериране на идеи (напр. брейнсторминг), за да се идентифицират факторите във всяка категория, които могат да повлияят на изучавания проблем и/или ефект.
5. Повтаряне на тази процедура с всеки фактор в категорията, за да се създадат подфактори.
6. Анализирание на резултатите от „рибената кост“.

Метод „Мозъчна атака“

„Най-добрият начин да получите добра идея е да получите много идеи“ – Alex Osobrn¹⁷⁰

Основната цел на метода е да се открие решение на проблем чрез генериране на много идеи за кратко време. Често хората се притесняват, дори страхуват да изкажат или предложат по-нестандартни идеи, поради различни причини (присмех, критики, неодобрение), затова съществен момент се явява създаването на подходящ климат.

Методът изисква спазването на **четири основни правила**:

1. Генериране на колкото се може повече идеи, включително фантастични.
2. Ограничаване и отлагане на критиката – съсредоточаване върху количеството идеи.
3. Приветстване на нестандартните идеи.
4. Комбиниране и подобряване на идеи – свободно асоцииране.

¹⁶⁹ Deshpande, V. A. (2008). Cause-and-Effect Diagram for a Teaching Learning Process (CEDTLP)– A Case Study. Industrial Engineering Journal, 1(2), 41-42., p. 42

¹⁷⁰ Brainstorming. Достъпно на: <https://brainstorming.co.uk/creative-quotations-for-brainstorming-and-lateral-thinking/>

Метод „SWOT-анализ“

Стратегически инструмент за решаване на проблеми, при който се осъществява анализ на вътрешни и външни фактори, което позволява вземане на управленски решения. SWOT включва четири основни елемента:

- *Strengths (силни страни)* – вътрешни положителни характеристики като ресурси, компетентности, квалифициран екип, добра репутация и т.н.
- *Weaknesses (слаби страни)* – вътрешни отрицателни ограничения като липса на опит, органичен бюджет, неефективни процеси и т.н.
- *Opportunities (възможности)* – външни благоприятни фактори като технологични иновации, законодателни промени и др.
- *Threats (заплахи)* – външни рискове или неблагоприятни ситуации като конкуренция, икономическа нестабилност и т.н.

Методът се осъществява в следната последователност:

1. Дефиниране на проблема.
2. Събиране на информация.
3. Попълване на SWOT матрица.
4. Анализ на взаимовръзките между отделните фактори.
5. Формулиране на стратегии.

Методът позволява развиването на аналитичното мислене, уменията за вземане на решения, приложим е в различни сфери – образование, стратегическо управление, предприемачество и др.

2. Същност на компетентността за управление на конфликти.

Конфликтът представлява особена форма на взаимодействие, съпроводена най-често от усещане за напрежение и негативни отражения. В научната литература терминът „**конфликт**“ се разглежда от различни гледни точки в зависимост от социално-психологическите характеристики, които възникват в процеса на общуване между индивидите. В този смисъл Анцупов и съавт. (2017) дефинират конфликта като „най-острият способ за развитие и завършване на значими противоречиви, възникващи в процеса на социално взаимодействие, заключаващ се в противодействие на субектите на конфликта и съпровождат се с негативни емоции един друг“¹⁷¹. Folger и съавт. (2018) подчертават взаимозависимостта и комуникационният характер на конфликта. Както

¹⁷¹ Анцупов, А., Шипилов, А. (2007). Конфликтология. Изд. Питер, с. 75

отбелязват авторите „конфликтът е взаимодействието на взаимозависими хора, които възприемат несъвместими цели и взаимна намеса в постигането на тези цели“¹⁷².

Причините за възникване на конфликтни ситуации могат да бъдат от различни естество, както на личностно, така и на организационно ниво. Най-често те могат да бъдат резултат от:

- *комуникационни проблеми* – неправилно тълкуване на посланията, липса на обратна връзка, неефективно слушане, различни комуникационни стилове;
- *личностни различия и емоционални фактори* – темперамент, липса на сходства в характерите, недостатъчна емоционална интелигентност;
- *ограничени ресурси за постигане на поставените цели* – работно натоварване, достъп до информация, разпределение на бюджет и др.;
- *стрес и външен натиск* – претоварване, несигурност и др.;
- *различия в ценности и убеждения* – предразсъдъци, межкултурни различия, различни етични стандарти;
- *неефективно ръководство* – липса на ясно разпределени роли, неясни отговорности, противоречиви инструкции;
- *несъвместимост на цели, интереси* – конкуренция, различни приоритети и др.

Видове конфликти

В специализираната литература класификацията на конфликтите е представена в зависимост от нивото на взаимодействие, съдържанието, източниците и организационния контекст.

Вътрешноличностни конфликти – възникват в рамките на личността, поради различни мотиви, роли и ценности. Разграничават се следните основни форми на вътрешноличностен конфликт¹⁷³:

- ролеви конфликт – невъзможност за съвместяване на няколко роли и противоречиви изисквания;
- нравствен конфликт – проявява се при сблъсък между желанията и интересите на индивида и общоприетите морални норми;

¹⁷² Folger, J. P., Poole, M. S., & Stutman, R. K. (2024). Working through conflict: Strategies for relationships, groups, and organizations. Routledge., p. 4

¹⁷³ Рашков, Р. (2019). Конфликти в семейството - социално-психологически анализ. Изд. къща СТЕНО, Варна, с. 94

- конфликт на нереализирано желание – означава се още като комплекс за непълноценност, при който са налице противоречия между потребностите и желанията на индивида и реалната действителност;
- адаптационен конфликт – предизвиква се от липса на умения за адаптация в различни социални контексти;
- конфликт на неадекватна самооценка – налице е несъответствие на самооценката с реалните възможности на личността.

Междоличностни конфликти – възникват между две или повече лица поради различия в цели, възприятие или ценности. Това е една от най-разпространените форми на конфликти, тъй като през целия си живот хората постоянно взаимодействат помежду си. Междоличностните конфликти се проявяват при наличие на противоречия в потребностите и очакванията, невъзможност за сработване поради несходства в характерите и т.н.

Междугрупови конфликти – най-често е резултат от конкуренция, съперничество между отделни групи и формации (отдели, организации, екипи). Наличието на кооперация или конкуренция води до формирането на враждебност, което може да прерасне в междугрупов конфликт¹⁷⁴. В основата на този тип конфликти стоят множество причини, някои от най-често проявяващите се са: различия в мненията, позициите, етична недостатъчност, нелоялна конкуренция, лоши комуникации и др.

