

Г О Д И Ш Н И К

НА

СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Том 106

КНИГА СОЦИАЛНИ ДЕЙНОСТИ

A N N U A I R E

DE

L'UNIVERSITE DE SOFIA
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTE DE PEDAGOGIE

Tome 106

LIVRE ACTIVITES SOCIALES

СОФИЯ • 2013 • SOFIA
УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
PRESSES UNIVERSITAIRES „ST. KLIMENT OHRIDSKI“

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

доц. д-р *БОНЧО ГОСПОДИНОВ*, доц. дпн *СИЙКА ЧАВДАРОВА-КОСТОВА*,
проф. дпн *ЯНА РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА*, доц. д-р *ПЕНКА ЦОНЕВА*,
доц. д-р *ЛИЛЯНА СТРАКОВА*, доц. д-р *БОЖИДАРА КРИВИРАДЕВА*

Редактор *ВЕРЖИНИЯ РАЙКОВА*

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по педагогика
2013

ISSN 0861 – 8291

СЪДЪРЖАНИЕ

- Вяра Гюрова* – Политическото измерение на мениджмънта на образованието на възрастните / 5
- Гинка Механджийска* – Функционална автономия в напреднала и старческа възраст – оценяване и планиране на подкрепа и грижи / 31
- Силвия Върбанова* – Произход и динамика на неравенствата в образованието / 67
- Десислава Ивановска* – дейност на специализираните служители от полицията по случаи на пренебрегване на деца / 91
- Светлана Ангелова* – Осъзнаване на различието като социално-педагогически проблем / 119
- Теодорина Милушева* – Мотивационно интервюиране в социалната работа по случай / 145
- Зоя Абаджиева-Чалъкова* – Теории за развитието като концептуална основа на социалната работа с младежи с нарушения в личностното поведение / 177

CONTENTS

- Viara Gurova* – Political dimension of adult education management / 5
- Ginka Mehandjiiska* – Functional autonomy in old age – assessment and planning of care and support / 31
- Silvia Varbanova* – Origin and dynamics of the educational inequalities / 67
- Desislava Ivanovska* – Activity of specialized police officers on cases of child neglect and abuse / 91
- Svetlana Angelova* – The awareness of difference as a social pedagogical problem / 119
- Teodorina Milusheva* – Motivational interviewing in social case work / 145
- Zoya Abadzhieva-Chalakova* – Theories of the development as a conceptual basis of the social work with young people with disorder development / 177

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
Книга Социални дейности
Том 106

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"
FACULTE DE PEDAGOGIE
Livre Activites Sociales
Tome 106

ПОЛИТИЧЕСКОТО ИЗМЕРЕНИЕ НА МЕНИДЖМЪНТА НА ОБРАЗОВАНИЕТО НА ВЪЗРАСТНИТЕ

ВЯРА ГЮРОВА

Viara Gurova. POLITICAL DIMENSION OF ADULT EDUCATION MANAGEMENT

Paper presents some parameters of political dimension of Adult education management. International policy and priorities in adult education are discussed on the bases of decisions of UNESCO international conferences on adult education CONFINTEA. Specificity of the management of Adult education system at the national level is presented through examples of Bulgarian and international decisions. As a good national policy is presented management policy of Australia's government. The last accent of study is political dimension of Adult education management at the institutional level.

В Речника на чуждите думи в българския език политиката се определя като: „1. Дейност на партии, обществени групи, личности, държавни органи за управление живота на държавата. 2. Ръководно начало, концепция и практика на ръководство. 3. прен. Начин на постъпване, на поведение и подход“ [3]. А Тълковният речник добавя: „2. Въпроси и събития от обществения и държавния живот“ [2, с. 650].

Целта на студията е да представи параметрите на политическото измерение на мениджмънта във и върху образованието на възрастните. Разглежда политиката на държавата по отношение на образованието на възрастните (наш и международен опит) и влиянието на правителствените решения върху сектора и живота на възрастните.

Друг акцент на анализа е политиката на институцията за образование на възрастни на пазара на образователните услуги.

Когато се разсъждава върху съвременните проблемите на българското общество, трябва да се отчита фактът, че сме част от един глоболизиращ се свят и поради това сме под влиянието на всички събития, които се случват на международната сцена. Това се отнася в пълна сила и за образованието на възрастните. И у нас то е пренебрегвано дълги години от правителствата, министерските екипи и образователните институции и се е развивало стихийно и частично. Определени успехи могат да се отчетат само за висшето образование (което впрочем, подобно на много други страни по света, години наред не се смята за част от образованието на възрастните), както и на квалификационната дейност в някои сектори, предвид необходимостта от поддържане нивото на компетентност на работната сила. Затова с пълна сила и за нас дори и днес важи призивът от Декларацията на Втората международна конференция по образованието на възрастните (Монреал, Канада, 1960 г.) хората да започнат да приемат образованието на възрастните като „нормално“, а правителствата да го третират като „необходима част“ от образованието във всяка страна [22, р. 29].

МЕЖДУНАРОДНА ПОЛИТИКА И ПРИОРИТЕТИ В ОБРАЗОВАНИЕТО НА ВЪЗРАСТНИТЕ

За разлика от другите сфери на образованието в образованието на възрастните може да се говори за последователна политика на съгласуване на общи цели и приоритети, които се определят от международните конференции на ЮНЕСКО, известни като CONFINTEA¹. В историята на образованието на възрастните тези конференции се явяват важен „международен регулатор“. Те се подготвят доста дълго време и се предхождат от редица събития, организирани с цел достигане до общи, базирани на факти заключения относно състоянието на образованието на възрастните в конкретния момент и послъките, в които трябва да се развива през следващите 12–13 години (периодът между две конференции CONFINTEA).

Досега са проведени шест такива конференции, които поради широкото присъствие на делегати от много страни по света на практика са със статут на световни.

CONFINTEA I – 16–25 юни 1949 г., Елсенбъор, Дания

В условията на следвоенния период 106-те делегати от 25 страни² и от 21 международни организации декларират основното право на възрастните на образование и се обединяват около *основните принципни положения* на политиката в сферата на образованието на възрастните [пак там, с. 14]:

¹ CONFINTEA (**C**onference **I**nternational de l'Education des Adultes).

² Няма представител от България.

- да развива дух на толерантност;
- да работи за признаването на Изтока и Запада;
- да сближава хората, а не единствено правителствата;
- да признава необходимостта от подобряване условията на живот на масите и да създава ситуации на мир и разбирателство.

Основната функция на образованието на възрастните се обвързва със социалните роли на гражданите и се изразява в това „да дава на индивида основни знания, които ще го направят способен да изпълнява своите икономически, социални и политически роли и в най-голяма степен да му позволи да участва в живота на своята общност и да достигне до по-пълнен и хармоничен начин на живот“. А като специфична задача на образованието на възрастните се определя „да удовлетворява потребностите и желанията на възрастните в цялото им разнообразие“, така че „те самите“ да намират решенията на проблемите си [пак там, с. 12].

Делегатите на конференцията определят като приоритети на политиката на образованието на възрастните през следващото десетилетие: разпространяване на функционалната грамотност, отваряне към частните инициативи и институции (което би осигурило по-добър и по-голям избор на възрастните), международното сътрудничество, както и работата по развиване дух на толерантност, сближаване на хората, държавите и народите, подобряване условията на живот на масите, мира и разбирателството.

CONFINTEA II – 22–31 август 1960 г., Монреал, Канада

Периодът, в който се провежда конференцията, е много сложен от гледна точка на международните отношения – студената война и многото промени (деколонизация на някои развиващи се страни, демографски бум, страх от атомно унищожение и екологична катастрофа и пр.). Затова и мотото на форума е: „Образованието на възрастните в един променящ се свят“. Делегатите от 47 страни – членки на ЮНЕСКО, от 2 страни, нечленуващи в ЮНЕСКО, и от 2 асоциирани държави, както и представители на 3 организации от ООН и 46 международни неправителствени организации се обединяват около идеята, че основният проблем на човечеството е да оцелее и „оцеляването изисква страните да се научат да живеят заедно в мир“ [пак там, с. 28] и в това усилие образованието на възрастните може да бъде много полезно. Тридесет и шест години по-късно докладът на европейската комисия на Жак Делор „Ученето: едно скрито съкровище“³ ще определи ученето за оцеляване като един от основните стълбове на образованието и ученето през XXI век.

³ Докладът е преведен на български език със заглавие „Образованието скрито съкровище, С., 1996.

Основните въпроси, обсъждани на CONFINTEA II, определящи приоритетните насоки в политиката на образованието на възрастните и занапред, са: разгръщане на перманентното образование, базовото образование на възрастните, образованието на жените и старите хора, ролята на учителите на възрастните за ценностната ориентация на учащите, опитът в народното образование, в образованието за свободното време, както и ролята на университетите и коледжите в образованието на възрастните.

CONFINTEA III – 25 юли–2 август 1972 г., Токио, Япония

Конференцията е с почти два пъти по-голямо представителство от предишната. Присъстват делегати от 82 страни – членки на ЮНЕСКО, от 3 държави със статут на наблюдатели, представители на 5 неправителствени организации от ООН и от 37 международни неправителствени организации.

Мото на конференцията е „Образованието на възрастните е основен елемент на ученето през целия живот и неговото укрепване е важно за демокрацията“ [пак там, с. 48]. В този контекст образованието на възрастните официално се приема като част от перманентното образование, а *цялостното развитие на личността* се обявява за една от целите му.

В специализирани комисии се обсъждат подробно ролята и задачите пред образованието на възрастните като фактор за демократизацията на образованието, за икономическото, социалното и културното развитие и за интегрирането на образователните системи в контекста на образованието през целия живот.

Във финалния доклад на конференцията се очертават следните тенденции, които се явяват и приоритети в политиката по отношение на образованието на възрастните през следващите 13 години:

- функционалността на образованието да се разглежда във връзка с индивидуалния живот на хората и потребностите на обществото;
- интегриране на обучението в грамотност – и на образованието на възрастните като цяло – в обществото в отговор на социалните и културни потребности и като възможност за учащите да участват в обществения живот;
- разглеждане на грамотността като фактор за изграждането на нацията и за формиране на умения за общуване у възрастните;
- нарастване значението и ролята на социалното (гражданското) образование и непрофесионалното (общото) образование на възрастните;
- нарастване на значението на образованието на възрастните за решаване проблемите на околната среда и населението (пак там);
- научните изследвания в областта на образованието на възрастните, сред които изследване на:

- ✓ социалните фактори (и бариери), влияещи върху образованието на възрастните;
- ✓ икономическата и социална полза от инвестиране и участие в образованието на възрастните;
- ✓ учебния процес с възрастни учещи (нови методи и техники за груповата работа, автодидактика/самообразование);
- ✓ медиите в образованието на възрастните (нови медии с магнитни носители, социални и културни ефекти на медийните технологии, медиите и техните цени).

Университетите получават социална поръчка да признаят образованието на възрастните като „професионална дисциплина“, да отделят средства за научни изследвания и обучение на специалисти за този сектор на образованието, да разширят достъпа на възрастни хора до допълнително образование и квалификация.

CONFINTEA IV – 1985 г., Париж, Франция

На конференцията присъстват 841 делегати от 122 страни – членки на ЮНЕСКО, представители на освободителни движения, на 12 неправителствени организации, на агенции на ООН и на 59 международни неправителствени организации.

Парижката конференция отправя апел към всички страни да реализират правото на образование като *право на всички хора*, осигурявайки необходимите човешки и материални ресурси, използвайки и ресурсите на отделните общности и на неправителствените организации. Отново, както и на предишните конференции, се отправя призив към всички правителства да положат усилия за интензивно развитие на образованието на възрастните, за да се даде възможност на хората „да поемат контрола върху собствената си съдба“ [пак там, с. 72].

В центъра на дискусиите в работните комисии на конференцията са кампаниите по ограмотяването във връзка с десетилетието на грамотността (разбирана като функционална и социална), специалните и експериментални ограмотителни програми, както и професионализма в образованието на възрастните, разгръщане на иновациите и творчеството, по-широкото навлизане на новите системи и новите технологии в тази област, анализа на допуснатите грешки и слабости, международното сътрудничество.

Подобно на CONFINTEA III специален акцент на конференцията е „професионализирането“ на образованието на възрастните, като се откроява „системното образование на обучаващите възрастни като основно“ [11, с. 154]. Поставя се изискване пред университетите и педагогическите училища да насочат вниманието си и към неформалното образование и образованието на възрастните, да подготвят специалисти за този сектор и да осъществяват на-

учни изследвания, „чийто резултати да служат като основа за планиране, реализиране и оценяване на специфичните дейности за образование на възрастните“, разработване на теорията, анализ на резултатите от огромяването на възрастните и пр.

CONFINTEA V – 14–18 юли 1997 г., Хамбург, Германия

Тази конференция се явява „повратна точка“ в историята на движението за образование на възрастните с налагането на „едно холистично разбиране за ученето и образованието на възрастните в перспективите на ученето през целия живот“ [24]. Присъстват около 1500 делегати от 73 страни и 12 международни неправителствени организации.

Конференцията обвързва проблемите на образованието на възрастните с настъпващия XXI век. Мотото на форума е „Образованието на възрастните – ключ за XXI век“⁴. В Декларацията, приета от участниците, се посочват основните проблеми, които определят политиката и се явяват и *направления за дейност в сферата на образованието на възрастните* в периода до следващата международна конференция – през 2009 г. [13, 3–4]:

- разпространение на грамотността сред възрастните, разглеждана като съвкупност от основни знания и навици, необходими за всички хора в бързо променящия се свят – тя е основно човешко право;
- признаване като необходимост правото на образование и правото на учене през целия живот, изразяващо се в правото да се чете и пише, правото да се задават въпроси и да се анализира, правото на достъп до източници, на развитие и упражняване на индивидуални и колективни умения и компетентност;
- интегриране на жените в образованието и разширяване на възможностите им за образование;
- формиране на култура за мир и образование за граждански взаимоотношения и демокрация;
- зачитане на различието и равенството в образованието – гарантиране правото на образование на различните социални групи, малцинствата, коренното население и номадите;
- формиране на здравна култура – образование и здраве;
- формиране на екологична култура – образование и опазване на околната среда;
- съхраняване, предаване и развитие на културата на коренното население и номадите чрез образованието;

⁴ Мотото на Паневропейската конференция, проведена в Барселона през декември 1996 е „Ученето – ключ за живота“. Конференцията е една от четирите регионални конференции, чиято цел е подготовка на CONFIMTEA V.

- подготовка (образование) на възрастните за живот в условията на промени в икономиката – във връзка с процесите на глобализацията и вътрешните промени на пазара на труда;
- осигуряване на достъп до информация – ролята на образованието на възрастните за ограничаване риска от изключване на хора и социални групи от „информационното общество“;
- грижа за старите хора и възможностите им за учене, признаване и оценяване на уменията и способностите им.

В рамките на тази проблематика са и основните приоритети за развитието на образованието на възрастните, които са приоритети и на политиката на правителствата в тази сфера през следващите години [14]:

1. Привличането на повече партньори и съмишленици (общинските власти, НПО и др.), както и развиването на „култура за мир“, диалог между културите и правата на човека.

2. Създаване на благоприятни условия за образование на възрастните и повишаване на неговото качество – законодателни гаранции, развитие на местните култури и обучение на роден език, създаване на служби за консултиране и информация; разработване на комплексна политика за образованието на възрастните, откриване на училища, колежи и университети за образование на възрастните; подобряване на условията за професионално развитие на специалистите по образование на възрастните и неспециалисти, имащи отношение към тези проблеми и др.

3. Гарантиране на всеобщото право на грамотност и базово образование.

4. Съдействие за реализация правата на жените и равенството на мъжете и жените чрез образованието.

5. Осигуряване достъп до образование, свързано с трудовата дейност на различните социални групи.

6. Съдействие за повишаване на компетентността на гражданите по отношение опазването на околната среда, опазване и подобряване здравословното състояние на общностите и на всеки човек, повишаване на културата и постигане на равенство между мъжете и жените.

7. Постигане на по-добро взаимодействие (синергичност⁵) между образованието на възрастните, културата, медиите и новите информационни технологии.

8. Осигуряване правото на образование на всички възрастни – създаване на образователна среда, подкрепяща всички форми на учене на старите хора, имигрантите, хората (групите), сменящи местоживеенето си и бежанците; лицата с умствени и физически увреждания; затворниците и пр.

9. Подобряване финансирането на образованието на възрастните – чрез партньорство между различните министерства и други правителствени и не-

⁵ Синергизъм – съвместно действие; когато два или повече обекта действат в една посока.

правителствени организации, частния сектор, общините и учащите се; чрез инвестиране (по предложение на ЮНЕСКО) на поне 6% от brutния национален продукт за образователни цели и отделяне на необходима част от бюджета за образованието за образование на възрастните и перманентното образование и пр.

10. Засилване ролята на образованието на възрастните за укрепване на международното сътрудничество и солидарност [по-подробно виж: 4, 23–29].

Въпреки че конференцията приема образованието и ученето на възрастните като основни средства за справяне със съвременните социални и тези на развитието предизвикателства в целия свят, след конференцията не се постига „съответната интеграция, политическо приоритизиране, и отделяне на средства“ нито на национално, нито на международно ниво [24]. Много от очертаните приоритети и насоки за действие не постигат целите си (не се реализират) в периода между петата и шестата конференция на ЮНЕСКО. Поради тази причина ги преоткриваме като насоки на действие и в решенията на следващата международна конференция на ЮНЕСКО по образованието на възрастните.

CONFINTEA VI – 1–4 декември 2009 г., Белем, Бразилия

На конференцията присъстват над 1100 делегати (в т.ч. 55 министри и зам.-министри) от 144 страни – членки на ЮНЕСКО, представители на граждански организации, социални партньори, агенции на ООН, междуправителствени агенции, частния сектор. Конференцията се явява „платформа за политически диалог и защита на ученето и образованието на възрастните и на неформалното образование на глобално равнище“. Целите на конференцията са както по отношение на международните действия, така и по отношение на националните политики [15]:

- да постигне ангажимент и действие по отношение на ученето и образованието на възрастните;
- да тласне напред разбирането и признанието за образованието и ученето на възрастните, като важен елемент и фактор, водещ до учене през целия живот, чиято основа е грамотността;
- да подчертае ролята на ученето на възрастните за реализирането на планираните международни политики;
- да възобнови политическото движение и съгласие и да разработи средства за прилагането им с цел придвижване от риторика към действие.