Вътрешногрупови конфликти – произтича от личностни различия, напрежение, емоции. Този тип конфликти се проявяват, когато очакванията на групата се разминават с очакванията на отделния индивид. Също така е налице, когато има несъответствие между установените норми и правила на групата и проявите в поведението на индивида.

Функционални и дисфункционални конфликти – конфликтите могат да бъдат функционални, когато подпомагат постигането на целите и подобряват решенията, което води до повишаване на ефективността на работата. От друга страна, конфликтът е нефункционален, когато възпрепятства ефективността и води до напрежение.

Етапи на протичане на конфликтите

Конфликтът представлява динамичен процес, който се развива във времето и преминава през отделни етапи – от латентно напрежение до проява на ескалация.

¹⁷⁴ Пак там.

- Първият етап се означава като *латентен (потенциален) конфликт* – налице са условия, които са предпоставка за възникване на конфликт (ограничени ресурси, комуникационни проблеми, различия в целите).
- Вторият етап е *осъзнатият конфликт* – при него отделните страни осъзнават на когнитивно ниво различията си и несъвместимостта по отношение на цели или интереси.
- Третият етап се проявява чрез *емоционалното измерение на конфликта* – появяват се напрежение, гняв, тревожност, фрустрация, най-често проявени чрез вербалната комуникация.
- Четвъртият етап се характеризира с *открит конфликт* – проявява се чрез определени действия като спор, противопоставяне. На този етап конфликтът може да се развие като функционален (конструктивен) или дисфункционален (открита конфронтация).
- Петият етап се характеризира с *ескалация или разрешаване на конфликта* – наблюдава се засилване на напрежението, известен застой, след което може да бъде търси разрешаване чрез прилагане на различни стратегии като преговаряне, компромис или медиация.

Подходи и стилове на управление на конфликтите

Процесът на управление на конфликтите представлява съзнателно въздействие върху динамиката на конфликта с цел неговото конструктивно разрешаване или ограничаване нивата на неговото проявление и негативните последствия от това. Съвременните теории представят различни стилове и подходи за управление на конфликтите.

Robbins & Judge (2013) представят управлението на конфликтите като процес, който представлява последователност от етапи, започващи от възникване на предпоставки до резултат. Този процесуален подход към управлението на конфликта изисква ранна интервенция още в началото на осъзнаване на несъвместимостта, преди да се е стигнало до открит конфликт¹⁷⁵.

Според Folder, Poole & Stutman (2024) конфликтът се разглежда като възможност за трансформация на отношенията. Авторите считат, че управлението на конфликта

¹⁷⁵ Robbins, S. P., & Judge, T. (2013). Organizational behavior. 15-th edition. Pearson South Africa.

включва диалог, активно слушане, рефлексия и наличието на добра интуиция относно конфликта, които подпомагат взаимното разбиране¹⁷⁶.

Някои автори разглеждат управлението на конфликти от гледна точка на стила, който човек използва в този процес от конкурентни до кооперативни стратегии (таблица 10).

Таблица 10. Стиливе за разрешаване на конфликти

Стил на справяне с конфликта	Степен на загриженост за себе си	Степен на загриженост за другите	Основна цел	Ситуации, в които е подходящ
Интегриращ стил (сътрудничество)	висока	висока	Взаимна печалба.	Сложни проблеми, дългосрочни отношения.
Услужлив стил (приспособяване)	ниска	висока	Запазване на отношенията.	Когато въпросът е по-важен за другата страна.
Доминиращ стил (конкуриране)	висока	ниска	Налагане на собствената позиция.	Спешни решения, защита на принципи.
Избягващ стил (избягващ решението)	ниска	ниска	Отлагане или избягване на конфликта.	Незначителни въпроси, необходимост от охлаждане.
Компромисен стил (умереност)	умерена	умерена	Частично удовлетворение на двете страни.	Ограничено време, равни позиции.

Източник: адаптирано по: Пенчева, А. и съавт. (2010). Социални компетенции. Изд. ЕКС-ПРЕС-Габрово, с. 71; Thomas, K. W. (2008). Thomas-kilmann conflict mode. TKI Profile and Interpretive Report, 1(11), 1-11., p. 2-3

Стилът и изборът на подход за управление на конфликти зависи от конкретната ситуация, контекст, степента на взаимозависимост и значимостта на отношенията. Съвременните изследвания показват, че интегративните стратегии са по-успешни и ефективни за устойчивото разрешаване на конфликтите и поддържане на конструктивни отношения.

¹⁷⁶ Folger, J. P., Poole, M. S., & Stutman, R. K. (2024). Working through conflict: Strategies for relationships, groups, and organizations. Routledge

Въпроси и задачи за самоподготовка

1. Кои са основните етапи в решаване на проблема?
2. Защо правилното формулиране на проблема е ключово за неговото решение?
3. Как се дефинира понятието „конфликт“ от различни гледни точки?
4. В кои ситуации компромисът е по-подходящ от сътрудничеството?
5. Как ранната намеса в латентния етап може да предотврати ескалацията на конфликта?
6. Опишете реална ситуация на конфликт и анализирайте: причините, етапите на развитие, използвания стил на управление, възможна алтернативна стратегия.
7. Приложете SWOT анализ към конкретен проблем (например, подобряване на работата в екипа).

Основни информационни източници

- Рашков, Р. (2019). Конфликти в семейството - социално-психологически анализ. Изд. къща СТЕНО, Варна
- Folger, J. P., Poole, M. S., & Stutman, R. K. (2024). Working through conflict: Strategies for relationships, groups, and organizations. Routledge
- Rahman, M. M. (2019). 21st century skill'problem solving': Defining the concept. Rahman, MM (2019). 21st Century Skill "Problem Solving": Defining the Concept. Asian Journal of Interdisciplinary Research, 2(1), 64-74.
- Serrat, O. (2017). The five whys technique. In Knowledge solutions: Tools, methods, and approaches to drive organizational performance (pp. 307-310). Singapore: Springer Singapore

Глава 9. Компетентност за работа в екип

*„Екипът не е група от хора,
които работят заедно.
Екипът е група от хора,
които си вярват.“*
Симон Синек¹⁷⁷

1. Същност на работата в екип.