Конференцията е предшествана от мащабна подготовка (6th International Conference, 2010):

- ✓ изготвяне и представяне на национални доклади за състоянието на образованието на възрастните в страните членки на ЮНЕСКО на базата на предварително уточнени въпросници и индикатори;

- ✓ провеждане на регионални подготвителни срещи с цел оценяване на състоянието на образованието на възрастните на регионално ниво и предизвикателствата пред ученето и образованието на възрастните;
- ✓ тематични консултации и обзори (както координирани, така и независими), в т.ч. връзки с други транснационални или национални конференции и събития по образованието на възрастните, както и виртуални консултации;
- ✓ събиране на доказателства, основаващи се на научни изследвания за ползите и значението на ученето и образованието на възрастните, в т.ч. на добър опит (добри практики), информация за проведени проучвания, мнения и истории на участници в курсове и пр.;
- ✓ изготвяне на първия в историята на тези конференции „Глобален доклад за ученето и образованието на възрастните“ на основата на 154 национални доклада.

Конференцията обвързва ученето и образованието на възрастните с едно „жизнеспособно“ бъдеще. Признава се „ключовата роля на ученето и образованието на възрастните за постигане на целите на развитието на хилядолетието, целите на образованието за всички (Дакарските цели) и Дневният ред на Обединените нации за устойчиво човешко, социално, икономическо, културно и на околната среда развитие“ [16] .

Същевременно се отбелязва, че по отношение на тези „международни споразумения“ за целите са налице слабости по отношение защитата на образованието на възрастните и признаването на неговата роля за развитието. „Ако образованието на възрастните ще играе роля за подобряване качеството на икономическия и социалния живот през 21 век, ще са необходими значително повече ресурси – ефективно използвани и разпределени“ – се казва в Глобалния доклад [17, с. 26]. Необходимо е също да се ангажират всички заинтересовани институции, да се поставят в центъра на вниманието пренебрегваните и маргинализирани групи, да се определят ясни и изпълними цели и направления на действие за идващото десетилетие. Това означава придвижване от реториката към действието, което е императив [пак там].

Специален акцент се поставя върху качеството на образованието на възрастните, чието подобряване се определя в следните посоки:

- подобряване на съответствието на предлагането (като възможности и учебно съдържание) на потребностите на възрастните;
- повишаване качеството на програмите и учебните материали, които трябва да са специално създадени за възрастни учащи, да са обвързани с предишните им знания, опит и културни ценности, да са на достъпен език, да предлагат освен знания и „умения за живота“;
- подобряване на качеството на учебния процес, в т.ч. чрез поставяне на учащия в центъра на процеса, подобряване на взаимодействието

между преподавателите и учащите, оценяването и самооценяването на прогреса, перманентната обратна връзка;

- ресурсното осигуряване (финансово, материално и човешко – „с малко и неадекватно финансиране на образованието на възрастните, главните проблеми, дискутирани в предишните глави (на Глобалния доклад – В.Г.) не могат да бъдат решавани ефективно, без значение какво съгласие и експертиза могат да бъдат събрани от всички възможни източници“ [пак там, с. 94];
- повишаване качеството на подготовката и квалификацията на персонала в сектора образование на възрастните като „основно предизвикателство“ [пак там, с. 88] – за целта висшите учебни заведения следва да разработят и предлагат програми за първоначално и продължаващо образование на обучаващи и мениджъри (не само за програмите по огромотяване).
- повишаване и поддържане на мотивацията („ентузиазма“) за учене;
- измерване и оценяване (валидиране) на предишен опит и самостоятелно придобити знания, както и на постиженията и резултатите от обучението в курсове за образование на възрастни;
- разработване и въвеждане на процедури, механизми и критерии за осигуряване, мониторинг и контрол на качеството на предлаганото образование.

В контекста на тази философия и стратегия Глобалният доклад и приетата „Белемска рамка за действие“ акцентират върху следните приоритетни области в образованието на възрастните, които ще концентрират основните усилия (в т.ч. на ниво национални политики) през следващите години:

Грамотността на възрастните – целта е до 2015 г. да се намали до 50% нивото на неграмотността, регистрирано през 2000 г., и да се вземат превантивни мерки за преодоляване на ниското ниво на грамотност и за постигане на един „напълно грамотен свят“.

Политиката относно образованието на възрастните (законодателство, планове за действие и мерки) – в перспективата на ученето през целия живот (lifelong learning) и разпространяното върху живота учене (life-wide learning).

Управлението – включване на обществените власти, гражданския сектор, общински организации и организации на възрастните учащи в създаването, прилагането и оценяването на програми за образование на възрастните.

Финансирането – продължаване на усилията за отделяне на 6% от БНП за образование и увеличаване на инвестициите в образованието на възрастните; разработване на стратегии за привличане на повече ресурси, вкл. нови източници на финансиране; приоритетно инвестиране в образованието на жените, селското население и хората с увреждания и пр.

Участие, включване и равенство – повишаване на участието и достъпа на възрастните до образование.

Белемската рамка за действие препоръчва следните *мерки за подобряване на управлението* на образованието на възрастните [16, с. 4]:

а) създаване и поддържане на механизми за включване на публичните власти от всички административни нива, на организации на гражданското общество, социалните партньори, частния сектор, общините и възрастните учащи, както и организациите на обучаващите в разработването, прилагането и оценяването на политики и програми за учене и образование на възрастните;

б) разработване на мерки за повишаване на капацитета за подпомагане на конструктивното и компетентно включване на граждански и общински организации, както и организации на възрастни учащи, доколкото е възможно, в разработването на политика и програми за учене и образование на възрастните и тяхното прилагане и оценяване;

в) осъществяване и подкрепа на междусекторно и междуминистерско сътрудничество;

г) засилване на международното сътрудничество чрез проекти и мрежи за обмен на „ноу-хау“ и иновативни практики.

Тези приоритети и мерки би следвало да бъдат в центъра на политиката за образование на възрастните в България, което на практика означава:

- да продължи приоритетното развитие на програми за ограмотяване на възрастни и същевременно да се осигури посещаването на училище от децата на задължителна училищна възраст, като превантивна мярка срещу неграмотност в период на зрялост;
- да се предприемат мерки за законодателно регламентиране на образованието на възрастните;
- да се регулира управлението на образованието на възрастните, като се обмислят стратегии и механизми за привличане на всички заинтересовани страни в управлението на сектора;
- да се положат усилия за изпълнение на предписанията на ЮНЕСКО за финансиране на образованието в рамките на 6% от бюджета и отделянето на приемлива част за образованието на възрастните;
- да се стимулира разширяването на достъпа до образование на възрастни, особено на хора от малките селища, както и на хора в неравностойно положение;
- да се стимулира подготовката на кадри за системата на образование на възрастните – подобно на учителската правоспособност да се помисли за андрагогическа правоспособност за обучаващите възрастни;
- да се предприемат национални проучвания за нивото на грамотност и образованост на възрастните, както и на компетенциите, придобивани в курсовете за обучение на възрастни и пр.

Това са само някои от важните стъпки на политиката на привеждането на националната ни системата за образование на възрастните (доколкото изобщо

съществува такава система) в съответствие със съвременните международни тенденции в духа на CONFINTEA VI и по посока на превръщането на образованието на възрастните в неразделна част от образователната политика и системата на образование на Република България.

МЕНИДЖМЪНТЪТ НА СИСТЕМАТА НА ОБРАЗОВАНИЕ НА ВЪЗРАСТНИТЕ НА НАЦИОНАЛНО РАВНИЩЕ

На национално равнище политиката по отношение на образованието на възрастните се упражнява въз основа на специфично законодателство, регламентиращо условията (институциите, формите, начините), при които могат да учат възрастните (в системата за формално и неформално образование), както и процедурите за признаване и узаконяване чрез съответния документ (валидиране и сертифициране) на придобити по самостоятелен път знания и умения. Глобалният доклад за ученето и образованието на възрастните [17], представен на CONFINTEA VI, показва различни подходи към законодателното регламентиране на образованието на възрастните чрез:

- Закон за образованието на възрастните – Хърватска, Словения, Република Македония, Република Корея, Република Йемен, САЩ, ЮАР, Армения и др.;
- стратегии (или програми) за развитие на образованието на възрастните, често в контекста на ученето през целия живот – Швейцария, България, Естония, Тунис, Мозамбик, Намибия, Уганда и др.;
- Закон за професионалното образование на възрастните – Финландия, Литва;
- Закон за народното образование – Финландия;
- Закон (стратегия; програма) за базово образование и/или ограмотяване – Нова Зеландия, Южна Африка, Малави, Мадагаскар и др.;
- Закон (декрет; политика; стратегия) за неформалното образование – Литва, Буркина Фасо, Хондурас, Лесото, Мали, Нигер, Лесото, Бангладеш и др.;
- част от общ закон за образованието (Унгария, Швеция) или общ закон за професионалното образование и обучение (България, Литва).

В различните страни съществуват и други нормативни актове от по-частен характер, които регламентират отделни аспекти от образованието на възрастните, като например Закона за общото образование на възрастните и Закона за центровете за образование на възрастните в Дания, Закона за придобиване на умения от работната сила в Австралия и др.

У нас Конституцията на Република България узаконява правото на всички граждани на образование в чл. 53 (1): „Всеки има право на образование“ [5].

Но има още какво да се желае по отношение на специфичното законодателство. Нормативно по-добре са осигурени професионалното образование, квалификацията и преквалификацията на безработните и работещите възрастни. Но липсва цялостен закон, който да регламентира всички видове и сфери на образованието на възрастните, в т.ч. формите за образование на възрастните през свободното време. Националната стратегия за учене през целия живот за периода 2008–2013 г. [7] и Националната стратегия за продължаващото професионално обучение [6] не могат да компенсират липсата на Закон за образование на възрастните.

Националната стратегия за учене през целия живот за периода 2008–2013 г. [7] е първият по-комплексен документ за образованието на възрастните у нас. Тя конкретизира разнообразните възможности за учене на хора в младежка и в напреднала възраст, за безработни и заети лица. Специален акцент се поставя на обучението на работното място (вътрешнофирменото обучение).

Стратегията предвижда конкретни насоки за бъдещо развитие на образованието на възрастните и дейности за повишаване броя на участниците в предлаганите курсове [пак там].

„Насоки за бъдещо развитие:

- Разширяване на възможностите за придобиване на степен на образование и степен на професионална квалификация за хора на всяка възраст.
- Създаване на възможности за усвояване на ключови компетентности, насочени към личностно и професионално развитие и изграждане на активна гражданска позиция.
- Разширяване на възможностите за учене през целия живот на всички групи от населението, както за лицата с ниско образование и без квалификация с оглед повишаване на тяхната пригодност за заетост, така и за високообразованите и висококвалифицираните специалисти, които допринасят за развитието на страната и конкурентоспособността на икономиката.
- Социално отговорно ангажиране на бизнеса (работодателите) в контекста на ученето през целия живот като проявление на съвременен тип фирмена култура.
- Превръщане на ориентирането и консултирането в основен елемент на ученето през целия живот за възрастните.
- Регламентиране в нормативната уредба на нови форми и възможности за участие на възрастни в УЦЖ⁶.

Дейности – за повишаване участието в учене през целия живот ще се предприемат целенасочени действия за:

⁶ УЦЖ – учене през целия живот.

- установяване на потребностите от обучение на възрастните и разработване на стратегии за посрещане на тези потребности (срок – до 2013 г.);
- идентифициране на специфичните групи с ниска степен на образование и без квалификация, с цел включване в различни форми на учене;
- осигуряване на алтернативни образователни програми за рано напусналите училище: програми, насочени главно към социална интеграция и включване в пазара на труда, курсове за ограмотяване, мотивиране, училища „втори шанс“;
- подобряване на институционалната рамка за УЦЖ чрез разширяване на възможностите за учене в клубове, библиотеки, читалища, младежки информационно-консултантски центрове, регионални и местни центрове на общността;
- създаване на възможности за учене в семейството като инструмент за интеграция в процеса на УЦЖ; мотивиране на семействата да учат чрез създаването на центрове за учене в общността, отворени за членовете на цялото семейство;
- разработване на програми и проекти, съобразени със специфичните нужди за обучение на хора с увреждания;
- разработване на програми/проекти за придобиване на ключови компетентности, необходими за увеличаване на пригодността за заетост и конкурентостта на пазара на труда;
- увеличаване на възможностите за учене на работното място, като се постави специален акцент върху разкриването на повече места за стажуване и чиракуване в предприятията във всички сектори на икономиката;
- насърчаване на работодателите да инвестират във формиране на нови професионални умения, необходими за адаптиране към промените в технологичното развитие и изискванията на работното място;
- създаване на механизми за разделяне на финансовата отговорност за обучението между работодателите, държавните институции, общините и обучаваните;
- усъвършенстване на учебните програми и методите на преподаване с оглед съобразяването им с предходното учене и опит на учещите; насърчаване на подготовката и квалификацията на преподавателите на възрастни, развитие на разнообразни форми на учене – дистанционно обучение, електронно учене, комбинирано учене (присъствено обучение и изпълнение на самостоятелни задачи);
- разработване на инструменти за признаване на предходно учене и валидиране и сертифициране на резултатите от неформално и самостоятелно учене;

- промени в законодателството, свързани със създаване на гъвкави възможности за повторен вход и проходимост в образователната система и на пазара на труда, с контрол и мониторинг на системата“.

Разработват се и планове за действие – за 2010–2011 и за 2012–2013 г. [8; 9]. Въпреки това до момента няма сериозни видими промени в политиката и практика на образованието на възрастните, най-малкото на законодателно ниво. Заслужава все пак да се отбележи проектът на МОМН „Нов шанс за успех“, който даде шанс на много неграмотни и слабограмотни български граждани да се огранотят и да повишат образователното си равнище.

Реализирането на национална политика в областта на образованието на възрастните, както и ефективното реализиране на стратегията за учене през целия живот и на плановете за действие, изискват целенасочен мениджмънт на образованието на възрастните на национално равнище. Това налага създаването на структурно звено в МОМН по образование на възрастни и назначаването на национални експерти по мениджмънт на образованието на възрастните, което на този етап не се прави. До момента в министерството задачи, свързани с управлението предимно на проекти, касаещи образованието на възрастните учащи, се възлагат на експерти от дирекция „Средно образование“ (с двата ѝ отдела за общо и професионално образование) и на дирекция „Квалификация на педагогическите кадри“ (когато се касае за учителите и директорите на училища).

Създаването на дирекция или отдел за образование на възрастните в МОМН ще реализира следните управленски задачи:

- стратегическо, тактическо и оперативно управлението на системата за образованието на възрастните;
- разработване на „работещи“ съвременни стратегии и политики, гарантиращи ефективното функциониране на системата за образование на възрастните;
- разработване на политика и система за валидиране на самостоятелно придобити компетентности от възрастните;
- разработване на адекватно съвременно законодателство, улесняващо реализирането на световните приоритети (стратегии и тенденции) за учене през целия живот и разпространяно върху живота учене;
- разработване на форми за финансиране на образователни дейности с възрастни учащи;
- проучване на потребностите на пазара на образователни услуги за възрастни, в съответствие със съвременните приоритети и тенденции;
- проучване на потребностите на пазара на труда с цел организиране и подпомагане на образователни услуги за възрастни;
- осигуряване гъвкавост и достъпност на системата за образование на възрастните;

- разработване на политика за подготовка на кадри (в т.ч. управленски – образователни мениджъри) за системата на образованието на възрастните;
- използване на възможностите на международните програми за подобряване на системата, дейностите и квалификацията на специалистите за сферата на образованието на възрастните;
- осигуряване на информираност на гражданите относно образователни дейности и проекти, отнасящи се до различни категории възрастни учащи (целеви групи);
- осигуряване на равен достъп до образователните услуги на всички възрастни и по-конкретно, на хора в неравностойно положение.

Изоставане по отношение на политиката и нейната практическа реализация в сектора образование на възрастните има в много страни по света. Във връзка с разработването на Глобалния доклад на CONFINTEA VI ЮНЕСКО се обръща с въпрос към страните членки *доколко в отделните страни съществува специфична политика по отношение на образованието на възрастните след 1997 г.* Само 56 страни (от 154) дават положителен отговор на въпроса.

Пример за добра политика на правителство по отношение на образованието на възрастните е Австралия [19, 11–28]. В три от щатите на тази страна веднага след Втората световна война се създават определени със закон органи за организация и управление на образованието на възрастните. До момента действия Съветът за образование на възрастните в щата Виктория, който е сред най-значимите за страната доставчици на възможности за образование на възрастните, финансирани от държавата.

Правителствата на много австралийски щати сериозно подкрепят (в т.ч. чрез финансиране) образованието на възрастните, главно в сектора за професионално-техническо и по-нататъшно (продължаващо) образование, в лицето на колежаите за техническо и продължаващо образование, разпространени през 70-те години на XX век в много австралийски щати. През 80-те години те подпомагат и координират активно дейности, преценени като национални приоритети (например програми за възрастни за средно образование като „втори шанс“, чрез които се гарантира равенство особено на хора в неравностойно положение (аборигени, социални групи „географски изолирани“ и др.). Първо в щата Виктория, а после и в други щати се създават и разпространяват местни (локални) центрове/„домове“ за образователни услуги за възрастни (neighbourhood houses), в контекста на общинското образование.

През 90-те години на XX век на образованието в Австралия вече се гледа не просто като на подготовка за активен живот в зрелостта, а като „необходимост през целия живот за лично, социално и икономическо благополучие“ [пак там, с. 17]. В два австралийски щата (Виктория и Нов Южен Уелс) се създават законодателно регламентирани бордове за управление и координиране

на правителствените интереси в образованието на възрастните. Тези органи разработват политики и програми в областта на образованието на възрастните и общинското образование, реализирани чрез общинските учебни центрове и локалните „домове“ (neighbourhood houses). Много правителствени департаменти осигуряват провеждането на своите приоритети чрез програми за образование на възрастните (например, в парламента на щата Виктория различни законодателни решения включват ангажименти относно образоването на хората – по законите за опазване на околната среда, на флората и фауната).

И в този контекст образованието на възрастните става правителствен приоритет, като се обявява за инвестиция в развитието на човешкия ресурс. „Хората са основния национален икономически ресурс на страната“ [пак там] и развиването на знанията и уменията на този ресурс става политическа ценност.

Републиканското правителство увеличава финансирането за образованието за отделните щати. Секторът за техническо и по-нататъшно образование получава все по-голяма финансиране през годините. В много национални доклади за образованието в края на XX век се дебатира професионалната ориентация на образованието, в т.ч. се поощряват концепции за необходимите за трудова дейност умения, както и разработването на стандарти за компетентност.

Паралелно с това се засилва приватизацията в образованието, по-специално в сектора за продължаващо и професионално образование, като резултат от една неолиберална политика за разширяване на образователните възможности чрез частния, държавен и доброволчески сектори. В Австралия съществуват традиции да се предлагат курсове за образование на възрастните от университетите и от доброволни организации като WEA (работнически асоциации за образование на възрастните), клубове, групи, църкви и други граждански агенции.