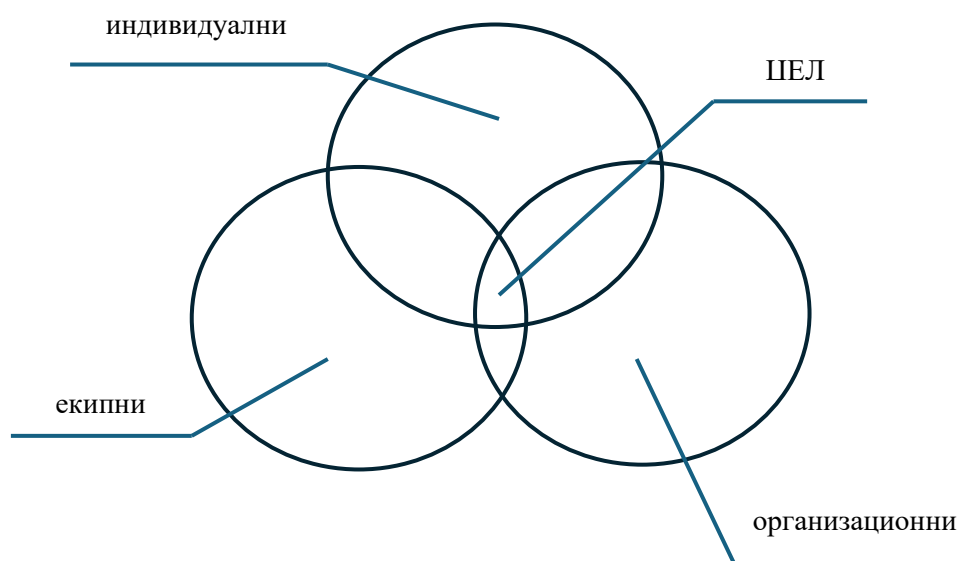
В съвременния динамичен свят на развиващи се технологии, непрекъснато възникване на различни по своето естество проблеми, които изискват решаване чрез взаимодействие с други хора, сътрудничество, ролята на екипната работа става все по-значима.

В литературата има множество дефиниции на понятието „**екип**“. Най-общо екипът се определя като група от двама или повече индивиди, които имат обща цел, взаимнодопълващи се умения, мотивират се взаимно, демонстрират лоялност и уважение помежду си и споделят отговорността за постигане на резултат. Katzenbach & Smith (1993) в своята класическа книга „Мъдростта на екипите: създаване на високопроизводителна организация“ определят екипа като „*малък брой хора с допълващи се умения, които се ангажират с обща цел, съвкупност от резултати и подход, за който поемат взаимна отговорност*“¹⁷⁸. В редица научни публикации се използва формулировката за работа в екип на Diskell & Salas (2018), според която работата в екип е „*процес, чрез който членовете на екипа си сътрудничат, за да постигнат целите на задачата. Екипната работа се отнася до дейностите, чрез които екипните вложения се превръщат в екипни резултати, като например екипна ефективност и удовлетвореност*“¹⁷⁹. В контекста на работата в екип авторите често използват диаграмата на Вен, за да илюстрират как отделните членове, роли, умения или цели се препокриват и взаимодействат помежду си (фигура 17). Диаграмата на Вен в съвременния контекст на работата в екип подчертава значението на сътрудничеството, помага за визуализиране на синергията, илюстрира споделената отговорност.

¹⁷⁷ Quotes. Достъпно на: <https://www.quotes.bg/quote/10856241/sayman-sinek-grupa-ekip>

¹⁷⁸ Katzenbach, J. & Smith, D. (1993). The Discipline of Teams. Harvard Business Review. Достъпно на: https://www.icipfg.com/Repositorio/GSPM/Cursos/PFC_GSPJM_03/Lectura%202.pdf, p. 112

¹⁷⁹ Driskell, J. E., Salas, E., & Driskell, T. (2018). Foundations of teamwork and collaboration. American Psychologist, 73(4), 334., p. 334



Фигура 17. Диаграма на Вен

Източник: създадено от автора

Видове екипи

В съвременните организации работата в екип се разглежда като ключов фактор за организационна ефективност, иновации и конкурентоспособност. В зависимост от структурата, целите, степента на автономност и използваните технологии могат да възникват различни видове екипи. Основните разновидности според водещи автори могат да се класифицират според следните показатели:

➤ *Според функцията и задачата:*

- Функционални екипи – съставени са от служители, които принадлежат към един и същ отдел, имат ясна йерархична структура¹⁸⁰. Основната им цел е изпълнение на текущи оперативни задачи. Такива например са екипите от човешки ресурси.
- Кросфункционални екипи – тези екипи включват представители на различни функционални области, които работят съвместно за решаване на комплексни проблеми или разработване на нови продукти. Основната им цел е стимулиране на иновациите и интегриране на разнообразни знания и компетентности¹⁸¹.

¹⁸⁰ Robbins, S. P., & Judge, T. (2013). Organizational behavior. 15-th edition. Pearson South Africa.

¹⁸¹ Day, B. & Holzniekemper, L. (2025). What Are Cross-Functional Teams? Everything You Need To Know. Достъпно на: <https://www.forbes.com/advisor/business/cross-functional-teams/>

- Самоуправляващи се екипи – този тип екипи се характеризират с висока степен на автономност, сами организират, планират и контролират работния процес, поемат пълна отговорност за работата чрез сътрудничество¹⁸².

- Виртуални екипи – функционират в географски разпределена среда и комуникират чрез информационни технологии като видеоконферентни връзки, телефонни разговори, имейли и др. В основата на този тип екипна работа стои високото ниво на координация и доверие.

➤ *Според продължителността*

- временни (проектни) екипи – създават се за постигане на конкретна цел в определен времеви период.

- постоянни екипи – съществуват дългосрочно в рамките на една организация и могат да изпълняват рутинни или стратегически функции.

➤ *Според ролята в организационната структура*

- управленски екипи – осъществяват ръководни функции в организацията. Могат да бъдат на различни нива – локално ниво, на ниво отдел и управленски борд.

- поддържащи екипи – изпълняват рутинни, ежедневни дейности в координация с други работни звена.

Изборът на подходящ тип екип зависи от целите, организационната култура и среда, в която функционира организацията.

2. Екипната работа като процес.

Екипната работа представлява динамичен социален процес, включващ взаимодействие, координация и взаимозависимост между членовете на екипа. Този процес се развива във времето и преминава през различни етапи, които влияят на неговата ефективност и резултатност.

Според Salas, Sims & Burke (2005) екипната работа се състои от ключови поведенчески компоненти като взаимна подкрепа, координация, адаптивност, комуникация и споделено лидерство¹⁸³. Според авторите, ако един елемент от системата отсъства, може да се наруши цялостната ефективност на екипа.

¹⁸² Perry, E. (2021). What are self-managed teams (and how can you create them)? Достъпно на: <https://www.betterup.com/blog/self-managed-teams>

¹⁸³ Salas, E., Sims, D. E., & Burke, C. S. (2005). Is there a “big five” in teamwork?. Small group research, 36(5), 555-599.

Един от най-влиятелните модели за разбиране на екипната работа като процес е моделът на Tuckman (1965), който описва развитието на екипа в няколко последователни етапа¹⁸⁴:

1. *Формиране* – членовете се опознават и изясняват целите, съществува известна несигурност, уточняват се общите правила на екипа. Целта на този етап е да се дефинират целите, задачите, отговорностите.

2. *Конфронтация* – между членовете на екипа възникват различия, конфликти, борби за надмощие, опит да се формират подгрупи. Целта е да се мотивират участниците да продължат, окуражават и подпомагат да преодолеят всички трудности.

3. *Нормиране* – установят се правила, изграждат се стабилни взаимоотношения, конфликтите са конструктивни, налице е позитивна атмосфера на работа. Целта на етапа е да се осъзнае необходимостта от превръщането на групата в екип чрез потенциала, който притежава.

4. *Изпълнение* – екипът функционира ефективно и продуктивно, справя се успешно с конфликтите и напрежението, налице е сплотеност, доверие, взаимозаменяемост.

На по-късен етап е добавен и пети етап *прекрояване*, който е свързан с приключването на дейността.

Съвременните теоретични модели подчертават значението на процесните фактори (компетентности, структура, лидерство, комуникация, вземане на решения, координация, удовлетвореност) като ключов посредник между ресурси и резултати.

Съществен фактор в екипната работа е разпределението на екипните роли. Едно от най-популярните изследвания на екипните роли е осъществено от д-р Меридит Белбин. Той определя девет ключови роли в екипа: двигател, координатор, довършител, изпълнител, изследовател на ресурси, съекипник, растение, аналитик, специалист (таблица 11).

Таблица 11. Екипни роли по Меридит Белбин

Екипна роля	Характеристика	Роля	Силни страни	Слабости
Изпълнител	Практичен, дисциплиниран, надежден.	Превръща идеите в конкретни планове и действия.	Организираност, ефективност.	Понякога ригиден и трудно приема промени.

¹⁸⁴ Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & organization studies*, 2(4), 419-427.

Довършител	Детайли, прецизен, съвестен.	Следи за качеството и спазването на сроковете.	Открива грешки, стреми се към съвършенство.	Склонност към тревожност, прекомерна критичност.
Двигател	Динамичен, амбициозен, мотивиращ.	Стимулира екипа към действие и преодоляване на препятствията.	Решителност, Енергия.	Може да предизвиква конфронтация и нетърпение.
Координатор	Уверен, спокоен, добър организатор.	Разпределя задачите според силните страни на членовете.	Яснота на целите, делегиране на задачите.	Може да бъде възприеман като манипулативен.
Съекипник	Дипломатичен, подкрепящ, сътруднически.	Насърчава хармонията и разрешава конфликтите.	Изгражда доверие и сплотеност.	Избягва конфронтация.
Изследовател на ресурси	Общителен, любознателен, ентусиазиран.	Търси нови възможности и външни контакти.	Създава мрежи и открива нови идеи.	Губи интерес след първоначалния ентусиазъм.
Растение (генератор на идеи)	Креативен, оригинален, нестандартно мислещ.	Предлага новаторски идеи и решения.	Стратегическо и творческо мислене.	Понякога игнорира детайли или практически ограничения.
Аналитик	Обективен, логичен, критично мислещ.	Оценява алтернативите и взема рационални решения.	Преценка, стратегическо виждане.	Може да изглежда дистанциран или скептичен.
Специалист	Експерт в конкретна област.	Предоставя задълбочени знания и техническа компетентност.	Професионализъм, експертност.	Фокусира се тясно върху своята област.

Източник: създадено от автора по Belbin, R. M., & Brown, V. (2022). Team roles at work. Routledge.

Екипът не се нуждае от „идеални“ хора, а от правилна комбинация на екипните роли.

Екипният дух и споделените ценности изграждат уникалността на екипа. Екипният дух включва положителна емоционална нагласа към работата на екипа, съпроводена със споделено чувство за принадлежност и взаимна подкрепа. Ценностите в екип се определят като система от споделени убеждения и принципи, които насочват

поведението на членовете на екипа. Всеки успешен екип включва следните екипни ценности, които съставляват екипния дух: принадлежност, дълг, лоялност, гордост, доверие¹⁸⁵.

В съвременните организации, където задачите са все по-комплексни, ролята на споделените ценности и екипния дух е ключов фактор за постигане на висока ефективност. Те представляват основа за устойчиво сътрудничество, доверие и организационна ангажираност.

Въпроси и задачи за самоподготовка

1. Какво представлява екипът и по какво се различава от групата?
2. Кои са основните характеристики на ефективния екип?
3. Как липсата на ясно разпределени на роли влияе върху работата в екипа?
4. Как според Вас се измерва ефективността на един екип?
5. Какви стратегии бихте използвали за подобряване на комуникацията в екипа?
6. Кои лични качества трябва да развие човек, за да бъде по-ефективен екипен участник?

Основни информационни източници

Пенчева, А. (2011). Работа в екип. Изд. ЕКС-ПРЕС Габрово

Belbin, R. M., & Brown, V. (2022). Team roles at work. Routledge.

Day, B. & Holznienkemper, L. (2025). What Are Cross-Functional Teams? Everything You Need To Know. Достъпно на: <https://www.forbes.com/advisor/business/cross-functional-teams/>

Driskell, J. E., Salas, E., & Driskell, T. (2018). Foundations of teamwork and collaboration. American Psychologist, 73(4), 334

Perry, E. (2021). What are self-managed teams (and how can you create them)? Достъпно на: <https://www.betterup.com/blog/self-managed-teams>

¹⁸⁵ Пенчева, А. (2011). Работа в екип. Изд. ЕКС-ПРЕС Габрово, с. 77

Тестове за самоподготовка

ТЕСТ 1

1. **Компетентността според съвременните автори включва:**
 - а/ само знания;
 - б/ знания, умения, поведение;
 - в/ интелигентност;
 - г/ опит.
2. **Кой автор поставя началото на компетентностния подход?**
 - а/ Spencer;
 - б/ McClelland;
 - в/ Boyatzis;
 - г/ OECD.
3. **Според Savell социалната компетентност обединява:**
 - а/ адаптация, представяне и социални умения;
 - б/ темперамент и характер;
 - в/ когнитивни и емоционални процеси;
 - г/ само комуникативни умения.
4. **Кой компонент не принадлежи към себепознанието?**
 - а/ самосъзнание;
 - б/ самооценка;
 - в/ рефлексия;
 - г/ технологична компетентност.
5. **Себемотивацията е свързана с:**
 - а/ външна санкция;
 - б/ вътрешна активност и целеполагане;
 - в/ контрол от ръководител;
 - г/ социален статус.
6. **Комуникативната компетентност включва:**
 - а/ вербална и невербална комуникация;
 - б/ само писмена комуникация;
 - в/ само устна комуникация;
 - г/ само социални мрежи.
7. **Обяснете разликата между умения и компетентности.**

.....