Същевременно се разраства влиянието в образованието на възрастните на професионалните асоциации, които разгръщат активна дейност в сферата на продължаващото образование на техните членове в области като право, медицина, счетоводство, инженерни дейности и др.

Паралелно с „приватизацията“ в сектора за образование на възрастните в Австралия в края на XX век се разгръща и движение за „национализиране на образованието“ в смисъл на изработване на документи (препоръки), приемливи и преносими между отделните щати. В университетите започват да се предлагат специалности (и дипломи) по образование на възрастните и общинско образование, както и програми, водещи до сертификати, подготвящи специалисти за сектора.

Като цяло в края на XX и началото на XXI век „образованието на възрастните в Австралия става пазарно ориентирано“. Правителствата поощряват това развитие и предпочитат да упражняват своите прерогативи, отколкото просто да гарантират финансово образованието на специфични целеви групи [пак там].

От страните – членки на ЮНЕСКО, където е налице специфична политика по отношение на образованието на възрастните, половината са европейски, а 34% са от региона на Суб-Сахарска Африка [17, с. 27]. Тези числа могат да се обяснят с усилията, полагани на Европейския континент след 2000 г., за прилагането на Лисабонската стратегия, която определи „ученето през целия живот като основна мярка за превръщане на региона в най-конкурентоспособен в света“ [пак там, с. 28].

Въпреки тези усилия, изводите на CONFINTEA VI не са оптимистични. Посочва се, че националните политики в областта на образованието на възрастните обикновено са елемент от общата образователна политика в конкретните страни. Рядко са включвани в общите рамки за развитие. Политиките не са последователни и в много случаи са фрагментарни – по-често представляват мерки за преодоляването на специфични проблеми, отколкото рамка от обвързани принципи и програми.

Налице е голяма пропаст между законодателната политика и прилагането ѝ, между разработването на политиката и практиката. Политиките и реформите в образованието на възрастните се реализират във вакуум – съществуват структури на високо равнище, но те имат слабо конкретно влияние. Често координацията между политика и действие вътре в правителството и между правителството и заинтересованите лица е неефективна. Децентрализацията в управлението в повечето страни не е на ниво. Отговорностите, в т.ч. финансирането на програми и дейности по образование на възрастните, често се делегират вместо да се изпълняват от властимащите. Доминиращият модел на организация и управление е „разпореждане и контрол“. Той подкопава местната автономия и гъвкавостта и ограничава участието на гражданското общество [пак там, с. 30].

Сред мерките по отношение на националните политики за образование на възрастните, които CONFINTEA VI предлага в приетата „Белемска рамка за действие“ са [по: 16, с. 3]:

- Разработване и прилагане на стойностни политики, добре целево определени планове и законодателство, насочени към ограмотяване на възрастните, образование за млади хора и възрастни и учене през целия живот.
- Разработване на специфични и конкретни планове за действие за учене и образование на възрастните, които да интегрират Целите за развитие на хилядолетието⁷, Дакарските цели на образованието за

⁷ Цели на хилядолетието за развитието:

Цел 1. Изкореняване на крайната бедност и глада.

Цел 2. Постигане на всеобщо начално образование.

Цел 3. Осигуряване на равенство между половете и овластяване на жените.

Цел 4. Намаляване на детската смъртност.

Цел 5. Подобряване на майчиното здраве.

Цел 6. Борбата с ХИВ/СПИН, маларията и други болести

всички⁸, както и други национални и регионални планове за развитие и действие.

- Изграждане на съответни механизми за координиране – например комисиите за мониторинг с участието на всички заинтересовани лица.
- Разработване на процедури, структури и механизми за признаване, валидиране и акредитация на всички форми за образование и учене на възрастни и др.

Според авторите на Глобалния доклад за образование на възрастните реализирането на съвременна политика в този сектор е възможно, ако се постигне разбиране и признаване на ученето като продължаващо във времето събитие (като континиум), обединяващо формално, неформално и информално образование и тяхното вплитане в „разпростряното върху живота“ (life-wide learning) и продължаващото през целия живот учене (lifelong learning).

Това означава в „идеалния вариант“ да се изгради „една обединена система за учене през целия живот, подкрепена от един отворен и динамичен механизъм на признаване, валидиране и акредитиране на всички форми на учене, независимо кога, къде и как са реализирани, да се отдаде специално внимание на неформалното, информалното и ученето от опита“ [пак там].

Реализирането и на най-добрата политика зависи от органите и механизмите за управление (мениджмънта на образованието на възрастните). Националните доклади, на базата на които се разработва Глобалният доклад за образование на възрастните, представят *три модела за управление на образованието на възрастните*:

- *отдели (департаменти) в министерствата на образованието* (или еквивалентни на тях структури) – например Департамента за образова-

Цел 7. Осигуряване на устойчивост на околната среда.

Цел 8. Изграждане на глобално партньорство за развитие [25].

⁸ Дакарските цели на образованието за всички са приети през 2000 г. на Световния форум за образованието и включват:

1. разширяване и подобряване на обединените грижи и образование на децата в ранна детска възраст, по-специално на най-уязвимите и непривилигировани деца;

2. осигуряване до 2015 г. достъп до пълно, безплатно и задължително образование с добро качество на всички деца, по-специално на момичетата, децата, които живеят в трудни условия и тези от етническите малцинства;

3. осигуряване посрещането на образователните потребности на всички младежи и възрастни чрез равен достъп до подходящи учебни и свързани с формирането на социални умения (life-skills) програми;

4. постигане до 2015 г. 50% подобряване на нивото на грамотност на възрастните, по-специално при жените, както и справедлив достъп до базово и продължаващо образование за всички възрастни;

5. елиминиране на неравенството по пол в началното и средното образование до 2005 г. и постигане равенство по пол в образованието до 2015 г., с фокус върху осигуряването на пълен и равен достъп до и постижения в базовото образование с добро качество за момичетата [17].

ние на възрастните, гражданското образование и електронното учене в Австрия;

- *относително самостоятелни институции (власти)*, които могат да бъдат или да не бъдат под контрола на дадено министерство – например Националният институт за учене през целия живот към Министерството на образованието, науката и технологията на Република Корея;
- *местни агенции, на които е делегирана отговорността за управлението на образованието на възрастните* – по-конкретно за финансирането, планирането и организирането на образователни програми за възрастни, мониторинг на качеството и пр. – например Съветът по образование на възрастните на Хърватска, към който е създадена Агенцията по образование на възрастните.

Конференцията отчита, че независимо от постиженията в отделни страни в глобален план „управлението на образованието на възрастните все още не е достатъчно развито“. Малко са страните със специфично законодателство, което определя ясни цели и регулаторни принципи за сектора. Още по-слабо е изграждането на мрежи за прилагане на политиката и разпределянето на отговорностите по отношение планирането, финансирането и провеждането на образователните програми и дейности [по: 17, с. 40].

И това се отнася и за България. Засега по-активно у нас се работи по международното сътрудничество чрез проекти в рамките на европейската програма за учене през целия живот и съставлящите я под-програми (Грюндвиг и др.).

ПОЛИТИЧЕСКОТО ИЗМЕРЕНИЕ НА МЕНИДЖМЪНТА НА ОБРАЗОВАНИЕТО НА ВЪЗРАСТНИТЕ НА НИВО ОБРАЗОВАТЕЛНА ИНСТИТУЦИЯ

На ниво образователна институция политическото измерение на мениджмънта в образованието на възрастните се проявява в прилагането на *политика и стратегия на взаимодействие на институцията с факторите на външната среда*. На практика много от образователните институции се стремят да се приспособят към промените и изискванията на външната среда. Но реакцията им е противоречива – „една част от тях реагират тогава, когато въобще не трябва да реагират. Тяхната реакция е винаги изоставаща или догонваща“, а поведението им може да се определи като „реактивно или пасивно-приспособяващо се“ [1, с. 132].

По-добра политика и стратегия имат образователните институции (например школи и образователни центрове), които целенасочено изучават промените във външната среда и проявяват „активно поведение“, характерно с изпреварване на времето. Това са иновативни институции, които експе-

риментират с различни нови програми (курсове) и организация на образователния процес.

В част от случаите крайният резултат е свързан и с промяна на вътрешната образователна среда (мисия, визия, цели, стратегии, структура, хора, технологии и ресурси). Поведението на тези образователни институции може да се определи като „активно приспособяващо се“.

В други случаи е налице поведение, което може да се определи като „частично изменящо“. При него целта е постигането на съществени промени в отделни аспекти на образователната дейност, чрез които се цели положително въздействие върху развитието на образователната институция като цяло. Но стратегията на частични промени може да има и негативни последици, като несъгласие и несъгласуваност в действията и негативни крайни резултати [пак там]. Този ефект би могъл до известна степен да се неутрализира, ако ръководството на образователната институция е успяло да привлече на своя страна като партньори в промяната работодатели (бизнеса), висшестоящи власти, както и представители на други институции (например НПО). Подобна печеливша стратегия и политика трябва да бъде дългосрочна цел на образователната организация.

И тук отново можем да се обърнем към П. Дракър и разработената от него през 50-те години печеливша стратегия и политика, известна като **мениджмънт чрез целите**, станала популярна чрез забележителната му книга „Практиката на мениджмънта“. Според автора мениджмънтът чрез целите е „принцип на мениджмънта, насочен към хармонизиране на целите на отделния мениджър с целите на организацията“. А според последователя на Дракър, Джон Хъмбъл (Великобритания), мениджмънтът чрез целите е „средство за интегриране на организационните цели, като печалба и ръст, с потребностите на отделните мениджъри да допринесат за развитието на организацията и за собственото си развитие [по: 12, с. 117].

По дефиниция това е „процес на поставяне на цели чрез съучастие, който дава възможност на мениджъра или супервайзъра да създаде и популяризира целите на отдела (на организацията – В. Г.) до всеки подчинен. В същото време подчиненият е в състояние да формулира лични цели и на свой ред да повлияе върху целите на отдела (на организацията – В. Г.)“ [18]. По този начин една система на мениджмънт чрез целите се стреми да постигне усещането за обща цел и обща посока, а мениджърите от по-високите управленски нива ще са запознати и ще отчитат целите, които си поставят мениджърите от по-низшите нива, ще знаят какво да очакват от тях и ще определят по-точно изискванията си към тях.

И тъй като отделният мениджър е отговорен за звеното, което ръководи, то целта на неговата дейност е приносът на звеното, което ръководи за успеха на по-голямото звено, от което е част [20]. Ако вземем за пример един университет, това би означавало, че целите, които си поставя един ръководител

на катедра при встъпването си в длъжност, трябва да съответстват не само на стратегията и целите на декана (и деканското ръководство) за развитие на факултета, но и на тези на ректора/ректорското ръководство за развитието на университета като цяло. Това, което често липсва в много университети, е именно написана и публикувана програма за развитието на университета в годините на мандата на всяко ново ръководство – съответно такива програми предлагат сравнително малко кандидати за ръководители на по-низшите звена (факултети, отдели и пр.).

Мениджмънтът чрез целите почива върху следните принципи:

- Степенуване (във възходяща посока) на организационните цели и задачи.
- Специфични цели за всеки член на организацията.
- Вземане на решения чрез съучастие.
- Категорично определен срок на изпълнение.
- Оценяване на изпълнението и реализиране на обратна връзка [21].

Според Питър Дракър „целите са необходими във всяка област, където изпълнението пряко засяга оцеляването и просперитета на бизнеса“, защото „той заставя мениджърите да изследват съществуващите алтернативи и да осигурят надеждни средства за оценка на мениджърската дейност“ [10, с. 9]. Те трябва да бъдат SMART (в превод – „умни“) – т.е. специфични, измерими, постижими, реалистични и съответстващи на времето [21].

В бизнеса има 8 области, където могат да се поставят цели/задачи на мениджърската дейност: положение на пазара; внедряване на иновации; производителност; физически (материални) и финансови ресурси; рентабилност⁹; мениджърска дейност и развитие; изпълнение и поведение на работниците; отговорност пред обществото.

Тези цели имат своите конкретни проекции в политиката на институцията за образование на възрастни по отношение на:

- **Положение на пазара.** В условията на конкуренция, когато се предлагат много и различни образователни услуги, а броят на желаещите да учат е ограничен, образователните институции трябва да си поставят такива цели (задачи), които да им помогнат не просто да оцелеят на пазара на образователни услуги, но и да привличат повече учаци. Това означава разкриване на нови търсени и пазарно ориентирани специалности и курсове и привличане на висококвалифицирани учители и преподаватели.
- **Внедряване на иновации.** Целите (задачите) в тази област пряко кореспондират с пазарно ориентираните цели. За да са конкурентоспо-

⁹ Рентабилност. *Икон.* „Показатели за ефективност на производството – съотношение между реализираната печалба и себестойността на продукцията“. *Рентабилен* – „доходоносен, доходен“ [3, с. 659].

собни, образователните институции трябва да се стремят към своевременни иновации, които подобряват ефективността на учебния процес и резултатите от него. Особено отзивчиви трябва да са ръководствата към предложения на преподавателите, които най-добре могат да преценят кои са онези подобрения, които биха повишили качеството и ефективността на техния и този на учащите труд.

- **Производителност.** В сегашната ситуация много застрашени от фалит образователни институции (езикови школи, образователни центрове и други) се стремят по всякакъв начин да задържат малкия брой учащи, в т.ч. като дават документ за успешно завършено обучение на всички. (Тук не става въпрос за сертификатите за участие, които се дават на всички участници в курсовете за свободното време, а за документите, които получават курсистите от курсовете за усвояване на професия, части от професия или за допълнителна квалификация и усъвършенстване.) Тази „висока производителност“ не е от полза нито на образователната институция, нито на самите учащи (често недоучени специалисти), нито на икономиката и обществото като цяло. Затова целите (задачите) по отношение на производителността в образованието трябва да са ориентирани към постигането на по-голям брой качествени випускници (зрелостници, специалисти, курсисти и специализанти), продължили образованието си и/или търсени и предпочитани от работодателите.
- **Физически (материални) и финансови ресурси** – целите в тази област би следвало да се насочат към осигуряването на такава образователна среда (сгради, помещения, оборудване, учебни материали, финансови средства), отговаряща на европейските изисквания за качество в образованието и подпомагаща подготовката на конкурентноспособни за българския и европейския пазар на труда (а и извън тях) специалисти.
- **Рентабилност**¹⁰ – когато става въпрос за образование, за печалба в бизнес-смисъла почти не може да се говори. И все пак много образователни институции (например висшите училища) биха могли да си поставят цели (задачи), свързани с разширяването на проектната си дейност с наистина доходоносни проекти (по поръчка на бизнеса, например), както и да развиват консултантски услуги. Само чрез традиционните курсове за следдипломна квалификация (СДК) не е възможно да се осигурят сериозни допълнителни доходи за учебните заведения. Погъвкави в това отношение са частните фирми за образователни услу-

¹⁰ Рентабилност. *Икон.* „Показатели за ефективност на производството – съотношение между реализираната печалба и себестойността на продукцията“. *Рентабилен* – „доходоносен, доходен“ [пак там].

ги (школи, центрове и други), които предлагат платени краткосрочни курсове и могат по-бързо и безболезнено да променят календара си (списъка/програмата с предлаганите за годината курсове).

- **Мениджърска дейност и развитие.** В тази област целите (задачите) трябва да са насочени приоритетно към повишаване на управленската култура на ръководствата на образователните институции. Добра възможност за обучение на ръководители предоставят макар и малкото, но вече действащи магистърски програми по образователен мениджмънт.

Що се отнася до управленската квалификация на ръководствата на висшите училища, може да се ползва опитът на Англия. В английските университети се предлагат както въвеждащи курсове за новоназначени специалисти, включително в управленските органи, така и допълнителни курсове за вътрешна квалификация, в т.ч. по актуални управленски проблеми. Стартирането на подобни курсове може да бъде сред целите (задачите) на управленските органи, отговарящи за повишаване квалификацията на човешките ресурси.

- **Изпълнение и поведение на служителите.** Политиката (целите и задачите) в тази сфера е свързана с изграждането на вътрешно институционалната система за контрол на качеството. Разработването на такива системи (механизми за контрол и оценяване на преподавателския труд и този на непреподавателския състав), както и въвеждането на справедливи системи за диференцирано заплащане на труда, би следвало приоритетно да залегне сред целите и задачите на ръководствата. Заплащането „на калпак“ има като един от най-лошите си ефекти демотивиране на способните да направят нещо повече на работното си място и да се развиват непрекъснато.
- **Отговорност пред обществото.** Целите (политиката) в тази област следва да са насочени, от една страна, към повишаване престижа на образователната институция, на образованието като цяло и на ученето като необходима дейност за съвременния човек (в контекста на концепцията и потребността за учене през целия живот), а от друга страна – към подготовката на знаещи, можещи и търсеци личности. Това означава изместване на акцента от оплакванията и очакванията от типа „обществото ни е задължено“ (консуматорският подход – виж: поведението на ромите) към самоанализ на тема: „Какво ние даваме на обществото?“ и „Как можем да повишим ефективността на преподавателския труд?“ Целите и задачите в тази област следва да са насочени и към по-активното привличане на представители на обществеността, бизнеса и работодателите (там където е необходимо) като партньори на образователните институции (особено на висшите училища и Центровете за професионално обучение) в реализирането на общата цел

– подготовка на съвременни, висококвалифицирани кадри (на работна сила) за всички сфери на живота и особено за икономиката и социалната сфера.

Всичко казано дотук изглежда ясно и логично. Но изпълнението му далече не е толкова лесно. Наложително е обаче да се постави началото на нов вид мениджмънт в образованието, който би започнал да променя не само външния вид на учебните сгради и помещения, но и мисленето, нагласите и отношението към преподавателската дейност, учащите и отговорността на държавата и обществото към образованието и хората, които работят в тази сфера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балкански, П. Училищен мениджмънт. Книга първа. Теория. С., 2001.
2. Буров, С. и др. Съвременен тълковен речник на българския език с приложения. В. Търново, 2002
3. Габеров, И., Д. Стефанова (2002). Речник на чуждите думи в българския език с приложения. 5 прераб. изд., В. Търново, 2002.
4. Гюрова, В. Андрагогия. Изкуството да обучаваме възрастни. С., 1998.
5. Конституция на Република България. Бургас, БСУ, 1992.
6. Национална стратегия за продължаващото професионално обучение за периода 2005–2010 г. (2005). – http://www.minedu.government.bg/openems/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/strategy-prof-edu-2005-10.pdf
7. Национална стратегия за учене през целия живот (УЦЖ) за периода 2008–2013 година (2008). – http://www.mon.bg/openems/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/LLL_strategy_01-10-2008.pdf
8. План за действие за 2010–2011 година, в изпълнение на Националната стратегия за учене през целия живот (УЦЖ) за периода 2008–2013 година. – http://www.minedu.government.bg/openems/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/LLL_strategy_01-10-2008.pdf
9. План за действие за 2012–2013 година, в изпълнение на Националната стратегия за учене през целия живот (УЦЖ) за периода 2008–2013 година. – <http://www.government.bg/cgi-bin/e-cms/vis/vis.pl?s=001&p=02...> – 10.02.2013.
10. Христоматия на курса („Ефективният мениджър“). 2 бълг. изд. Прев. от англ. С., НБУ, 1994.
11. Bhola, H. Tendances and perspectives mondiales de l'éducation des adultes. Paris, UNESCO, 1989.
12. Cole, G. A. Management. Theory and practice. 4th ed. London, DP Publications Ltd, 1993.
13. CONFINTEA V (1997a). Declaration of the Fifth international conference on Adult Education (Hamburg, July 1997).
14. CONFINTEA V (1997b). Fifth international conference on Adult Education Agenda for the Future of Adult Education. Hamburg, July.
15. CONFINTEA VI (2010a): International Conference on Adult education. – <http://www.aontas.com/international/unesco.html> – 12.05.2010.

16. CONFINTEA VI (2010в). Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future. Belém Framework for action. – http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA?INSTITUTES?UIL?confintea/pdf/working_documents/Bel%C3%A9m%20Framework.Final.pdf – 12.08.2010.
17. Global Report on Adult Learning and Education (2009). – <http://www.unesco.org/en/confintea-vi/grale/> – 12.05.2010.
18. Glossary (2005). Continuing education. – www.hefce.ac.uk/aboutus/glossary/glossary.htm – 6.10.2005.
19. Haddad, S. (Ed.) (1997). Adult Education – The Legislative and Policy Environment. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/London.
20. Hinterseer, M. Zusammenfassung Kapitel 8. Peter F. Drucker. Chapter 8: Management by objectives and self-control. – http://www.softwareresearches.net/ste/teachin/ss2002/PM.SS2002/chapter_8_presentation.pdf – 10.11.2008.
21. Management by objectives. SMART (Drucker). – www.12manage.com/methods_smart_management_by_objectives.html – 25.08.2008.
22. Reference points. (1997) The four first international conferences on Adult Education and their political, social, cultural and education context. Hamburg, UNESCO institut for Education.
23. 6th International Conference on Adult education (2010). Living and Learning for a Viable Future: The Power of Adult Learning. – <http://www=unesco.org/en/confinteavi/confintea-vi/objectives> – 15. 02. 2011.
24. UIL nexus. (2010) CONFINTEA VI. – http://www.forum-weiterbildung.ch/images/pdf/confintea_vi_news07_e.pdf – 15.06.2010.
25. United Nations. (2008). The Millennium Development Goals Report 2008. New York: United Nations. – http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2008/MDG_Report_2008_En.pdf – 20 October 2009.

Постъпила март 2013 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
Книга Социални дейности
Том 106

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"
FACULTE DE PEDAGOGIE
Livre Activites Sociales
Tome 106

ФУНКЦИОНАЛНА АВТОНОМИЯ В НАПРЕДНАЛА И СТАРЧЕСКА ВЪЗРАСТ– ОЦЕНЯВАНЕ И ПЛАНИРАНЕ НА ПОДКРЕПА И ГРИЖИ

ГИНКА МЕХАНДЖИЙСКА

Ginka Mehandjiiska. FUNCTIONAL AUTONOMY IN OLD AGE – ASSESSMENT AND PLANNING OF CARE AND SUPPORT

In the study the issue of functional autonomy in old age is analyzed in terms of recent and significant problems essential for social workers' practice. The emphasis is put on the approaches and tools for assessment of functional status of elderly clients. The main question is how assessment methods can adequately show balance between care needs on one hand and on the other – activity potential and independent living. According to assessment models the purpose is to be pointed out main methodological guidelines, principles and substantive areas of planning in gerontological social work. The implementation of models of support and caregiving plans is grounded – plans which are individually adequate to limitations as well as to the possibilities for clients' functional autonomy.

УВОД

Актуалните тенденции в организацията и методиката на социалните услуги за хора в напреднала и старческа възраст отреждат значима роля на оценяването на потребностите и индивидуалното планиране в процеса на подпомагане на социалното включване и разширяването на възможностите за водене на независим живот от обслужваните лица. По този начин като специфичен в професионално отношение и научно предизвикателен проблем се оформя търсенето и обосноваването на такива принципи, полезни методически изисквания, приложни техники и модели на оценяване и планиране, които да улес-

няват и оптимизират професионалните интервенции в подкрепа на независимостта и самостоятелността на живота на възрастните хора, за подобряване на състоянието и възможностите им да водят активен и автономен живот.

При подобна ориентация в социалните дейности като цяло, и по-конкретно в полето на услугите за хора от третата възраст, въпросът за функционалната автономия се оказва обикновено приоритетен – на способностите за самостоятелно справяне с ежедневните дейности се гледа и като на условие за водене на пълноценен и достоен социален живот от възрастните хора. А качеството и адекватността на оценяването на функционалните способности и планирането на съответните форми за грижи и подкрепа трябва да разреши един водещ проблем – проблемът за активността в третата възраст. Принципите и инструментите за оценяване по професионални и мултидисциплинарно съгласувани пътища трябва да изследват също така и потребностите и потенциала за социално функциониране, вътрешните мотиви за водене на активен живот, социалните и индивидуално-личностните условия на активността; възможностите на възрастния човек да се адаптира, да научава и развива умения. Правилата и моделите при планиране трябва да отварят пространство на индивидуално-адекватните и проактивно-ориентирани социални услуги, програми, методи както за рехабилитация, така и за поддържане и разширяване на автономията в ежедневието и в социалното функциониране като цяло.

Една от най-съществените функции на оценяването на функционалната автономия в процеса на социална работа по индивидуални случаи в геронтологичната практика е да детерминира основната посока, граници и нива на активност в индивидуалните планове на клиентите от третата възраст. Това именно е значим фокус в настоящия анализ, като по-конкретно се цели, изхождайки от моделите на оценяване, да бъдат посочени и основните методически насоки, принципите и съдържателните области на планирането, които да обосноват прилагането на такива модели на планове за подкрепа и грижи, които да бъдат индивидуално адекватни на ограниченията, но и на възможностите за функционална автономия на клиентите. Други задачи, на които е посветена разработката, са също така: уточняване на разбиранията за функционална автономия в напреднала и старческа възраст; интерпретиране на съотношението автономия–зависимост при оценките и изясняване на ролята на динамичното подхождане при планирането. Специален акцент в изложението е поставен и върху връзката на способностите за изпълнение на ежедневни дейности с възможностите за пълноценно социално функционално при хората в напреднала и старческа възраст.

Анализът следва да покаже и как разбирането на проблемите и потребностите се пречупва през оценката на функционалното състояние на клиента, с което на практика се илюстрира практическото обвързване на мултидисциплинарността, на биопсихосоциалния подход с методиката на извършване на оценяването и планирането на грижите и социалната подкрепа в геронтоло-

гичната социална работа. По-конкретно това означава да бъдат формулирани такива принципи и изисквания към планирането, които да създават възможността индивидуалните планове да подкрепят комплексно функционалната автономия на възрастните хора и така да я поддържат или да я разширяват съобразно потребностите на клиентите от активност и самостоятелност.

ФУНКЦИОНАЛНА АВТОНОМИЯ В НАПРЕДНАЛА И СТАРЧЕСКА ВЪЗРАСТ

Понятието функционална автономия

Функционалната автономия на хората в напреднала и старческа възраст присъства като приоритетна тема, обект на внимание, оценка, интервенции и подкрепа в интердисциплинарното приложно поле на социалната политика, социалната работа, геронтопсихологията, медико-рехабилитационните и медико-социалните дейности. Етимологията на понятието може еднозначно да се определи от значението на съставляващите го части:

- **Функция** (от лат. *functio, functus* – изпълнение, извършване) – тълкува се като дейност, употреба, работа (например на някакъв орган), задължение, поле на дейност; предназначение, длъжност, роля; означава още – явление, което е свързано с развитието на друго явление или произтича от него [1; 28].
- **Автономия** (от гр. *autos* – сам и *nomos* – закон) [6] – самоуправление, независимост, самостоятелност, свобода. В широк смисъл понятието автономия, според обобщението на G. Agich, се приема за еквивалентно на свобода, самоуправление, самоопределение, свободна воля, лично достойнство, неприкосновеност, индивидуалност, независимост, отговорност, самопознание; автономията се идентифицира още с отстояване на собствените права, критично мислене, свобода от задължения, липса на външна принуда, разбиране на собствения интерес, и е свързана с дейността на човека, неговите убеждения, причините за действията му, правилата, отношението му към волята на другите, неговите идеи и принципи [11, с. 6].

Автономията като способност за самоуправление предполага наличие на определен капацитет за оценяване и вземане на решения, способност за предвиждане и правене на избор. Автономия е и свободата на действие или свободата на личността да приеме или да откаже нещо по своя преценка. Автономията на човека зависи едновременно от неговия капацитет и от възможностите за свобода. Така например, когато в процеса на стареене когнитивният капацитет на възрастния човек се променя (влошава), това трябва да се съобрази и да му се обясни по определен начин [18, с. 91].

- **Функционална автономия** – според етимологията на съставните понятия и в разглеждания тук контекст, а именно – в социалната работа с хора в напреднала и старческа възраст, можем следователно да определим функционалната автономия като самостоятелност и самоуправление в работата на различните човешки органи и системи при използването на техните възможности и предназначение и при извършването на различни основни дейности в ежедневието.

Функционална автономия се нарича независимото и самостоятелно извършване на нещо, изпълнението на определени дейности, роли, задачи, задължения. Тъй като тук понятието се отнася до човешкото функциониране (а то в значителна степен е обусловено и социално, и материално, и технологично, и пр.), нормата за автономия винаги стои по един относителен начин. Това означава, че независимото справяне с определена дейност, дори и да не се нуждае от пряка чужда помощ, все пак винаги протича в едни или други по-благоприятни или по-сложни условия и обстоятелства, които неизбежно и динамично влияят върху степента на независимост. Също така функционалната автономия се отнася и до оптималната и независима дейност, употреба, работа на органите и частите на човешкото тяло, на психичните процеси.

В приложно отношение понятието покрива изцяло наложилото се в практиката на социалните услуги разбиране за „умения за самообслужване“. Функционалната автономия се отнася до нивото и качеството на уменията и способностите за изпълнение на основните дейности за поддържане на съществуването в човешкото ежедневие. Функционалните способности, по определението на S. Qualls и B. Knight, се отнасят до уменията за поддържане на независимост при самообслужването, самостоятелната грижа за себе си, функционирането в различна среда или изпълнението на основни дейности в човешкото ежедневие [26, с. 61]. Редица автори в тази област посочват две категории функционални умения:

- ✓ за извършване на основни ежедневни дейности (къпане, обличане, сресване и други);
- ✓ за извършване на инструментални ежедневни дейности (чистене, готвене, вземане на лекарства, използване на транспорт, управление на финанси и други) [2, с. 52; 26, 61–62; пак там, с. 209].

В геронтологичната практика, в сферата на социалните услуги, тези две области са основният фокус на оценяването на потребностите, като според установените ограничения или възможности, социалният работник планира и осигурява ресурсно необходимите грижи и подкрепа.

В терминологично отношение трябва да подчертаем, че понятието функционална автономия винаги се употребява и отнася преди всичко до независимото функциониране на човешкото тяло и психика в най-присъщите, обичайни ежедневни дейности и ситуации – така, както понятието се е утвър-

дило в медико-социалния си контекст. Когато в теорията и в практиката на работа с хора от третата възраст „говоренето“ за автономно функциониране е в по-широк смисъл, поставено е в сфери и дейности с по-широк обхват, обикновено се уточняват и конкретизират границите и съдържанието на понятието.

Интерпретации на функционалната автономия в социалната медицина и социалната работа

От гледна точка на социалната медицина функционалната автономия на хората от третата възраст се интерпретира в смисъла на „функционалните възможности на организма за самостоятелен живот и самообслужване“ [3, с. 167], като в зависимост от тях и от състоянието на здравето и способностите за упражняване на труд, така ориентираната оценка позволява категоризиране на хората от третата възраст в три подгрупи:

- „Група от лица със запазени жизненост, активност и трудоспособност и творчески възможности;
- Група от лица със запазени донякъде способности да водят самостоятелен живот, но боледуващи от някакви (едно или две) хронични заболявания, които са в компенсирано или субкомпенсирано състояние и които ограничават способностите им и ги правят зависими от много фактори;
- Група от лица, които изпитват старческа немощ и се нуждаят от грижи и гледане от близки хора, респективно съответни заведения“ [пак там].

Съвременните медико-социални разбирания за функционалната автономия в третата възраст се опират на такава концепция за болестта, която съвместява и социални аспекти и проекции. Доколкото **класическата концепция** е построена върху връзката *етиология-патология-симптоматика*, то **функционалната концепция** акцентира върху онези ефекти от болестта, които оказват влияние върху способностите на индивида да функционира адекватно и пълноценно в своята социална среда [20, с. 754–755]. В този смисъл и диагностиката трябва да доведе до функционална картина на болестта, до едно по-широко разбиране за областите на нарушени и съхранени функции. Крайната цел на интервенцията също от своя страна се измества и вече се преследва преди всичко „подобряване на функционирането на индивида и неговото качество на живот“ [пак там, с. 755].

В контекста на геронтологичната социална работа разбирането за функционална автономия трябва да отчита и съобразява:

- ✓ от една страна – оценките на състоянието и възможностите на възрастния човек, заключенията, целите, очакванията, плановете и програмите за социална работа;

- ✓ от друга страна – спецификата на старостта и закономерностите на процесите на стареене – (например възможностите за възстановяване на определени функции могат да са възрастово ограничени от стареенето; определени социални потребности също са възрастово специфични – усилват се, възникват или отпадат в процеса на стареене).

На практика *целите* (например тяхното съдържание; също така в много голяма степен – сроковете за реализацията им, темпове на измененията; адекватността, реалистичността и др.) на *социалната работа* с хора от третата възраст се обуславят и пречупват значително през функционалния статус на клиента.

От гледна точка на целевата и предметна област на социалната работа, функционалната автономия е способност на клиента за независимо от помощ и грижи самостоятелно извършване на основни дейности в ежедневието. Така както социалната медицина подхожда към функционалното състояние на индивида през разбирането за болестта и нейните ефекти, последствия и проявления, геронтологията, използвана като научнотеоретична обяснителна основа в социалната работа, предоставя интерпретации, извлечени от закономерностите, механизмите и факторите на процеса на стареене – закономерности, механизми и фактори които имат както биологични, така и социални, психологически, културни, икономически, правни, антропологически и т.н. аспекти. Какви по-точно **ключови разбирания и постановки** относно функционалната автономия можем да формулираме в геронтологично базираната социална работа:

- На първо място това е възгледът, че естествените процеси на стареене, и без да бъдат диагностицирани и класифицирани като болест, съвсем закономерно са съпътствани от функционални изменения.
- Във фокуса на социалната работа попада преди всичко социалното функциониране на личността и в този контекст (социалният) и в това поле (социалното) социалният работник оценява и интерпретира последствията и проявленията на всички функционални нарушения.
- Социалните функции обхващат изпълнението на дейности, свързани с общуване, осъществяване и поддържане на социални контакти, социално адаптиране, изпълнение на социални роли и т.н. – последствията от стареенето върху функционалните способности за справяне с ежедневни дейности са от значение и при изпълнението на социалните функции на личността.
- Областите на социално функциониране заемат значителен дял сред областите, в които може да бъде проявено и да се изследва качеството на живота, и в този смисъл *автономното функциониране като цяло* е значим фактор за удовлетвореността от качеството на живота.
- Психосоциалният аспект на функционалната автономия в напреднала и старческа възраст – това е например удовлетвореността на ли-

чността, *психосоциалният комфорт*, самочувствието, достойнството, чувството на възрастния човек, че е самостоятелен, пълноценен и полезен при справянето с обичайни дейности в ежедневието. Съответно нарушенията на функционалната автономия и зависимостта от чужди грижи може да повлияят негативно върху психосоциалния статус и да се съпътстват от преживяване на непълноценност, чувство за вина или дълг към другите, ниско самочувствие, неудобство, несигурност, страхове, самоизолация и други.

- Икономическият аспект на функционалната автономия се изразява в последствията от нейното изменение върху способностите за самоиздръжка, осигуряване на доходи, независимо функциониране на личността като субект на трудова дейност. В напреднала и старческа възраст способностите в това отношение са в значителна степен ограничени поради естествените процеси на възрастови изменения във функциите и способностите – каквото е и утвърденото социално възприятие и споразумение, стоящо например в основата на системите за пенсионно осигуряване. Макар и нерядко, обаче, възрастни хора имат потребност и са в състояние да поддържат такова ниво и качество на активно функциониране, което им позволява да продължават да практикуват трудова дейност и да си осигуряват и допълнителен доход.

Би било интересно да обърнем внимание и на разнопосочните възможности за настъпване на възрастово обусловени изменения на функционалните възможности в процеса на стареене. Могат да се развият следните тенденции:

- **Функционални изменения от негативен характер** – това са нарушения, разстройства, отслабване, отпадане на функции. Негативните по характер функционални изменения се обхващат в много голяма степен от диагностичните класификации на медицината.
- **Функционални изменения от позитивен характер** – подобряване, стабилизиране, натрупване, усиляване на функции – най-често, или дори предимно, измененията в тази посока са от психосоциален характер – натрупване на житейски опит, мъдрост, способности за успешно справяне в проблемни социални ситуации; развитие на себепознание, което може да изпълнява балансираща функция в екзистенциално отношение; поемане и изпълнение на нови социални роли или усъвършенстване на изпълнението на досегашни.
- **Функционално съхранение** – това е поддържането на оптималното функциониране, запазването на нивото на способностите и качеството на изпълнение на различни роли и дейности.

Методите на социалната работа, социалните програми и услуги имат пряко отношение към превенцията, противодействието или компенсирането на

негативните изменения; към стимулирането на позитивните промени и към поддържането на условия, благоприятстващи използването на съхранените функции.

Доколкото нивото на функционална автономия се обвързва – и в теорията, и в практиката, с **качеството на живота**, което поддържа клиента, то ориентиращ и дори определящ критерий в това отношение следва да бъде **удовлетвореността** на човешките потребности в различни области – и базисни, и по-висши. Само по този начин нивото на функционалната автономия се явява фактор за удовлетвореност от качеството на живота, а удовлетвореността винаги има индивидуални измерения. Всеки клиент по свой индивидуален начин определя приоритетите сред потребностите си. Така в области с голямо значение за клиента функционалната автономия придобива особена значимост и загубата или ограничението ѝ тежи по-осезаемо, докато същото негативно развитие или нарушение в област, която няма такава ценност за клиента, има по-малък дял в общото чувство за удовлетвореност на личността.