8. Каква е ролята на рефлексията за личностното развитие?

.....

9. Казус:

В организация се създава нов екип. Част от членовете проявяват висока експертност, но ниска комуникативност. Други са мотивирани, но неорганизирани. Възникват конфликти поради неясно разпределение на ролите.

Задачи:

- а/ Анализирайте ситуацията през призмата на модела на „Аз-Ние-Нас“.
- б/ Кои социални компетентности са недостатъчно развити?
- в/ Как бихте приложили принципите на самоуправление и себемотивация?
- г/ Предложете конкретни интервенции за подобряване на екипната ефективност.

ТЕСТ 2

1. Посочете вярно или грешно срещу всяко от твърденията:

- а/ компетентността се измерва само чрез тестове за интелигентност;
- б/ социалната компетентност е динамична характеристика;
- в/ самооценката няма връзка със социалната идентичност;
- г/ емоционалната компетентност е част от социалната компетентност;
- д/ работата в екип е компонент на социалната компетентност;
- е/ социалното мислене включва социално внимание, интерпретация и реакции;

2. Компетентността според съвременните дефиниции представлява:

- а/ сбор от знания;
- б/ съвкупност от знания, умения, нагласи и поведение в контекст;
- в/ интелектуален потенциал;
- г/ професионален опит.

3. Кой модел разглежда социалната компетентност чрез „айсбергова“ структура?

- а/ Cavell;
- б/ Greenspan;
- в/ Social Thinking – Social Competency Model;
- г/ Boyatzis.

4. В модела „Аз-Ние-Нас“ глобалното ниво включва:

- а/ себепознание;
- б/ екипна комуникация;
- в/ межкултурно взаимодействие;
- г/ самоконтрол.

5. Самопознанието включва:

- а/ оценка от другите;
- б/ осъзнаване на собствените мисли и чувства;
- в/ социален статус;
- г/ външна мотивация.

6. Себемотивацията е свързана с:

- а/ външен контрол;
- б/ вътрешна регулация на целите;
- в/ групова динамика;
- г/ социално сравнение.

7. Себеуправлението включва:

- а/ делегиране на задачи;
- б/ управление на времето и саморегулация;
- в/ лидерство;
- г/ социална адаптация.

8. Рефлексията представлява:

- а/ спонтанна реакция;
- б/ анализ на преживян опит;
- в/ социална роля;
- г/ мотивационен механизъм.

9. Комуникативната компетентност включва:

- а/ вербални и невербални средства;
- б/ само писмена комуникация;
- в/ само междуличностни умения;
- г/ академични умения.

10. Компетентността за управление на конфликти предполага:

- а/ избягване на проблеми;
- б/ агресивно поведение;
- в/ конструктивно разрешаване на различия;
- г/ доминиране.

11. Екипната работа като процес включва:

- а/ само индивидуални усилия;
- б/ координация и взаимозависимост;
- в/ лидерска доминация;
- г/ конкуренция.

12. Свържете автора с модела: *Cavell, Greenspan, Gresham & Elliot, Winner & Crooke*

- а/ социални и адаптивни умения;
- б/ трикомпонентен модел;
- в/ айсберг модел;
- г/ темперамент, характер и социална осъзнатост.

13. Казус:

Служител често реагира емоционално при критика, изпитва затруднения в комуникацията и избягва участие в екипни дейности. Въпреки това има висока експертна подготовка.

Задачи:

- а/ Анализирайте случая през модела на социалното учене (айсберг модел).
- б/ Определете кои компоненти на себепознанието са дефицитни.
- в/ Какви техники за развитие на себемотивация и рефлексия бихте препоръчали?
- г/ Какви стратегии за управление на конфликти са подходящи?

Използвани информационни източници

1. Анцулов, А., Шипилов, А. (2007). Конфликтология. Изд. Питер
2. Голман, Д. (2010). Емоционалната интелигентност. Изд. Изток-Запад. София
3. Диаграма на йерархична система на потребностите на човека по Ейбрахам Маслоу. Достъпно на: <https://bg.wikipedia.org>
4. Каменова, Д. (2021). Медиация и невербална комуникация. КК „Труд“, София
5. Маркова, Г. (2021). Позитивна рефлексия в социалната сфера. Защо, как и докъде? Изд. Нов български университет, София
6. Пенчева, А. и съавт. (2010). Социални компетенции. Изд. ЕКС-ПРЕС-Габрово
7. Пенчева, А. (2011). Работа в екип. Изд. ЕКП-ПРЕС – Габрово
8. Пийз, А., Пийз, Б. (2023). Най-новата книга за езика на тялото. Изд. Сиела, София
9. Прошенска, М., Аргилашка, П., & Кукуларова, М. (2017). Мотивация и професионално обучение. Евразийский Союз Ученых, (1-2 (34)), 11-14.
10. Рашков, Р. (2019). Конфликти в семейството - социално-психологически анализ. Изд. къща СТЕНО, Варна
11. Цонева, Ж. (2021). Емоционалната устойчивост в социалната работа. *Четвъртата научно-практическа конференция с международно участие „Социална работа, мениджмънт и социално развитие: съвременни предизвикателства, перспективи и иновативни практики“*, ТУ-Варна
12. Цонева, Ж. (2025). Консултирането в помагащите професии. Изд. ЕКС-ПРЕС-Габрово
13. Шошева, В., В. Венкова, С. Динчийска. (2008). Умения за социална работа (Помагало за социален тренинг). СД „КОНТРАСТ“, Ст. Загора
14. Ajila, C.O. (1997). Job Motivation and Attitude to Work as Correlates of Productivity Among Workers in Manufacturing Companies in Lagos State. Nigeria. Unpublished Ph.D Thesis submitted to the Department of Psychology O.A.U Ile-Ife Osun State, Nigeria
15. Akanbi, P. A. (2011). Influence of extrinsic and intrinsic motivation on employees' performance. Retrieved September, 18, 2016.
16. Allport, G. W. (1937). Personality: A psychological interpretation.
17. Alicke, M. D., & Sedikides, C. (2009). Self-enhancement and self-protection: What they are and what they do. European review of social psychology, 20(1), 1-48.

18. Amulya, J. (2004). What is Reflection Practice? Center for Reflective community Practice, Massachusetts Institute of Technology.
19. Anderson, C. (2024) What is motivation journals? Достъпно на: <https://focuskeeper.co/glossary/what-is-motivation-journals>
20. Arasaratnam, L. A. (2013). A review of articles on multiculturalism in 35 years of IJIR. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(6), 676-685.
21. Arifin, M. A. (2021). Competence, competency, and competencies: a misunderstanding in theory and practice for future reference. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(9), 755-764.
22. Bandhu, D., Mohan, M. M., Nittala, N. A. P., Jadhav, P., Bhadauria, A., & Saxena, K. K. (2024). Theories of motivation: A comprehensive analysis of human behavior drivers. *Acta Psychologica*, 244, 104177.
23. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ, 1986(23-28), 2.
24. Baumeister RF. 1998. The self. In *The Handbook of Social Psychology*, ed. DT Gilbert, ST Fiske, G Lindzey, pp. 680–740. New York: McGraw-Hill. 4th ed.
25. Belbin, R. M., & Brown, V. (2022). *Team roles at work*. Routledge.
26. Bermúdez, N. (2024). What is self-motivation? How can it be encouraged? Достъпно на: <https://noeliabermudez.com/en/what-is-self-motivation-how-can-it-be-encouraged/?xtrsl&xtrtl&xtrhl>
27. Bierman, K. (2004). *Peer Rejection: Development Processes and Intervention Strategies*. The Guilford Series on Social and Emotional Development. Guilford Publications
28. Boyatzis, R. E. (1991). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons.
29. Boyatzis, R. E. (2006). An overview of intentional change from a complexity perspective. *Journal of management development*, 25(7), 607-623.
30. Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of management development*, 27(1), 5-12.
31. Boyd, E. M., & Fales, A. W. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of humanistic psychology*, 23(2), 99-117.
32. Brainstorming. Достъпно на: <https://brainstorming.co.uk/creative-quotations-for-brainstorming-and-lateral-thinking/>

33. Brookes, C. E. (1991). Jung's concept of individuation. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 19(2), 307-315.
34. Brown, J. (1998). *The Self* (1st ed.). Psychology Press.
<https://doi.org/10.4324/9780203837641>.
35. Caffrey, C. (2024). Two-factor theory (job satisfaction). EBSCO. Достъпно на:
<https://www.ebsco.com/research-starters/economics/two-factor-theory-job-satisfaction>
36. Cambridge dictionary. Достъпно на:
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/self-knowledge>
37. Cambridge dictionary. Достъпно на: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/motivation>
38. Carroll, A., & McCrackin, J. (1998). The competent use of competency-based strategies for selection and development. *Performance improvement quarterly*, 11(3), 45-63.
39. Cast, A. D., & Burke, P. J. (2002). A theory of self-esteem. *Social forces*, 80(3), 1041-1068.
40. Cavell, T. (1990). Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-Component Model of Social Competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111-122.
41. Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European industrial training*, 22(7), 267-276
42. Clampitt, P. G. (2016). *Communicating for Managerial Effectiveness: Challenges| Strategies| Solutions*. Sage Publications.
43. Clarà, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of teacher education*, 66(3), 261-271.
44. Communication Theory. Достъпно на: <https://www.communicationtheory.org/berlos-smcr-model-of-communication/>
45. Couldry, N., & Hepp, A. (2017). *The mediated construction of reality*. Polity Press.
Достъпно на: <https://download.e-bookshelf.de/download/0010/8804/28/L-G-0010880428-0026716188.pdf>

46. Covell, T. (2025). Time management: Theory and Practice. Достъпно на: <https://www.thealternativeboard.co.uk/insights/time-management-theory-and-practice-2024>
47. Csapai, E. G., Varga, D., & Berke, S. (2020). Analysis of time management and self-management work practice by leaders—a focus group study. *APSTRACT: Applied Studies in Agribusiness and Commerce*, 14, 133-140.
48. Curtis, D. C., & McKenzie, P. (2002). Employability skills for Australian industry: Literature review and framework development.
49. Day, B. & Holznienkemper, L. (2025). What Are Cross-Functional Teams? Everything You Need To Know. Достъпно на: <https://www.forbes.com/advisor/business/cross-functional-teams/>
50. Delors, J. et al. (1996). *Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
51. Deshpande, V. A. (2008). Cause-and-Effect Diagram for a Teaching Learning Process (CEDTLP)—A Case Study. *Industrial Engineering Journal*, 1(2), 41-42.
52. Dewey, J. (1910). *How we think*. DC Heath.
53. Doll, E. A. (1935). A genetic scale of social maturity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 5(2), 180. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1935.tb06339.x>
54. Driskell, J. E., Salas, E., & Driskell, T. (2018). Foundations of teamwork and collaboration. *American Psychologist*, 73(4), 334
55. Duncker, K., & Lees, L. S. (1945). On problem-solving. *Psychological monographs*, 58(5), i. Достъпно на: <https://psycnet.apa.org/record/2011-16110-001>
56. Ellström, P. E. (1997). The many meanings of occupational competence and qualification. *Journal of European industrial training*, 21(6-7), 266-273.
57. European Commission. European Skills, Competences, Qualifications and Occupations (ESCO). Available at: <https://esco.ec.europa.eu/en/about-esco/escopedia/escopedia/knowledge>
58. European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union.
59. Fatimayin, F. (2018). *What is communication*. National Open University of Nigeria
60. Ferner, J. D. (1995). *Successful time management: A self-teaching guide*. John Wiley & Sons.
61. Folger, J. P., Poole, M. S., & Stutman, R. K. (2024). *Working through conflict: Strategies for relationships, groups, and organizations*. Routledge