Функционалната автономия се възприема също така като обособеност и независимост на изпълнението на необходими и значими за човешкото съществуване дейности спрямо *външни фактори*, условия, детерминанти. Като такива външни условия можем да разглеждаме например характеристиките на средата (оборудване, интериор, пособия, разположение на помещения, близост/отдалеченост и др.) Автономното функциониране предполага все пак възможност за удовлетворително и пълноценно съществуване независимо от конкретните характеристики на средата (по-скоро улесняващи или по-скоро затрудняващи).

Нивото на функционалната автономия е изключително зависимо, разбира се, и от *индивидуални характеристики и фактори* като например физическия, здравния, психичния статус на клиента. Неговото общо функционално състояние позволява самостоятелно и независимо изпълнение на едни или други дейности в различна степен и предполага съответно специфични потребности от подпомагане в конкретни сфери и ситуации.

В геронтологичната социална работа функционалната автономия се разглежда и оценява *предимно в по-тесен смисъл* като способност за самостоятелно и удовлетворително справяне с ежедневни дейности и задачи, попадащи в кръга на основните човешки потребности, осигуряващи едно основно ниво на удовлетворително и пълноценно качество на живот на възрастния човек. Така че, както виждаме от прегледа на разбиранията в сферата на социалните и медико-социалните дейности, функционалната автономия на възрастните хора се отнася в значителна степен към областта на уменията за изпълнение на ежедневни дейности, самообслужването, областите и ситуациите на ежедневното функциониране, удовлетворяването на базисни потребности.

Автономия и зависимост – баланс и динамика

Зависимостта е възникнало по принуда и необходимост, повече или по-малко желано и прието отношение с друго същество, обект, група, институция, чрез което се поддържа удовлетворяването на определена потребност [20, с. 755]. Според друга дефиниция зависимостта е частична или пълна невъзможност на възрастния човек да изпълнява без подпомагане основни жизнени дейности с физически, психически и социален характер, както и да се адаптира към своята среда [18, с. 91]. Зависимостта в напреднала и старческа възраст има разнообразни проявления, но разглеждана в по-тесен смисъл и във връзка със загубата на функционална автономия, тя се изразява именно във *функционални затруднения*, т.е. в невъзможност за самостоятелно справяне и нужда от чужда помощ за изпълнението на обичайните и базисни за човешкото ежедневие дейности (хранене, обличане, придвижване, поддържане на лична хигиена и т.н.).

Зависимостта има индивидуална специфика и в повечето случаи засяга едни функции, докато други остават автономни; в едни области справянето е ефективно и самостоятелно, а в други – зависимо от външна подкрепа и грижи. В този смисъл се използва и понятието *взаимозависимост* – способност за самостоятелно изпълнение на отделни дейности и задачи, докато за други лицето се нуждае от помощта на близки и съжителстващи лица, като в същото време то може и да ги подпомага в областите на собствените съхранени способности. Диференцира се частичното справяне с някои дейности, при което цялостното справяне зависи от помощта на други [14, с. 217]. По този начин се получава своеобразен баланс, реализира се специфично компенсирание на функции, умения, възможности за активност и така възрастни хора с нарушено функциониране в някои области, въпреки ограниченията са в състояние да поддържат удовлетворително качество на живота като цяло.

Във връзка със сложното и нееднозначно установяване на зависимото или независимото функциониране, R. Hebert обръща внимание, че за обгрижващите в помагашите професии „капанът“ е в това, че балансът автономия–зависимост е динамичен. Затова възможностите на клиента трябва безостатъчно, периодично да се преоценяват. „*Автономия–зависимост*“ – ключът към адекватните интервенции (лечение, профилактика, грижи, услуги и т.н.) е в точното построяване на това уравнение [20, с. 755].

Този баланс е основна предметна област при проследяването на случаите в геронтологичната социална работа. Особен предмет на наблюдение и внимание са също така и факторите за развитие на зависимостта. Като нейни причини най-често се посочват, освен *отслабването на функциите като естествена последица от стареенето*, така също и заболяванията – физически и психически, особено хроничните; хоспитализацията и институционализацията (на грижите) при възрастните хора; особеностите и условията на сре-

дата [18, 92–93]. Значими причини за загубата на автономия и ускоряването на развитието на зависимост в напреднала възраст могат да бъдат и начинът на живот, ограничената физическа активност, преживяването на инциденти, рискови последиствия от неподходящи медикаменти или неадекватно лечение [15, 129–130]. Последствията от възникването на зависимост в значителна част от областите на ежедневието засягат много силно удовлетвореността на психосоциалните потребности на личността. Променя се като цяло воденето на пълноценен живот, възникват рискове от злоупотреба и насилие над възрастните хора [пак там].

От гледна точка на социалната работа е важен фактът, че възрастните хора в положение на зависимост имат нужда едновременно от подпомагане в ежедневието и от медицински грижи. Ето защо е необходимо и уместно системите за социална работа по съгласуван начин да предоставят и социални, и здравни услуги [8, 13–14; 12, с. 211]. В този смисъл тенденцията на комплексност на услугите действително е актуална и основателна в сферата на подкрепата и грижите за хора в напреднала и старческа възраст. Отнесен към задачите и проблемите на социалната работа, този въпрос също така надхвърля областта на оценяването и изисква ясна визия и принципно провеждана практика на планиране и проследяване на случаите на възрастните потребители на грижи – както на институционални, така и на домашни. Обемът и съдържанието на грижите трябва да стимулира упражняването, поддържането и подобряването на съхранените способности.

Проследяването на баланса „автономия–зависимост“ в хода на помагания процес поставя и специфични методически изисквания. Така например уместен принцип, който се препоръчва и в *методиките на социалните услуги* в българската практика, е възможността за актуализиране на индивидуалните планове на потребителите на социални услуги не само в препоръчителния срок от шест месеца, а и по-рано при необходимост [4, с. 5]. Такава необходимост би възникнала не само при предполагаемо влошаване на функционалното състояние, а и при неговото по-бързо от очакваното укрепване и подобряване. Т.е. работните методики и процедури трябва да бъдат *гъвкави спрямо измененията в състоянието на зависимост* от подкрепа и грижи при възрастните хора, за да прецизират и адаптират интервенциите по възможно най-естествения начин и към измененията в потенциала за самостоятелно функциониране – при ограничения – да го допълват и подпомагат, а при укрепване – да се оттеглят в полза на автономното справяне.

Функционална автономия и социално функциониране

Социалното функциониране се отнася до социалния контекст на начина и смисъла на живота на индивида, до социалните умения или уменията за живот, качеството на отношенията с другите и социалното участие. Проявява

се в ролевото социално поведение, в участието и справянето с различни социални ситуации, разрешаването на междуличностни проблеми [10, с. 374]. Социалното функциониране намира израз и в степента на активност на личността в общуването, създаването или поддържането на социални контакти, включването в дейности съвместно с други хора.

Възможностите на възрастния човек за свободна инициатива, самостоятелно организиране и осъществяване на активност, задоволяване на потребностите в областите на социално функциониране предпоставят неговата автономност в това отношение.

Някои ограничения във функционалната автономия могат значително да повлияят и върху нивото и качеството на социалното функциониране. Най-често подобен ефект имат измененията в уменията за придвижване, при което ограничената мобилност, когато не е подсигурана от подходяща асистенция и грижи, много пряко влияе и ограничава възможностите за социални контакти, социален живот, социална активност. Ограниченията в автономното функциониране в ежедневието могат да имат и дезадаптивен характер и да бъдат свързани например с нова среда или непригодена към състоянието и възможностите и съответно – недостъпна среда.

Връзката между функционалния и здравния статус на клиентите в геронтологичната практика изглежда доста категорична. Съвсем не е еднозначно обаче взаимодействието между динамиката на здравословното състояние и изпълнението на социалните функции на личността. Изследванията показват например много по-слаба корелация на социалното приспособяване и социалното функциониране с физическите функции и телесните болести, в сравнение с взаимовръзките им с психичното здраве и жизнеността, където положителните корелации са значително по-високи и ясно изразени [31, с. 463].

Можем следователно да приемем, че възможностите за социално функциониране се затрудняват в по-голяма степен и по-трудно се компенсират при когнитивни и емоционални разстройства, но физическите нарушения, ограниченията във функционалната автономия на тялото и ежедневната дейност на възрастния човек по-слабо могат да възпрепятстват и възпят желанието за социална активност. Тук именно е много голяма **ролята на социалните услуги и практическата социална подкрепа**. В редица случаи в практиката се оказват достатъчни само частичните грижи, осигуряването на някои условия (като например помощни средства за придвижване или технически средства за дистанционно общуване, безопасна и достъпна среда, транспорт, придружаване), за да реализира и поддържа клиентът оттам нататък **автономно** социалните си контакти, социалните си роли и занимания. И още едно значимо съображение – става дума за мярката на социалната грижа и подкрепа. Тя не трябва да отнема и замества съхранената собствена воля и мотивация за самостоятелна социална активност, защото по този начин се запазва и подкрепя

независимото социално функциониране на възрастните хора – с подпомагане предимно по отношение на условията, и по-премерена и индивидуално-адекватна интервенция по отношение на автономията на личността.

Личностната детерминация на социалното функциониране се потвърждава и от изследване на G. Ranjith и съавтори, които измерват значимо факторно влияние на екстравертната ориентация на личността и тежестта на депресивните състояния върху качеството на социалното функциониране. Интересно е също да отбележим, че в същото изследване възрастта не показва статистически значимо въздействие [27, с. 75]. Подобно изследване при хора в напреднала и старческа възраст показва детерминиращо влияние и на семейството и социалната подкрепа върху социалното функциониране на изследваните лица [29].

Показателно за селекцията и посоката на подходящата социална услуга и подкрепа е съображението, че нарушенията във функционалната автономия сами по себе си не водят неизменно и пряко до рискове по отношение на автономното социално функциониране, ако то е подкрепено от подходяща социална грижа, условия, практическа или материална подкрепа.

ОЦЕНЯВАНЕ НА ФУНКЦИОНАЛНАТА АВТОНОМИЯ В ГЕРОНТОЛОГИЧНАТА СОЦИАЛНА РАБОТА

На какви задачи в социалната работа служи оценяването на функционалната автономия на възрастните хора?

Оценяването на функционалната автономия в третата възраст може да бъде разглеждано като част от професионалната компетентност на социалните работници във връзка с необходимостта (според Методиката на социалните услуги за възрастни хора, АСП, 2005 г.) „специалистите, работещи с възрастните хора, да познават потребностите им, промените в здравословното им състояние, рисковите фактори, свързани с тях, процеса на остаряване, специфичната им роля в обществото, както и правните възможности за гарантиране на правата им“ [4, с. 2].

В началния етап от социалната работа по индивидуални случаи оценяването на потребностите на клиентите е основна задача. В тази връзка функционалната автономия е и част от предметната област на мултидисциплинарното оценяване на статуса и потребностите на възрастните хора. Констатациите и заключенията от подобна оценка служат по-нататък в помагачия процес за договаряне и планиране на необходимите грижи в съответствие с установените ограничения в независимото справяне в едни или други сфери и ситуации от ежедневието. Според описан в научната литература модел [15, с. 133] сред конкретните области на мултидисциплинарната оценка са следните аспекти:

- медицинска оценка, събиране на информация за хронични заболявания и тяхното лечение, прави се преглед на употребяваните лекарства и имунизации, измерва се артериалното кръвно налягане, използват се лабораторни и други тестове;
- зрение, слух, дентално здраве, двигателни възможности и способност за задържане и дефекация;
- физически функции, където се включват способностите за равновесие, преместване, ходене, състоянието на костите и ставите, както и необходимостта от подходящи технически средства и помощно оборудване;
- психични функции, включително и депресивни симптоми, както и когнитивни функции;
- социални аспекти, включващи материално-битовите условия за живот, социалните контакти, евентуално – жилищни проблеми и финансови затруднения;
- начин на живот – от гледна точка на здравословния начин на живот се оценяват рисковете за здравето, вредните навици като тютюнопушене, употреба на алкохол; диети;
- оценка на безопасността дома с цел обезпечаване и предотвратяване на рискове, осигуряване на подходящ достъп, осветление, помощни средства и приспособления.

Въз основа на събраната информация фактическото оценяване се извършва чрез мултидисциплинарно обсъждане, в което участват общопрактикуващ лекар, социален работник, физиотерапевт, трудотерапевт, както и други специалисти при необходимост [пак там].

Предназначението на оценяването на функционалната автономия в социалната работа с възрастни хора се конкретизира също така в следните направления:

- оценката на способностите за справяне с дейности в ежедневието показва потребностите от грижи и в този смисъл става основа за изработване на плана за грижи като част от индивидуалния план в рамките на социалната услуга [4, с. 5];
- детайлизираните оценки на функционалната автономия служат за конкретизиране на дейности, действия, начини на оказване на помощ в ежедневието на възрастните хора, като показват още какви трябва да бъдат количеството, честотата, времетраенето на грижите или другите подпомагащи дейности;
- оценката на функционалната автономия се съгласува мултидисциплинарно във връзка с медицинските оценки, на които пък се базира т.нар. „лечебен план“, изготвян от медицинско лице и включващ „комплекс от психичноздравни грижи“ – също част от цялостния индивидуален план [пак там];

- оценката на функционалната автономия показва на социалния работник какви могат да бъдат възможностите на лицето за възстановяване, как да бъде прецизиран в целите и очакваните резултати при планирането потенциалът за подобряване на самостоятелното функциониране и воденето на независим живот;
- оценката на функционалната автономия служи и в текущата работа при проследяване на измененията в състоянието на способностите на възрастния човек за изпълнение на определени дейности в ежедневието.

За да служи на приоритетните в социалната работа принципи за подкрепа на активността, самостоятелността, поддържането и разширяването на потенциала на клиента за самостоятелно справяне, оценяването на функционалната автономия трябва да бъде конкретно, категорично, операционализирано. Индикаторите, според които се изготвя оценката, трябва да са наблюдаеми или да могат безспорно да бъдат установени или потвърдени от самия клиент и от негови близки.

Категоризирането на отделни нива на автономия позволява те да бъдат проследявани в динамичен план и напред във времето. Обикновено се използва категоризация, според която клиентите са:

- ✓ *напълно автономни* – способни са да се справят с всичко в ежедневието, да правят различни неща за себе си; ако ползват социални услуги, те сами организират и предприемат необходимите действия за това; вземат самостоятелно решения;
- ✓ *частично автономни* – тяхното независимо функциониране е нарушено в определени области или изпълняват различни действия и активност, но със затруднения;
- ✓ *неавтономни* – т.е. изцяло зависими от помощ и грижи [16, 48–49].

Не на последно място е от значение оценяването да позволява и едно по-задълбочено навлизане в изследването и установяването на индивидуално специфичните за конкретния случай условия и фактори за поддържане или подобряване на функционалната автономия. Например условия за усилване или подобряване на автономията могат да бъдат: наличието на различни компетентности; психичното равновесие, емоционалната стабилност; поддържането на социални връзки; желанието на клиента да види, че ситуацията се подобрява (това се свързва с мотивацията за промяна и предхожда действията); наличието на определено ниво на материално-битова сигурност и комфорт [пак там, 50–51]. Индивидуално-специфичните проявления на тези области при всеки конкретен случай в социалната работа също трябва да попадат в обхвата, в предметната област на оценяването. По този начин то ще покаже и пътищата и посоката на подходящите интервенции, които да бъдат планирани и осъществени в подкрепа на индивидуалната независимост и повишаване на удовлетвореността и качеството на живота.

Един от съществените въпроси при изработването в практиката на оценки на функционалната автономия на хората от третата възраст е оценява ли се като зависимост ползването на различни помощни (технически и други) средства? В практиката на социалните дейности възможностите за водене на независим живот се оценяват в значителна степен от независимостта от външна помощ и грижи. Но ако на клиента са осигурени адекватно подпомагане, помощни средства, подходяща среда, то тогава той би могъл да води самостоятелен живот, да се справя удовлетворително и сам в редица ситуации. В този смисъл, дори и при значително нарушение на отделни функции, компенсирането им чрез подходящи помощни средства, полезни пособия, улеснения в средата на съществуване и т.н. ***всъщност повишава функционалната автономия***. Т.е. клиентът може да води пълноценен живот, той наистина като цяло е автономен в бита, в ежедневието си, като в същото време тази автономност се дължи на подпомагащите изпълнението на една или друга функция средства. Такава автономия е подпомагана и в действителност клиентът е *едновременно зависим от тези средства, но и автономен*, защото с тяхна помощ той вече става самостоятелен в ежедневието си, придобива самочувствието и преживяванията на самостоятелна във функционирането си личност. Например, веднъж осигурена и предоставена, инвалидната количка дава самостоятелност в придвижването; техническата възможност за бързо набиране на телефонния апарат освобождава клиент със зрителни затруднения от необходимостта да чете и набира телефонен номер и го прави независим от нечия помощ при желанието да се обади на някого – за спешна помощ или просто за да поддържа социални контакти с близки хора.

Инструменти за оценяване на функционалната автономия

В българската практика ***модел на първична оценка*** на функционалното състояние и степента на независимост в справянето с ежедневни дейности е регламентиран в ППЗСП (Приложение № 10 към чл. 40, ал. 4) [5]. Според изискването на чл. 40, ал. 4 социалната оценка на потребностите на лицето от социални услуги се извършва в 20-дневен срок въз основа на подадена молба и приложените документи, като молбата се подава до директора на дирекция „Социално подпомагане“ – за социалните услуги, които са делегирани от държавата дейности; до кмета на общината – за социалните услуги, които са общинска дейност; или до органа на управление, когато доставчикът на социалните услуги е физическо лице, регистрирано по Търговския закон, или юридическо лице [7].

Според процедурата и предписанията оценката се изготвя от социален работник; той удостоверява това и с подписа си. Озаглавена като „Социална оценка на потребностите на кандидат-потребителя (за ползване на социални услуги в общността или настаняване в специализирана инсти-

туция)“, формата обхваща приоритетно (освен основните данни за лицето и обичайните реквизити относно информираното съгласие) областите на функциониране в ежедневието (вж. Таблица 1). Можем да коментираме, че формата, въведена в нашата практика, дава възможност за оценяване на съотношението автономия-зависимост в ежедневно функциониране, доколкото в нея са предложени степени за диференциране на статуса и самото функциониране като:

- ✓ независимо;
- ✓ подпомагано от технически средства;
- ✓ асистирано [5].

Необходимостта от грижи е структурирана като заключителен пункт от оценката на социалния работник, с което логически последователно се аргументират връзките и препратките към възможните ресурси и услуги, подходящи, според оценявания, за кандидат-потребителя. В същото време тази заключителна част от оценката предлага и определението „независим“, с което се оценяват именно областите на автономно функциониране. Това при всички случаи дава възможности на социалния работник да извърши и някакъв тип консултативна или подкрепяща дейност (на клиента и неговите близки) и по отношение на съхранените функции.

Таблица 1. Области на оценяване според модела на социална оценка към чл. 40 на ППЗСП, ДВ, 63, 2011 [5].

СЕТИВНИ ФУНКЦИИ:	
Зрение	Зрение, добро за възрастта Намалено зрение Много влошено зрение Незрящ
Слух	Няма дефицит на слуха Дефицит на слуха – използва слухов апарат Глухота
Реч	Няма дефицит на речта Дизартрия – неправилна артикулация/неясен говор Афазия – загубена или увредена способност за създаване на езикова продукция
МОБИЛНОСТ:	
Области (За всяка област се оценява като „независим“, „с помощта на медицински изделия при увреждане на опорно-двигателния апарат“ или „с асистенция“):	В домашна обстановка Извън дома Позициониране

ПСИХОСОЦИАЛНО ЗДРАВЕ:

Чувство за инициатива/включване

Лесно изпълнява планирани дейности
Води активен живот в семейна/институционална среда
Участие в обществени/групови дейности
Поставя собствени цели

Приспособимост

Лесно взаимодейства с околните
Открито изразява отношението си към околните
Не се приспособява към промени в ежедневието

СОЦИАЛНО ВКЛЮЧВАНЕ:

Възможност за реинтеграция

Желание за грижа от близки и роднини
Възможност за грижа от близки и роднини
Наличие на близки и роднини
Липса на близки и роднини, желаещи да полагат грижа

НЕОБХОДИМОСТ ОТ ПЕРСОНАЛНА ГРИЖА:

Области (Оценява се за всяка от областите като: „независим“, „с частична помощ“ или „с асистенция“):

Персонални грижи
Мобилност в леглото
Личен тоалет
Обличане
Уриниране/дефекация
Прием на медикаменти
Хранене

Популярни в практиката и научната литература са и оценъчните методики ADL и IADL – това са инструменти, които са получили много широко митдисциплинарно признание. Представят се и се препоръчват за използване в научна литература и учебници, предназначени за различни по специалност професионалисти – психолози [26], медицински сестри [17, с. 892]. Уменията за ежедневна дейност са включени като предметна област и при психологическото оценяване [19, 52–53].

Оценяване на независимостта при извършване на ежедневни дейности [по 13, 13–14] – скалата ADL (Activities of Daily Living) (вж. Таблица 2). Скалата за оценяване на уменията за ежедневна дейност на ADL е изработена през 1963 г. от S. Katz. Особено популярна, приложима и използвана на практика е ревизията ѝ от 1976 г. [22].

Скалата е предназначена преди всичко за хора в напреднала и старческа възраст, както и за хронично болни пациенти. Оценява се тяхната независимост в изпълнението на 6 дейности – къпане, обличане, използване на тоалетна, преместване, задържане (континенция), хранене. Използва се 3-степенна скала за оценка, както и интервю. Препоръчва се и период от 2 седмици за

наблюдение, преди да се постави съответната оценка на състоянието и функционалните способности в съответната област. Степените за всяка област са 3 и диференцират основните състояния на пълна зависимост, частична зависимост и пълна независимост в изпълнението на оценяваната дейност [пак там, с. 74].

Таблица 2. Уменията за ежедневна дейност според Скалата „ADL“ [по 13, 13–14; 22, с. 74]

Къпане

Изисква цялостна помощ при къпане.

Нуждае се помощ при влизане, излизане от вана или вземане на душ..

Нуждае се от помощ при къпане за повече от една част от тялото.

Има нужда от частична помощ при къпане само за отделна част от тялото, като например гърба, гениталната област или увреден крайник.

Къпе се напълно самостоятелно.

Обличане

Трябва изцяло да бъде обличан.

Нуждае се от помощ при обличане.

Облича се самостоятелно. Възможно е да получава помощ за завързване на обувки.

Взема си дрехи от шкафове и чекмеджета. Облича дрехите, поставя си други части от облеклото, закопчава се.

Тоалет

Нуждае се от цялостна помощ за придвижване до тоалетна, за почистване, за използване на подлога или гърне.

Нуждае се от помощ само за повече от едно от необходимите действия (придвижване до тоалетна, повдигане, сваляне на дрехите, почистване, използване на подлога или гърне, привеждане на дрехите в ред).

Нуждае се от помощ само за едно от необходимите действия (придвижване до тоалетна, повдигане, сваляне на дрехите, почистване, използване на подлога или гърне, привеждане на дрехите в ред).

Отива до тоалетна. Повдига, сваля, привежда в ред дрехите си, почиства гениталната област без чужда помощ.

Придвижване

Трябва изцяло да бъде пренасян(а).

Нуждае се от чужда помощ за придвижване вътре от/към легло/стол.

Нуждае се от чужда помощ за придвижване навън.

Придвижва се вътре към и от легло или стол без чужда помощ, като използва механични помощни средства за придвижване.

Придвижва се навън без чужда помощ, като използва помощни средства за придвижване.

Придвижва се към и от легло или стол самостоятелно, без чужда помощ.

Придвижва се навън самостоятелно, без чужда помощ.

Задържане

Пълно незадържане от дебелото черво или пикочния мехур.

Частично незадържане от дебелото черво или пикочния мехур.

Упражнява пълен контрол над уринирането и дефекацията.

Хранене

Нуждае се от пълна помощ при хранене или изисква източник за хранене.

Нуждае се от частична помощ при хранене.

Взема приготвената храната от чинията и я поставя в устата си без чужда помощ.

Може да си приготвя храна и да се храни напълно самостоятелно.

Оценяване на уменията за справяне с инструменталните ежедневни дейности – IADL (Instrumental Activities of Daily Living) на M.Powell Lawton and Elaine M. Brody (вж. Таблица 3) [по 22]. Авторите изработват скалата през 1969 г. като част от „The Physical Self-Maintenance Scale“ (PSMS), която целят да използват като инструмент за оценяване във връзка с планирането и оценяването на резултатите от интервенциите при хора в напреднала и старческа възраст, живеещи в институция или в общността (като се нуждаят от грижи в домашна среда). В концептуално отношение скалата е базирана върху теориите за човешкото поведение и е построена чрез йерархично описание на възможните начини на изпълнение на комплекс от дейности, които човек извършва в ежедневието си. Теоретично построената йерархия включва:

- започва с физическото състояние и физическото здраве, необходимо за извършване на самообслужване (ADL);
- следва извършването на инструментални дейности (IADL);
- когнитивни способности, използване/прекарване на времето (хоби, социална активност);
- социални интеракции [пак там, с. 84].

Скалата на Лаутън и Броди е модификация на по-ранни подобни инструменти. Тя се състои от две части – първо включва 6 ADL айтема [пак там, с. 85] и след това – скала от 8 айтема за измерване на IADL. Предназначена е за хора над 60-годишна възраст. Скалата IADL използва 3-, 4- или 5-степенна скала за отговори. Последната категория за всяка от областите показва увреждане. За категории В и С по 2 от 4-те категории показват нарушение и зависимост. За област F – 4 от 5; за област G – 2 от 3 показват зависимост. При обработка чрез сумиране се получава рейтинг от 6 до 30 за ADL и от 8 до 31 за IADL [пак там, с. 86]. Изследванията чрез скалата са показали високи и значими стойности на корелация и съгласуваност, включително и чрез измервания по наблюдения на близки и обгрижващи (например при болни от Алцхаймер) [пак там, с. 87]. Препоръчва се при употреба на скалата да се преценяват по специфичен начин способностите на мъжете и жените, тъй като се смята, че в областите „приготвяне на храна“, „поддържане на дома“ и „пране“ мъжете обикновено показват по-ниски нива на умения дори и при отсъствие на увреждане и нарушени функции. Независимо от произхода на намалената

функционална способност, обаче, оценката на зависимо от грижи състояние при всички случаи предполага внимание към нуждите на клиента и осигуряване на необходимото от социалния работник. Скалата позволява също така всеки месец да се проследява изменението – както по отделните умения, така и общото състояние.

Таблица 3. Области на скалата за оценяване на уменията за справяне с инструменталните ежедневни дейности (Lawton – Brody, IADL) [по 22, с. 86]

Способност за използване на телефон (А)

1. Използва самостоятелно телефон, търси и набира номера
2. Набира някои телефонни номера
3. Отговаря по телефона, без да набира
4. Изобщо не използва телефон

Пазаруване (В)

1. Грижи се за всички свои нужди от пазаруване самостоятелно
2. Извършва самостоятелно само някои дребни покупки
3. Има нужда при всички случаи да бъде придружаван(а)
4. Напълно неспособен(на) да пазарува

Приготвяне на храна (С)

1. Планира, приготвя и сервира самостоятелно подходяща храна
2. Приготвя подходящо ядене, ако е снабден(а) с продукти
3. Притопля и си сервира готово ядене или приготвя, но неподходяща храна
4. Нуждае се от готова храна и обслужване

Поддържане на дома (D)

1. Поддържа жилището, като ползва помощ само в някои отделни случаи
2. Извършва леки ежедневни задължения като например миене на съдове, оправяне на легло
3. Извършва леки домашни задължения, но не може да поддържа приемливо ниво на хигиена
4. Нуждае се от помощ във всички дейности по поддържането на домакинството
5. Не участва в никаква домакинска дейност

Пране (Е)

1. Пере изцяло сам(а)
2. Пере дребни неща, например чорапи и др.
3. Прането трябва изцяло да се извършва от някой друг

Използване на транспорт (F)

1. Пътува самостоятелно с обществения транспорт или кара сам(а) автомобил
 2. Урежда си сам(а) пътуване с такси, но без да може да използва обществения транспорт
 3. Пътува с обществения транспорт, когато е подпомаган(а) или придружаван(а) от някого
 4. Пътуванията са ограничени до използване на такси или друг автомобил, но само с нечия помощ
 5. Изобщо не пътува
-

Вземане на лекарства (G)

1. Сам(а) отговаря за вземането на лекарства в точната доза и точното време
2. Справя се, ако лекарствата са подготвени предварително в отделни дози
3. Не е способен(на) да си взема сам(а) лекарствата

Способност за управление на финансови средства (H)

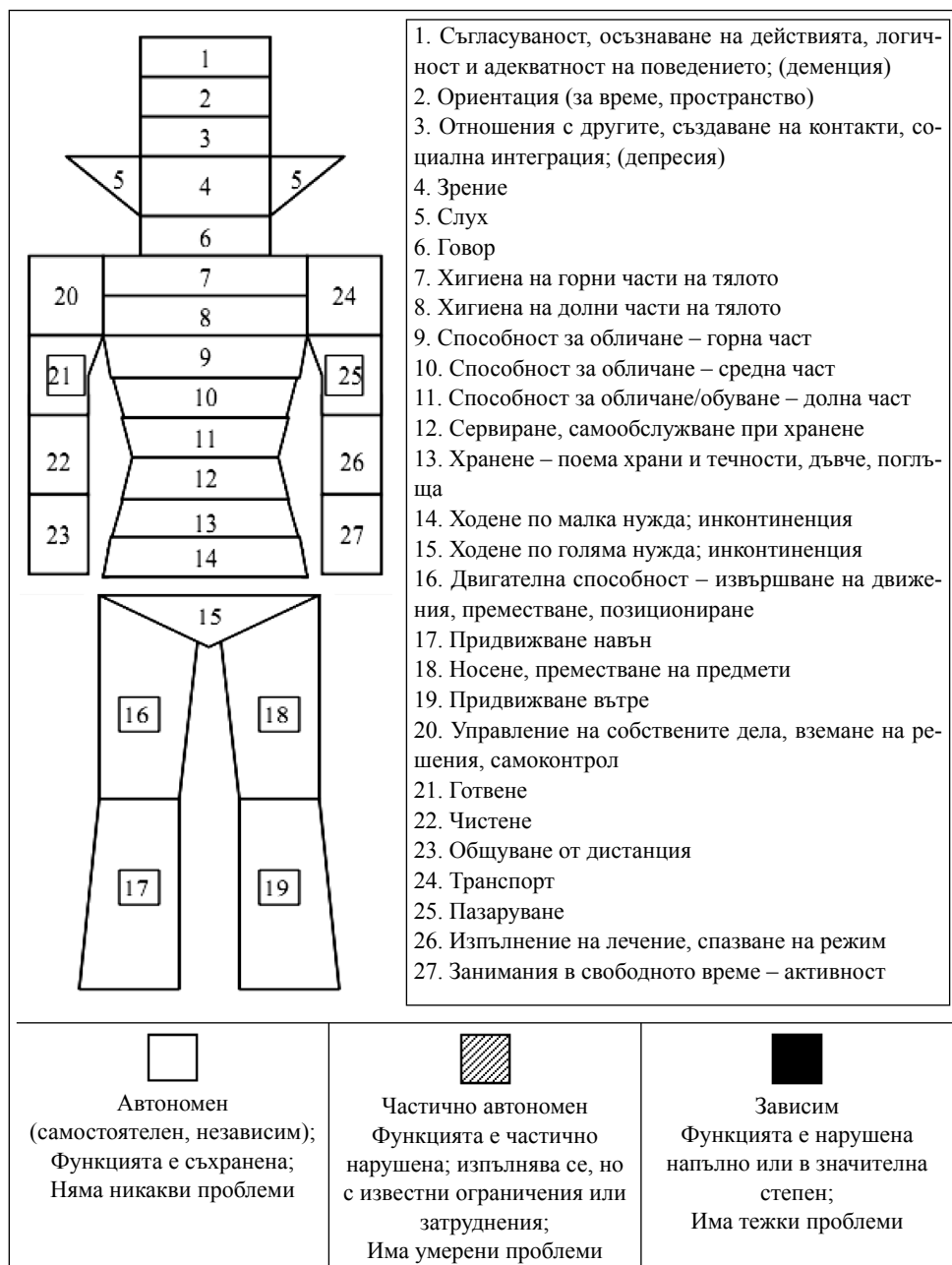
1. Ръководи самостоятелно финансовите си дела (личен бюджет, теглене на пари, плащане на наем, сметки, ходене в банката и др.); пази доходите и следи разходите си
 2. Управлява ежедневните си покупки, но има нужда от помощ при банкови операции, големи покупки и т.н
 3. Неспособен(на) да борави с пари
-

Двете скали са приложими и като комбиниран инструмент (ADL/IADL) за оценка на функционалната автономия в напреднала и старческа възраст (както и на съотношението автономия – зависимост) [25, с. 473]. Измерването по този начин показва обобщената картина на надграждащите се способности – за изпълнение на базисните дейности в ежедневието, свързани с основните жизнени потребности и грижите за себе си и разширените, надграждащи ги умения за извършване на инструментални дейности.

Оценяване на функционалната автономия с техниката „Geronte“.

Тази техника е широко използвана и препоръчвана във Франция и в редица други страни [30, с. 17]. Позволява лесно и бързо изготвяне на своеобразна картина на функционалното състояние на възрастния клиент в 27 области (вж. Фиг. 1.) Измерва три нива на функционална автономия – автономен, без никакви проблеми; частично автономен с умерени проблеми; зависим, с тежки проблеми в съответната област. Техниката дава възможност за бърза визуализация на общата тенденция в цялостното състояние [по 3, 168–169; 24, с. 1704; 23, с. 587]. Може да се използва и като част от инструментариум за проследяване на измененията в способностите за автономно функциониране, като оценката се прави неколкостранно през определен период от време. По този начин може да се преглежда цяла серия от „картини“ на функционалното състояние, уменията за самообслужване, способностите за водене на независим живот. При подобно проследяване лесно се открояват тенденциите – на влошаване, на подобряване или на запазване (поддържане) на състоянието на функционалните способности.

Фигура 1. Оценъчната техника „Geronte“¹ [по: 3, 168–169; 24, с. 1704; 23, с. 587].



¹ Техниката може да се използва и с различна символика за обозначаване на нивата на автономия – в черно-бяло и със заштриховане или чрез три различни цвята.

Използването на структурирани инструменти за оценяване на уменията за изпълнение на ежедневни дейности винаги е придружавано от наблюдения и интервюиране на възрастните хора. Много полезно е и използването на информация от близки на клиента, макар да се препоръчва „волята на лицето да има предимство пред тази на неговите роднини“ [18, с. 91]. Някои ситуации обаче изискват по-внимателен професионален подход при оценяването – собствените желания, изявления, намерения на възрастния клиент не винаги са адекватни на неговите възможности да им отговори [пак там]. Ето защо използването на специализирани техники в процеса на оценяване позволява въвеждане на една по-обективна (независима от личните гледни точки на специалисти, роднини и самото оценяване лице) картина на състоянието, която може да бъде използвана в обсъждането, разясняването и договарянето с клиента на въпросите за неговото състояние, реални способности и потребности от грижи.

ПЛАНИРАНЕ НА ГРИЖИ В ГЕРОНТОЛОГИЧНАТА СОЦИАЛНА РАБОТА

Основни положения и нормативни изисквания

Функционалната автономия намира проявление в изпълнението на разнородни дейности и в активността на личността. И доколкото в предметната област на социалната работа попадат феномените и съответно интервенциите, насочени към подкрепа и поддържане на активни социални функции или на такива нива на активност, позволяващи оптимално, удовлетворително, самостоятелно социално функциониране, то тогава основен в анализа става въпросът:

По какъв начин индивидуалните планове (и в частност плановете за грижи) диференцират тези области на активност (в ежедневието, в значимите за клиента ситуации на социално функциониране), в които клиентът е с ограничени възможности за самостоятелно справяне и за пълноценна активност, за да бъдат съответно предвидени и планирани вида, честотата, количеството и качеството на подходящите грижи?

Едно друго съображение дава основание и за още един основен въпрос. Планирането, разбира се, се опира изключително на установените възможности и ограничения в способностите за функциониране. И в същото време развиването на план за грижи върху неточна оценка на функционалната автономия създава рискове – от една страна за поставяне на клиента в затруднение и невъзможност да удовлетвори свои нужди, за които не са предвидени адекватни грижи и които той не може да изпълни сам, а от друга страна – за свръхобгрижване, което надхвърля реалните способности и потребности и по

този начин „иззема“ от клиента активност, въвежда го в такъв режим на функциониране, който е под възможностите му, ограничава го в реализирането и поддържането на пълния му съхранен потенциал за активност. Следователно въпросът е:

Как планът да бъде точен, но и оперативен, адаптивен, динамичен; как да бъде обслужващ и проактивен едновременно?