62. Freud, S. (1923). The Ego and the Id. SE, 29-77.
63. Gajewska, P., & Piskrzyńska, K. (2017, March). Leisure time management. In Forum Scientiae Oeconomia (Vol. 5, No. 1, pp. 57-69).
64. Gibbs, G. (1988). Learning by doing: A guide to teaching and learning methods. Further Education Unit.
65. Goleman, D. (1995). Emotional intelligence bantam books. New York.
66. Goodreads. Quotes. Достъпно на: <https://www.goodreads.com/quotes/8144491-between-stimulus-and-response-there-is-a-space-in-that>
67. Graham, C., & Geoff, C. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European industrial training*, 20(5), 20-30.
68. Grant, L., & Kinman, G. (2015). Guide to developing emotional resilience. Community Care Inform, 1-19.
69. Greenspan, S. (1981). Defining childhood social competence: A proposed working model. *Advances in special education*.
70. Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1984). Assessment & classification of children's social skills: a review of methods & issues. *School Psychology Review*, 13, 292-301.
71. Habermas, J. (2015). Knowledge and human interests. John Wiley & Sons.
72. Hamen, A. (2024). Hearing what isn't said. Достъпно на: <https://adrsources.com/resources/hearing-what-isnt-said>
73. Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11(1), 33-49.
74. Hébert, L., & Tabler, J. (2019). The functions of language. In *An Introduction to Applied Semiotics* (pp. 232-240). Routledge. Достъпно на: <https://www.signosemio.com/pages/jakobson/functions-of-language.php>
75. Hennessey, B., Moran, S., Altringer, B., & Amabile, T. M. (2015). Extrinsic and intrinsic motivation. *Wiley encyclopedia of management*, 1-4.
76. Hsieh, S. C., Lin, J. S., & Lee, H. C. (2012). Analysis on literature review of competency. *International Review of Business and Economics*, 2(1), 25-50
77. International Labour Organization. (2020). Global employment trends for youth. ILO. Достъпно на: https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms_737657.pdf
78. Internet Encyclopedia of philosophy. Достъпно на: <https://iep.utm.edu/goethe>

79. Jonassen, D. H. (2010). Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments. Routledge
80. Kanning, U. P. (2002). Soziale kompetenz–definition, strukturen und prozesse. Zeitschrift für Psychologie, 210(4), 154-163.
81. Kant, I. (1999). Critique of pure reason. Cambridge university press.
82. Karoly, P. & Kanfer, F. (1982). Self-management and Behavior Change: From Theory to practice. Pergamon Press
83. Katz, D., & Kahn, R. (2015). The social psychology of organizations. In *Organizational behavior 2* (pp. 152-168). Routledge.
84. Kavada, A. (2011). Book Review: Castells, Mauel (2009) Communication Power. Oxford University Press. ISBN-978-0-19-956704-1
85. Kazenbach, J. & Simth, D. (1993). The Discipline of Teams. Harward Business Review.

Достъпно
на:

https://www.ucipfg.com/Repositorio/GSPM/Cursos/PFC_GSPM_03/Lectura%202.pdf
86. Kiilakoski, T. (2015). Youth work, Volunteering, Recognition and Employability: Defining and Recognizing Competences-Report on Desk Research. EU: European Region Action Scheme for the Mobility of University Students (Erasmus).
87. Kuijpers, M. (2003). Career development. Research regarding ‘competencies’. University of Twente, Enschede.
88. Kurtzo, F., Edgar, L. D., Edgar, D. W., Graham, D. L., & Russell, M. (2019). Exploring communication tendencies of program facilitators. Journal of Applied Communications, 103(1), 3.
89. Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence?. Human resource development international, 8(1), 27-46.
90. Liatsi, M., & Horn, C. (2016). Aristotle’s Silence about the Prime Mover’s Noësis. Aristotle’s Metaphysics Lambda–New Essays, 229-245.
91. London, M., Sessa, V. I., & Shelley, L. A. (2023). Developing self-awareness: Learning processes for self-and interpersonal growth. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 10(2023), 261-288.
92. Luhmann, N. (1995). Social systems. stanford university Press.
93. Mantell, A., Terry Scragg. (2018). Reflective Practice in Social Work. UK
94. McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for" intelligence.". American psychologist, 28(1), 1.

95. McLeod, S. (2007). Maslow's hierarchy of needs. *Simply psychology*, 1(1-18), 3-4.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15240897>
96. McLeod, S. (2025). Carl Rogers Humanistic Theory and Contribution to Psychology.
Достъпно на: <https://www.simplypsychology.org/carl-rogers.html>
97. McLeod, S. (2011). Albert Bandura's social learning theory. *Simply Psychology*.
London, 694, 695.
98. Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. *Jossey-Bass*, 350
Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.
99. Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult education quarterly*, 48(3), 185-198.
100. Miller, K. I. (2015). *Organizational communication. Approaches and Processes*. Sixth
edition. Publisher: Lyn Ihl
101. Morin & Racy (2021) Dynamic self-processes. In book: *The Handbook of Personality
Dynamics and Processes*. Publisher: Elsevier
102. Mourtos, N. J., Okamoto, N. D., & Rhee, J. (2004, February). Defining, teaching, and
assessing problem solving skills. In *7th UICEE Annual Conference on Engineering
Education* (Vol. 1, pp. 1-5).
103. Niazi, A. K., & Niazi, S. K. (2011). Mindfulness-based stress reduction: a non-
pharmacological approach for chronic illnesses. *North American journal of medical
sciences*, 3(1), 20.
104. Nicholls, J. G., Cheung, P. C., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual
differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values.
Learning and individual differences, 1(1), 63-84.
105. OECD (2014). *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving*. Достъпно на:
[https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2014/04/pisa-2012-
results-creative-problem-solving-volume-v_g1g3b025/9789264208070-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2014/04/pisa-2012-results-creative-problem-solving-volume-v_g1g3b025/9789264208070-en.pdf)
106. OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. OECD
Publishing
107. Orpinas, P. (2010). Social competence. *The corsini encyclopedia of psychology*, 1-2.
<https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0887>
108. Panayotova, S. B., Vasic, Z., & Yordanova, M. M. (2015). Time management–models
and techniques for application. *Infoteh-Jahorina*, 14, 393-396.
109. Perry, E. (2021). What are self-managed teams (and how can you create them)?
Достъпно на: <https://www.betterup.com/blog/self-managed-teams>
110. Plato, B. (2019). *Apology*. BookRix.