Това са базисни в практиката на работа с хора от третата възраст въпроси и съобразно тях би следвало да коментираме и преценяваме стойността на едни или други правила и модели за планиране.

Според нормативния регламент, трайно утвърден в нашата практика (ППЗСП, Чл. 40г) [8, с. 105; 5] „доставчиците на социални услуги изготвят индивидуален план след оценка на нуждите на всеки потребител и формулиране на целите, които трябва да бъдат постигнати“. Предвижда се планът да „включва дейности по задоволяване на:

1. ежедневни потребности;
2. здравни потребности;
3. образователни потребности;
4. рехабилитационни потребности;
5. потребности в свободното време;
6. потребности от контакти със семейството, приятелите, близки и други лица.“

Според изискванията в индивидуалния план на потребителя на социални услуги се набелязват и мерки за социално включване [пак там].

За задоволяване на здравните потребности на потребителите на социални услуги практиката и нормативните изисквания посочват нуждата от отделен план – това е писменият план за здравни грижи, който се изготвя от „лице с подходящо медицинско образование“ и „който включва:

1. медицинска история;
2. необходими превантивни мерки;
3. наличие на алергии;
4. потребности от зъболечение;
5. потребности от лечение или оздравителни програми;
6. имунизации и наблюдение;
7. хранене и диети;
8. рехабилитация;
9. лична хигиена“ [пак там].

Макар и извършвано отделно това планирането на лечебните дейности не може да не бъде съгласувано и съобразено и с психосоциалната оценка, както и с оценката на потребностите от грижи. То може да покаже на мултидисциплинарния екип в какви граници могат да бъдат очаквани такива подобрения

в здравния статус, които от своя страна да позволят в перспектива и улесняване на изпълнението на ежедневни дейности, и разширяване на социалните функции.

Нормативните изисквания задължават още доставчиците на дългосрочно предоставяни социални услуги да „оценяват изпълнението на плана по ал. 1 и при необходимост го актуализират на всеки 6 месеца“. Също така „при прекратяване предоставянето на краткосрочна социална услуга се оценява изпълнението на плана по ал. 1, за да се проследи дали са постигнати заложените в него цели, с оглед потребностите на потребителя, ефективността и ефикасността от ползването на услугата“ [пак там].

В Чл. 41 от ППЗСП, който тук няма подробно да цитираме, се изброяват детайлно (и с опит за операционализация) редица конкретни изисквания, на които трябва да отговарят социалните услуги, предоставяни в специализирани институции и в общността. Можем да приемем, че тази систематизация има принципно нормативно значение за изготвянето на индивидуалните планове на потребители, тъй като предлага един базисен вариант на стандарти и критерии, на които трябва да отговарят планираните дейности – а те са всъщност основното съдържание на индивидуалния план.

Как можем да резюмираме ролята на социалния работник в подпомагането на функционалната автономия на възрастните клиенти посредством адекватно и професионално изпълнено *планиране*? В геронтологичната практика социалният работник е ангажиран:

- да оценява и проследява динамиката на възможностите или ограниченията във функционирането на клиента;
- да подпомага автономността чрез обезпечаване на индивидуално приемливи, адекватни, полезни, ефикасни средства, условия, ресурси, които да разширяват и усилват независимостта, самоуправлението, самостоятелността;
- да подпомага адаптацията на клиента, тъй като това е още един път той да се почувства и реално да бъде по-независим в ежедневието и в социалните си изяви – това е път към постигане на независимостта „отвътре“, чрез ангажиране на собствените сили на личността, воля и желание на пълноценен живот. По пътя на адаптирането и собствените усилия например клиентът научава нови умения, намира нов смисъл, приема загуби, печели самоуважение, опит и мъдрост.

Изработване на индивидуален план за грижи – принципи и модел

Темата за индивидуалното планиране в социалната работа с лица в напреднала и старческа възраст нерядко се асоциира според обществените нагласи и мнения по един негативен начин, като идентифицира главно с дългосрочните грижи и се изобразява в различни картини на ограничаване и поставяне в

зависимо положение на възрастните хора. Както пише G. Agich в тази връзка, „образите на дългосрочните грижи са образи на слабост и отчаяние, на самота и нищета, и преди всичко на дълбоко чувство за загуба – загуба не само на вещи и принадлежности, но на това, което сме самите ние“ [11, с. 3]. Както институционалната, така и домашната грижа обаче може да бъде един поддържащ активността и качеството на живота механизъм и именно поради това значителен интерес и внимание в геронтологичната практика предизвикват въпросите, касаещи принципите и моделите на планиране. От планирането се очаква да подsigури и гарантира средствата и пътищата за поддържане, съхранение, подобряване на автономното функциониране на възрастния клиент.

Модел на индивидуален план по области – това е модел, в който една от областите на планиране е тази на *ежедневните потребности* (или потребности от грижи). Установеното за всяка тяхна разновидност съотношение автономия–зависимост показва какви точно „уравнения“ на самостоятелната активност и грижите да бъдат планирани от социалния работник. Подобен модел е едновременно ориентиран към потребностите на клиента, като в същото време негова неразделно част са и нуждите от грижи – по вид и степен такива, че да подкрепят клиента в ограниченията на неговата функционална автономия и в същото време да отварят възможности и условия за поддържане, самоорганизиране и активност по отношение на съхранените функции.

Предлаганият тук модел, който е построен съобразно анализиранияте проблеми и модели в оценяването на функционалната автономия, съдържа следните основни области:

- *Област „Здравни потребности“*. Тук се планират очакваните резултати и интервенциите за постигането им в областите на рехабилитационните потребности, медицинските (от лечение, медикаменти, медицински предписания); предвиждат се съобразно състоянието помощни средства, диетично хранене, интервенции във връзка с проблеми на съня и други.
- *Област „Психосоциални потребности“*. Това е основна област на планиране на задачи и интервенции. Тя обхваща дейности, насочени към удовлетворяване на образователни, интелектуални потребности; потребности от контакти, общуване, социална активност; емоционални потребности, включително потребност от преодоляване на депресия, самота; потребности от занимания за осмисляне на ежедневието и постигане на удоволствие, хоби, свободно време; адаптационни потребности; духовни потребности и др. По всяка област се поставят цели; планират се дейности, стъпки, мерки, интервенции, форми за подкрепа; конкретизират се срокове и честота; отговорници и изпълнители. Полето за мониторинг включва дата и легенда за отбелязване на решенията при изтичане на определен период на проследяване на

измененията (Дейността: 0 – Прекратява се; 1 – Продължава; 2 – Преразглежда се).

- *Област „Ежедневни потребности“* (от грижи). Планират се и се описват необходимите грижи в областите: къпане, обличане, използване на тоалетна, придвижване, задържане/дефекация, хранене, използване на телефон, пазаруване, приготвяне на храна, поддържане на дома/стаята, пране, използване на транспорт, вземане на лекарства, управление на финанси, управление на средата, безопасна среда. Планират се: цели, описание на грижата; срокове, честота, продължителност; отговорници и изпълнители на грижата; мониторинг.
- *Област „Материално-битови потребности“*. Съобразно нуждите на клиента се конкретизират потребности по вид, предназначение, описание, отговорник/изпълнител; срок/честота; предвижда се мониторинг.
- *Област „Рискове и трудности“*. Тази част от индивидуалния план се съставя на базата на оценени рискове и очаквани трудности (по вид и степен). Набелязват се задачи; мерки отговорник, изпълнител; срок и честота; мониторинг.
- *Заклучения, на които се базира планът*. Макар и поставена тук на последно място, в структурата на индивидуалния план това е основополагаща област, тъй като тя произтича директно от оценката и формулировката по случая. Подобни заключения създават аргументацията на всички останали дейности, стъпки и задачи. Тази област показва от какви съображения и най-вече – от какви прогнозни очаквания се ръководят социалният работник и мултидисциплинарният планиращ екип. Заклученията се структурират в подобласти като заключения относно възможностите за възстановяване, подобряване, развитие на: здравен статус, умения за ежедневна дейност; психосоциално функциониране.

Планиране, ориентирано към активност и функционална автономия

Функционалната автономия намира пресечна точка и проявление в дейността и активността на личността. А в предметната област на социалната работа попадат феномените и съответно интервенциите, насочени към подкрепа и поддържане на активни социални функции или на такива нива на активност, позволяващи оптимално, удовлетворително, самостоятелно ежедневно и социално функциониране. Ето защо моделите и принципите при планиране следва приоритетно да бъдат целево и съдържателно ориентирани към поддържане и подобряване на активността – физическа, психическа, социална. Етимологията на самото понятие ни насочва към разбиране за активността като изпълнение на дейности, включване в дейности, инициатива за дейности, ангажиране в дейности. Активността като изпълнение на дейности

може да бъде оценявана по посока на нейната продуктивност, интензивност. В качествено отношение високите нива на активност са силно обвързани с мотивацията на личността, отношението ѝ към извършваните дейности, преживяванията (например удоволствие, вдъхновение и т.н.) придружаващи изпълнението им.

Активността е такава характеристика на дейността на възрастните хора, която се проявява в отношението им към нея и разкрива вътрешните основания на техните занимания. Активната дейност е преди всичко свободна вътрешна необходимост от дейността; свързана е с потребностите и интересите. Активните хора от третата възраст се чувства като субекти на дейността. Активността е израз на себerealизация, възможности, способности [9].

При планирането, ориентирано към подкрепа на функционалната автономия и активността на хората от третата възраст, социалният работник може да следва една своеобразна „идеология“ на поставянето на целите на индивидуалната работа и подкрепа. Така според възможните ориентации на целите, планирането може да се осъществи по някоя от следните стратегии:

- *Планиране съобразно функционалния статус* – цели се поддържане, задържане; не се излиза от рамките на възможностите; съблюдават се ограниченията.
- *Планиране въпреки функционалния статус* – търсене на компенсаторни механизми, заместване – при нарушения в една област, планирането се опитва да активира в по-голяма степен функционирането в друга област.
- *Планиране срещу функционалния статус* – с цел подобряването му; планира се активна интервенция, интензивна терапия; подкрепа на социалната активност; обучение в нови умения.
- *Планиране под функционалния статус* – подобно планиране не покрива достатъчно и не предоставя възможности за активност, въпреки че клиентът е в състояние да извършва редица форми на дейност. Такъв тип планиране е характерен за ситуации, в които специалистите или просто не разполагат с ресурси, с подходящи услуги, с възможности за друг тип интервенция, или – много често – когато липсват условия за подходящи дейности и подкрепа, или когато не са оценени адекватно и точно реалното състояние и функционалните възможности на клиента. Това е често срещана в сферата на геронтологичната практика слабост или грешка при планиране, от което следва регрес, влошаване, дезинтеграция на функции, отслабване или загуба на способности.

Коя от тези стратегии или „идеологии“ ще следва в практиката си социалният работник, зависи от редица фактори – от качеството и точността на извършената оценъчна работа по случая; от наличните ресурси (организационни, човешки, професионално-личностни, финансови; налични услуги и

др.); от собствения професионален стил на работа; от мотивацията за активност на клиента; от качеството на сътрудничеството с клиента, с близките на клиента и т.н.

На какви принципни изисквания трябва да отговаря планирането, за да служи за съхраняване, подобряване, подкрепа на самостоятелността в ежедневието, активността и пълноценното социално функциониране въпреки закономерно възникващите с напредването на възрастта ограничения във функционалната автономия? Ето някои отправни разбирания и принципни положения:

- ✓ *По отношение на оценката* – определянето на актуално ниво и състояние на функционалните способности трябва да се обвързва логически и със заключения за възможностите за промяна. Това в действителност е своеобразна прогноза и често в практиката социалните работници се въздържат от подобен хипотетичен подход, но той е необходим за очертаване на обхвата и предела на целите. Подходът на прогнозното оценяване и планиране, разбира се, се подсигурава в професионално отношение от мултидисциплинарната екипна работа, от получаването на своевременна супервизия на оценката и планирането, от договарянето с клиента – всичко това ограничава вероятността от неточности и грешки.
- ✓ *По отношение на целите* – крайните цели трябва точно и индивидуално-адекватно да предвиждат коя е реалната възможност в конкретния случай:
 - о поддържане, съхраняване на нивото на функционална автономия;
 - о възстановяване на предишно ниво на функционална автономия;
 - о усилване и разширяване, развиване на функционалната автономия.

Обективността, конкретността, реалистичността на целите се повишават, когато те се поставят и формулират също така диференцирано – по отделни области на функционирането.

- ✓ *По отношение на ролята на клиента при планирането* – от значение за насърчаването на активността и собственото чувство за автономност е в хода на планирането на клиента да се предоставят възможности за избор, вземане на решения, поемане на ангажменти, отговорности – предназначението на този подход е изключително свързано с подкрепата и поддържането на чувството за съхранена самостоятелност, независимост, достойнство, дори и в случаите на тежки ограничения на независимото функциониране в ежедневието.
- ✓ *По отношение на актуализацията на индивидуалните планове* – изискванията за актуализиране означават всъщност необходимост и възможност за повторна оценка на случая. Смисълът на актуализирания план е главно в това – да бъдат обобщени наблюденията и заключе-

нията от проследяването на случай, от текущите резултати или ограничения в хода на работата; да бъде преосмислена информацията за измененията и актуалното състояние на клиента и именно според това да се построи **новата концепция за случая** и да се изготви актуалния план.

- ✓ *По отношение на формите, методите, мерките в полето на социалната работа* – те следва да поддържат функционалното състояние на възрастния човек колкото може по-малко зависимо от физическите трудности и нарушения, от индивидуално-личностните дисфункции и безпокойства или от материалните и социалните ограничения. В този смисъл, когато работим за:

- **запазване** на нивото на функционална автономия такова, каквото е – социалната работа търси и предлага дейности, възможности и условия за упражняване, използване на съхранените функции;

- когато се цели **възстановяване** на предишно ниво – последователен подход на програмирани терапевтични и рехабилитационни дейности с постепенно усилване на нивото на функциониране до възвръщане на пълния капацитет на клиента, след което се продължава с поддържаща активност; тук е от особено значение включването на подкрепа за такива занимания, които клиентът е преди практикувал и обичал;

- **развитие** на функционалната автономия – подходът при планиране на подходящи занимания и форми на активност изисква изключително точна и пълна картина на потенциалните възможности, на предвидимите области и капацитет на клиента за разширяване, усилване, подобряване на функционирането (на една или друга функция).

- ✓ *По отношение на ролята на социалния работник за реализацията на индивидуалния план* – сред приоритетите са подкрепата на социалното функциониране на клиента; създаването и поддържането на подкрепяща среда; осигуряването на ресурси от необходимото количество, качество, разновидности и по най-подходящия за клиента начин; готовност и възможност за осигуряване на психосоциална подкрепа (включително общуване, емоционална, морална подкрепа) както с помощта на подкрепяща среда, така и лично от социалния работник в хода на развитието и поддържането на помагачи взаимоотношения с клиента.

- ✓ *По отношение на дейностите и методите, които трябва да застъпва плана, ориентиран към активност и автономия* – принципно значимо място следва да заемат възможностите и условията за самопомощ, самоинициатива, самоорганизиране. Взаимната по-

мощ и социалната подкрепа също усилват чувството за сигурност и увереност, когато придружават (като главен или периферен ефект) планираните и практикувани дейности. Ценен в случаите на ограничени възможности за самоорганизиране и собствена инициатива е структурираният и програмен подход – т.е. следва да се планират организирани дейност, включване в програма за занимания, интервенции в група и други. Такъв подход обаче не е отстъпление от насърчаването на самостоятелната активност – постепенно се преследва и насърчава превъплъщаването на структурираните интервенции в подкрепяна, но собствена активност. Максимално (понякога и с много изобретателност от страна на социални работници и други специалисти) трябва да се използват възможностите на трудовата терапия, занимателната терапия, групите по интереси, групите за контакти, общуване и социална подкрепа; специализираните рехабилитационни програми; възможностите за заетост; възможностите на възрастния човек да извършва дейности, които имат принос, които носят полза на другите.

Значим принцип и критерий при планиране и осъществяване на подкрепящи дейности е да се цели, доколкото е възможно, повишаването на автономността на *всяка* една област на функциониране – от функционирането в ежедневието (изпълнение на ежедневни, битови дейности, самообслужване, поддържане на лична хигиена и др.) до автономия на по-висшите области на човешко функциониране (автономия на избора и вземането на решения, автономия на мотивите и т.н.). **Крайната цел** на работата по възстановяване, запазване и развитие на функционалните способности всъщност е да ги обвърже и постави „в услуга“ на човешките психосоциални потребности – т.е. клиентът да е автономен във всички базисни области на човешкото функциониране и при удовлетворяването на всички свои *индивидуално значими* психосоциални потребности.

Модел на трудотерапевтично планиране

Полезна преди финала на изложението би била и още една илюстрация – модел на такова трудотерапевтично планиране, което е ориентирано към поддържане на функционалната автономия и към подкрепа на активността и социалните функции (вж. Таблица 4). Представената тук форма е приложима преди всичко в практиката на домовете за стари хора. Възможно е да бъде полезна и в други социалните услуги, например в дневни центрове за възрастни хора.

Таблица 4. Модел на планиране на трудова и занимателна терапия [21, 59–61]²

Форма за индивидуално планиране на участието в трудова и занимателна терапия			
Клиент:			
Оценка			
Области на активност	Самостоятелна, спонтанна дейност, налични и поддържани интереси и навици	Потребност от помощ, съдействие	
Психична активност			
Физическа активност			
Социална активност			
Цели			
Цел 1.			
Цел 2.			
Цел 3.			
План на дейностите			
Области на активност – според ангажирането на съответните функции (психични, физически, социални)	Категории дейности	Избор на дейности	Честота
Психична активност	Развлекателни		
	Ежедневни		
	Творчески (изкуство)		
Физическа активност	Развлекателни		
	Ежедневни		
	Творчески (изкуство)		
Социална активност	Развлекателни		
	Ежедневни		
	Творчески (изкуство)		
Противопоказани дейности			

² С адаптация и допълнения по модела на А. Manoukian [21, 59–61].

При използването на модела е необходимо съобразяването с някои насоки при избора на дейности – например:

- развлекателна дейност, която стимулира психични процеси (когнитивни) е например решаването на кръстословица;
- също развлекателна, но физическа дейност е разходката;
- развлекателно-когнитивно, но и социално значение има например играта на карти; в кръга на развлеченията с карти, обаче, при подреждане на пасианс социалният елемент отпада, запазва се когнитивният;
- заниманията с изкуство имат и физически и социален ефект при танца, а психически при четенето;
- ежедневна физическа дейност е например домашно почистване и подреждане;
- дейности с аспект на психическа активност са – гледане, слушане, говорене; четене;
- дейности със социален аспект – съвместни дейности с други хора и т.н.