111. Popa, M., & SALANȚĂ, I. I. (2012, November). A model of six-step process of employee motivation. In PROCEEDINGS OF THE 6th INTERNATIONAL MANAGEMENT CONFERENCE APPROACHES IN ORGANISATIONAL MANAGEMENT (pp. 287-295).
112. Quotes. Достъпно на: <https://www.quotes.bg/author/126331/dzhim-ron>
113. Quotes. Достъпно на: <https://www.bookeekey.app/quote-author/alan-lakein>
114. Quotes. Достъпно на: <https://www.quotes.bg/author/122779/albert-aynshtayn>
115. Quotes. Достъпно на: <https://www.quotes.bg/quote/10856241/sayman-sinek-grupa-ekip>
116. Rahman, MM (2019). 21st Century Skill “Problem Solving”: Defining the Concept. Asian Journal of Interdisciplinary Research, 2(1), 64-74.
117. Robbins, S. P., & Judge, T. (2013). Organizational behavior. 15-th edition. Pearson South Africa.
118. Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. Teachers college record, 104(4), 842-866.
119. Rombe, M. L. M., & Mogga, L. (2016). Effective time and self management, environment and productivity in an organization. Science Journal of Business and Management, 4(6), 204-211.
120. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2024). Self-determination theory. In Encyclopedia of quality of life and well-being research (pp. 6229-6235). Cham: Springer International Publishing.
121. Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). Summ. Final Rep. Key Competencies Success. Life Well-Funct. Soc.
122. Salas, E., Sims, D. E., & Burke, C. S. (2005). Is there a “big five” in teamwork?. Small group research, 36(5), 555-599.
123. Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., & Roy, C. S. (2009). Communication between cultures (7th ed.). Wadsworth. Достъпно на: https://moodle.scnu.edu.cn/pluginfile.php/768492/mod_resource/content/0/1ebook-Communication%20Between%20Cultures%2C%207ed%202010%28%E8%B7%A8%E6%96%87%E5%8C%96%E4%BA%A4%E9%99%85%E6%96%B9%E5%90%91%E5%BF%85%E5%A4%87%E5%8E%9F%E7%89%88%29.pdf
124. Savchak, M. (2023). Key competences: the definition of the main categories. Академічні візії, (23).

125. Schaffner, A. K. (2020, May 25). What's so great about self-knowledge? Psychology Today. Retrieved May 31, 2021. Достъпно на: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-art-self-improvement/202005/whats-so-great-about-self-knowledge>
126. Schon, D. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London: Temple Smith, 2003
127. Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2012). Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications. Routledge.
128. Sedikides, C., & Strube, M. J. (1995). The multiply motivated self. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(12), 1330-1335.
129. Serrat, O. (2017). The five whys technique. In *Knowledge solutions: Tools, methods, and approaches to drive organizational performance* (pp. 307-310). Singapore: Springer Singapore
130. Siegal, D. (2012). The Development Mind. How Relationship and the Brain Interact to Shape Who We Are. Second Edition. The Guilford Press. New York
131. Silvia, P. J., & Duval, T. S. (2001). Objective self-awareness theory: Recent progress and enduring problems. *Personality and social psychology review*, 5(3), 230-241.
132. Simon, H. A. (1978). Information-processing theory of human problem solving (pp. 271-295). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
133. Singh, S. P., Chandra, U., & Kumar, P. (2022). SOCIAL COMPETENCY: A THEORETICAL APPROACH. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(6).
134. Škrinjarčić, B. (2022). Competence-based approaches in organizational and individual context. *Humanities and social sciences communications*, 9(1), 1-12.
135. Shkoda, T., Semenets-Orlova, I., & Kyrlyuk, V. (2022). Teamwork as a component of social competence of young scientists. *Baltic Journal of Economic Studies*, 8(4), 176-184.
136. Spencer & Spencer (1993). *Competence at work: Models for superior performance*, NY: John Wiley & Sons
137. Stoyanova, S. (2016). Рефлексия в обучението и стремеж към собствена значимост. *Философия*, 25(3), 313-321.
138. Tat, U., Natasha Zeitel-Bank, Leena Saurwein. (2016). The Triangle of Social Competence Development. *International Journal of Teaching and Education*. Vol. IV,

139. Taylor, S. N. (2006). Why the real self is fundamental to intentional change. *Journal of Management Development*, 25(7), 643-656.
140. Thielmann, I., & Burghart, M. (2025). Self-knowledge: Limits, implications, and paths to change. *Current Opinion in Psychology*, 102056
141. Tokarski, W., & Zarotis, G. (2020). Definition, concepts and research about leisure time. *International Journal of Innovative Research and Knowledge*, 5(2), 139-149., c. 140
142. Topping, K., Bremner, W., & Holmes, E. (2000). Social competence: The social construction of the concept.
143. Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & organization studies*, 2(4), 419-427.
144. Turner JC, Reynolds KJ. 2010. The story of social identity. In *Rediscovering Social Identity: Key Readings*, ed. T Postmes, N Branscombe, pp. 13–32. New York: Psychology
145. UNESCO. (2013). *Intercultural competences: Conceptual and operational framework*. UNESCO Publishing.
146. UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing.
147. UNESCO. (2017). *Education for peace and sustainable development*. UNESCO Publishing.
148. UNICEF. (2019). Life skills education framework. UNICEF. Достъпно на: <https://www.unicef.org/globalinsight/media/4546/file/Global-Framework-on-Transferable-Skills-2019.pdf>
149. University of California. SMART Goal: A How to Guide. Достъпно на: https://www.ucop.edu/local-human-resources/_files/performance-appraisal/How+to+write+SMART+Goals+v2.pdf
150. USZYNSKA-JARMOC, J. A. N. I. N. A. (2022). The Child's Conception of Self-Knowledge and Self-Esteem. *SUSTAINING INTERNATIONAL VIEWS ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION* 2022, 142.
151. Vitello, S., Grotorex, J., & Shaw, S. (2021). What is competence? A shared interpretation of competence to support teaching, learning and assessment.
152. Williams, B. (2001). Developing critical reflection for professional practice through problem-based learning. *Journal of Advanced nursing*, 34(1), 27-34.

153. Wilson, C. (2021). What is Self-Knowledge in Psychology? 8 Examples & Theories.
Достъпно на: <https://positivepsychology.com/self-knowledge/>
154. Winner, M. & Crooke, P. (2023). The Social Thinking–Social Competency Model (ST-SCM). Think Social Publishing, Inc. Достъпно на: <https://www.socialthinking.com/articles/social-thinking-social-competency-model>
155. Wong, S. C. (2020). Competency definitions, development and assessment: A brief review. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 9(3), 95-114., p. 101
156. World Health Organization. (2014). Preventing suicide: A global imperative. WHO Press.
157. Xiong, A., & Proctor, R. W. (2018). Information processing: The language and analytical tools for cognitive psychology in the information age. Frontiers in psychology, 9, 1270, c. 4
158. Zsolnai, A. (2015). Social and emotional competence. HERJ Hungarian Educational Research Journal, 5(1), 1-10, DOI: 10.14413/herj.2015.01.01.
159. [https://de.wikipedia.org/wiki/Selbstregulation_\(Psychologie\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Selbstregulation_(Psychologie))
160. <https://en.wikipedia.org/wiki/Mindfulness>
161. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/communication>