Честотата на извършване на дейностите може да се планира като: ежедневно или по-често; седмично или няколко пъти седмично и т.н.

Оценяват се и се отбелязват и противопоставания – противопоставани например могат да бъдат дейности, свързани с твърде много шум; голямо физическо натоварване, срокове, притискане от времето; прекомерно излагане на студ или горещина; предизвикване на страх; чувство на самота; неудобно облекло; чувство у клиента, че е използван и т.н. [пак там].

Моделът е ценен с възможността да обхване цялостно потребностите от активност на възрастния човек. Планирането по този начин насочва специалиста и клиента и към търсене на разнообразие, на новост. В същото време се осигурява и много добър баланс в насочването или превключването на полета на активност и съответно – на функции, което влияе позитивно върху автономното и интегрирано функциониране в ежедневието.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Професионализирането на социалната работа в сферата на подкрепата и услугите за хора от третата възраст определено отваря поле за търсене на специализация в подхода, интерпретациите и проекциите по проблемите на независимото функциониране при изпълнението на ежедневни дейности в по-тесните и по-частни граници на задачите и функциите на социалните работници. Геронтологичната социална работа интерпретира този въпрос в условията на мултидисциплинарните преноси и проекции на медико-социалните възгледи. Тези трансфери следват посоката, която задава разбирането, че, от една страна, функционалното състояние пряко обуславя възможностите и ограни-

ченията в социалното функциониране, активността, контактите, социалното включване, но от друга – независимо от нивото на функционална автономия динамично и компенсаторно ориентираното оценяване изисква и приложимостта на такива практически модели за планиране на грижите и подкрепата, които да са перспективни по отношение на поддържането и развиването на активност и автономия.

Анализът навежда към едно основно обобщение, което има принципно значение в практиката на оценяването и планирането на подкрепа и грижи в геронтологичната практика – от функционалната оценка произтича заключението и конкретната картина на индивидуалния баланс между активност и грижи. От това произтича и начинът, по който може да бъде осигурен в модела на планиране такъв набор от предписани и прецизирани дейности, форми и съответни нива на активност, форми и съответни степени на обгрижване, които да поддържат максимално потенциала за функционална автономия на личността.

Като ефективен се очертава именно динамичният модел на планиране, който е построен върху разбирането на способностите за ежедневно и социално функциониране като система – нарушение в определена област предполага функционални ограничения и в други области. Важно е, следователно, индивидуалните планове в геронтологичната социална работа да обезпечават поддържане и развиване на съхранени функции, които да компенсират, а също и да стимулират загубени, увредени функции. Фактори за поддържането на подобна практика могат да бъдат тези модели на оценяване, планиране и интервенции, които са ориентирани към самостоятелност и социална активност. И още – моделите на работа трябва да подпомагат възрастните клиенти в намирането на такъв *смисъл от съхранената функционална автономия*, който да надхвърля границите на ежедневното съществуване и да преминава в територията на психосоциалните феномени на *удоволствието и удовлетвореността* от качеството на живота.

ЛИТЕРАТУРА

1. Български тълковен речник. – www.t-rechnik.info – 27.02.2013.
2. Димитров, И., А. Капрелян, Б. Иванов, Н. Делева. Оценка на способността за справяне с ежедневните дейности при скрининг и диагноза на леко когнитивно нарушение и деменция. – *Известия на Съюза на учените – Варна*, Том XVII, 1, 2012.
3. Колева, Н. Социална медицина. С., 2004.
4. Методика на социалните услуги за възрастни хора. Агенция за социално подпомагане, Изх. №9100–122 от 05.07.2005 г. – www.asp.government.bg – 12.02.2013.

5. *Правилник за приложение на закона за социално подпомагане. – ДВ, 63, 2011.*
6. *Психологический словарь. 2000. – <http://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic/2025> – 27.02.2013.*
7. Решение № 265 на МС на РБ от 29 април 2011г. За: Разделение на дейностите, финансирани чрез общинските бюджети, на местни и делегирани от държавата дейности и за определяне на стандарти за финансиране на делегираните от държавата дейности през 2012 г. (на основание чл. 8, ал. 2 от Закона за общинските бюджети).
8. Симеонова, Р. Управление на социалната работа като дейност и система. С., 2011.
9. Словарь-справочник по социальной геронтологии. Самара, 2003.
10. Addington, J., H. Saeedi, D. Addington. Influence of social perception and social knowledge on cognitive and social functioning in early psychosis. – *British Journal of Psychiatry*, 189, 2006.
11. Agich, G. Dependence and autonomy in old age: an ethical framework for long-term care. Cambridge University Press, 2003.
12. Assous, L. Dependence. Soins et aides de longue duree aux personnes agees: une mise en perspective internationale. – *Revue francaise des affaires sociales*, 2, avril-juin, 2001.
13. Autonomie et dependance. Universite Medicale virtuelle francophone. 2008. – <http://umvf.univ-nantes.fr/geriatrie/> – 12.02.2013.
14. Bennett K., A. Stenhoff, J. Pattinson, F. Woods. Well If He Could See Me Now: The Facilitators and Barriers to the Promotion of Instrumental Independence Following Spousal Bereavement. – *Journal of Gerontological Social Work*, Vol. 53, No. 3, Feb, 2010.
15. Beswick, A., R. Gooberman-Hill, A. Smith, V. Wylde, S. Ebrahim. Maintaining independence in older people. – *Reviews in Clinical Gerontology*, Vol. 20, Issue 2, May, 2010.
16. Chauffaut, D., E. David. La notion d'autonomie dans le travail social : l'exemple du RMI. – *Cahier de recherche*, 186, Septembre, 2003. – <http://www.credoc.fr/pdf/Rech/C186.pdf> – 27.02.2013.
17. Cora, V. L. Elder Health. In: Community health nursing: caring for the public's health. Ed. by K.S. Lundy and Sh. Janes. Sudbury, 2009.
18. Corpus de Gériatrie. Tome 1. College National des Enseignants Geriatrie (France), Collectif, Ed. 2000.
19. Edelstein, B., N. Staats, K.D. Kalish, L.E. Northrop. Assessment of older adults. In: Psychological Treatment of Older Adults: An Introductory Text. Ed. by M. Hersen and V. B. van Haasselt. N.Y., 1996.
20. Hebert, R. L'évaluation de l'autonomie fonctionnelle des personnes agees. – *Canadian family physician*, vol. 28, april, 1982.
21. Manoukian, A. Les soignants et les personnes agees. Edition Lamarre, 2007.
22. McDowell, I. Measuring Health: A Guide to Rating Scales and Questionnaires. Third Edition, Oxford University Press, 2006.
23. Morley, J. E. Clinical practice in nirsing homes as a key for progress. – *The Journal of Nutrition, Health & Aging*, Vol. 14, Number 7, 2010.

24. Pathy's principles and practice of geriatric medicine. Ed. by A. J. Sinclair, J. E. Morley, B. Vellas. 5th ed., Wiley-Blackwell, 2012.
25. Perrig-Chiello, P., W. J. Perrig, A. Uebelbacher, H. B. Stahelin. Impact of physical and psychological resources on functional autonomy in old age. – *Psychology, Health & Medicine*, November, 11(4), 2006.
26. Qualls, S., B. Knight. Psychotherapy for depression in older adults. Hoboken, NJ, 2006.
27. Ranjith, G., A. Farmer, P. McGuffina, A. J. Cleare. Personality as a determinant of social functioning in depression. – *Journal of Affective Disorders*, 84, 2005.
28. Roeling, M. P. Functioning is the cornerstone of life. Assessing chronic impairment in social functioning. – *Journal of European Psychology Students*, Vol. 2, 2010. – <http://jeps.efpsa.org/> – 27.02.2013.
29. Shrestha, B., S. Sermsri, N. Hongkraitert. Self-efficacy, family support and physical-social functioning activity among Thai elderly. – *Journal of Public Health and Development*, Vol. 10, No. 3, September – December, 2012.
30. Use of the international classification of impairments, disabilities and handicaps ICDH in relation to elderly peoples. Ed. H. Gardent, Council of Europe, 1997.
31. Weissman, M., M. Olfson, M. Gameroff, A. Feder, M. Fuentes. A Comparison of Three Scales for Assessing Social Functioning in Primary Care. – *American Journal of Psychiatry*, 158, 3, March, 2001.

Постъпила април 2013 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Социални дейности

Том 106

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE PEDAGOGIE

Livre Activites Sociales

Tome 106

ПРОИЗХОД И ДИНАМИКА НА НЕРАВЕНСТВАТА В ОБРАЗОВАНИЕТО

СИЛВИЯ ВЪРБАНОВА

Silvia Varbanova. ORIGIN AND DYNAMICS OF THE EDUCATIONAL INEQUALITIES

The study analyses the trends in influence of different factors on disparities in educational attainment and success by focusing on the impact of cognitive socialization in the family, the effects of cumulative advantages in cognitive skills and achievements, the educational context and individual behavior. Different perspectives within recent researches into education: Bourdieu's theory of cultural capital and cultural reproduction, concept of culture of poverty, Beck's individualisation thesis, Lareau's analysis of differences in parental childrearing approaches are discussed. The conclusions are based on synthesis of results of large-scale empirical researches and the international students' assessment PISA 2006, 2009, PIRLS 2011, TIMSS 2007.

Неравенствата в обществото са предмет на нестихващи дискусии в социалните науки, политиката и обществената практика. Неравенствата в образованието се разглеждат като определящи социалните неравенства и поради това се представят като основен социален въпрос на съвременното. В актуалните проучвания изследователските традиции, обясняващи образователните неравенства със застинала детерминираност от социалния произход и йерархичната училищна система, влизат в диалог с идеите за влиянието на родителските практики, индивидуалния капацитет и усилия на учащите се, гъвкавите училищни модели. Някои изследователи подлагат на съмнение меритократичния характер на съвременното образование, същевременно редица изследвания представят доказателства за силата на тенденциите в тази

посока. Постигането на интегрирана рамка за обяснение на неравенствата в образованието се разглежда като необходимост за конструирането на успешни образователни решения, на програми за социално подпомагане и постигане на ефективност на социалните практики в работата със семейства. В тази посока от съществено значение е да се открият устойчивите влияния върху образователния успех, настъпили или възможни промени в социалния контекст, определящ училищните постижения. Това е и целта на настоящата студия. Анализът и изводите са осъществени върху основата на резултатите от съвременни емпирични изследвания, международните изследвания на постиженията на учениците PISA, TIMSS, PIRLS, проучване на успешни практики.

КУЛТУРНО НАСЛЕДСТВО И ПОЗНАВАТЕЛНА СОЦИАЛИЗАЦИЯ

Влиянието на социалния произход върху училищния успех, образователните и житейските перспективи се анализира във всички подходи, проучващи произхода на образователните неравенства. Една от доминиращите парадигми, имаща трайно въздействие върху теорията, изследванията, практическите решения и социалните нагласи, е концепцията на Пиер Бурдийо за **културния капитал и културната репродукция**. Съгласно тази концепция училищната система е конструирана в съответствие с културните образци на по-горните социални слоеве, което гарантира на децата, произхождащи от тях, по-високи образователни постижения и по-висок социален успех (Бурдийо, 1997). За децата с по-ниско социално положение постигането на академичен успех е много трудно поради това, че не са „наследили“ този културен капитал. Чрез йерархизираните училищни различия, изискващи селекция, образователната система отделя притежателите на наследен културен капитал, осигурявайки им образователни предимства. „И тъй като разликите в адаптацията са неотделими от социалните различия, произтичащи от наследения културен капитал, тя проявява тенденция към поддържането на предварително съществуващите социални различия“ (пак там, с. 38). Културният капитал е повлиян в най-голяма степен от образованието на родителите и фамилните културни традиции. Според Бурдийо този капитал се създава и предава в семейството в специфичните условия на социалната класа посредством формирането на „хабитус“. Хабитусът, включващ придобитите още в ранните години от живота на детето диспозиции, интернализирани нагласи, схеми на интерпретация и действие, се превръща в доминиращ компонент на индивидуалната своеобразност през целия жизнен цикъл. Бурдийо поставя акцент върху съхранението на традицията във фамилните модели, върху запазването на дистанциите между социалните групи, затваряне в познатите хоризонти на овладяната култура, при което социалното възпроизводство е „двойно гарантирано“ – чрез семейството и чрез образованието.

При изследване на приложимостта на тази концепция и границите на понятията в нея на хипотезата за репродукцията се противопоставя хипотезата за мобилността. Оспорва се разбирането, че при придобиването на опит в определен социален контекст индивидът остава абсолютно резистентен към различни други влияния, от които на първо място е от значение ролята и влиянието на училището и образователните институции (Стоилова, 2009: 194). Проучвания на динамиката в относителната мобилност установяват намаляване на класово базираните образователни неравенства (Breen, R. et al., 2010: 40–41; Мюлер, В. и др., 2010: 153–170; Morrison, 2008: 350–351). Обобщения на резултати от изследвания разкриват очертаваща се тенденция родители с различен социален статус да демонстрират сходни очаквания за постиженията на децата си, а много от различията в образованието все повече да се проявяват като вътрекласови, вътрестатусни. Това очертава значението на родителските практики в познавателната социализация на децата и връзката с личните избори, които хората правят (Siraj-Blatchford, 2010; Morrison, 2008; Marginson, 2008; Върбанова, 2008).

Бурдийо утвърждава важността на лингвистичната компетентност (преди всичко способността да се разбира и използва „образован“ език) и на културната компетентност (знания за и участие в доминиращата култура) за превръщането на културния капитал в образователни предимства. Мнозинството от изследванията потвърждават влиянието на езиковата компетентност върху образователните постижения. Въпреки че Бурдийо не използва понятието социализация, идеята му за предаването на културния капитал се разглежда като процес на познавателно социализиране. В съвременните изследвания се търси и по-точна операционализация на културния капитал и на въздействията, които благоприятстват познавателната социализация. Отчита се влиянието на „климата на четене“ в семейството, характера на наблюдаваните телевизионни програми, влиянието на детския културен капитал, на родителските стилове на взаимодействие с децата (Georg, 2004; Sullivan, 2001; Chin & Phillips, 2004).

Интересен е погледът на Анет Ларо върху различията в родителските практики при отглеждане и възпитание на децата и връзката им с детските шансове за успех. Чрез етнографско изследване (Lareau, 2002), в което участват деца в начална училищна възраст и техните родители, тя обособява два подхода в родителството: **съгласувано отглеждане** (concerted cultivation) и **осъществяване на естествено израстване** (accomplishment of natural growth). Ларо установява свързаност между основни аспекти на семейния живот, които са от решаващо значение за начина, по който се формират децата. При съгласуваното отглеждане родителите активно насърчават и оценяват талантите, мненията и уменията на децата. При естественото израстване родителите проявяват грижа за децата си, но разчитат на тяхното естествено развитие. Ключовите измерения, по които авторката различава двата подхода, са: Организиране на

ежедневието; Начин, по който се използва езика; Социална свързаност; Отношение и намеса в институциите (пак там: 752–763). Ларо откроява следните различия в подходите на родителите във връзка с тези измерения:

- Организиране на ежедневието

В семействата със съгласувано отглеждане в ежедневието на децата има много дейности, които са ръководени от възрастните. Родителите разчитат в извънкласни дейности детето не само да развие свои способности, но и да формира социални умения: за решаване на проблеми, за екипна работа, за публично представяне, състезателни умения, умения за справяне с победата и загубата. В семействата, реализиращи естествено израстване, детето прекарва свободното си време предимно с родственици и деца от квартала.

- Начин, по който се използва езикът

Особеностите на комуникацията, представени в това измерение, са много близки с характеристиките в общуването, определени от Бърнстейн (Bernstein, 1975, 1999) като „развит“ и „ограничен“ код. Тези характеристики се разглеждат като важен компонент на познавателната социализация. В комуникацията при съгласуваното отглеждане се използва предимно „езикът на разсъжденията“, допуска се децата да оспорват твърденията на възрастните; в разговорите и споровете съществуват „продължителни преговори“, търсене на начин за постигане на споразумение. Родителите се интересуват от мнението на децата по конкретни въпроси. Те използват и директивни изказвания, но значително по-рядко, докато при подхода на естественото израстване директивността в комуникацията преобладава. При втория подход родителите използват много често кратки нареждания и забележки. Те наблягат повече на прякото дисциплиниране и детето като цяло приема директивите. Родителите не се фокусират върху развитието на детските наблюдения, мнение и оценки. Когато децата спонтанно споделят нещо, родителите ги изслушват, но обикновено не задават въпроси и не коментират.

- Социална свързаност

При първия подход контактите са в по-разнообразна социална среда, излизаща от рамките на семейните и родови отношения, социалните контакти не са подчинени на семейната близост, докато при втория – контактите са предимно в роднинската и съседска среда, разширената семейна мрежа се приема като много важна и надеждна.

- Отношение и намеса в институциите

В отношенията си с представители на институции децата, растящи в условията на съгласувано отглеждане, се научават да изразяват мнение, да отправят критика, да се намесват от свое име. При естественото израстване се наблюдава в по-голяма степен зависимост от институциите, съпътствано от чувство на недоверие и безсилие.

Вследствие на тези характеристики на семейните отношения у децата, растящи при съгласувано отглеждане, възниква чувство за смисъла на собст-

вените права, те овладяват разбиране за силата на индивидуалната инициатива. Децата, развиващи се в условията на естествено израстване, са самостоятелни, но у тях възниква чувство за ограничение, те са по-пасивни.

Ларо установява, че подходът на съгласуваното отглеждане е характерен за средната класа, а естественото израстване е определящо при бедните родители и родителите от работническата класа. Тя не установява различия по расов признак. В хода на изследването някои родители от по-ниските социални слоеве демонстрират приемане на принципите на съгласуваното отглеждане, но авторката отбелязва, че тяхната мотивация е различна. Тяхната цел е да се осигури по-скоро защита на детето, да не се позволи да му бъде навредено (Lageau, 2002: 772). Други изследвания показват различия както по посока на социално-икономическия статус, така и по расов признак (Bodovski, 2010: 153–155). Същевременно широкообхватни изследвания (Siraj-Blatchford, 2010; Goodall & Vorhaus, 2011) разкриват, че често сред родители с нисък социално-икономически статус, а също и сред представители на етнически малцинства в неблагоприятно социално-икономическо положение се наблюдава значителна подкрепа в образованието чрез съгласувано отглеждане. Лонгитудиналното изследване на Siraj-Blatchford (2010) установява, че качеството на „домашната учебна среда“ е най-значимият фактор, повлияващ учебните постижения, когато са взети под внимание другите фактори, свързани със социалния произход, че образователните стимули и дейности в семейството са по-важни от социално-икономическия статус и образованието на родителите (пак там: 464–465). Така изследванията насочват вниманието към специфичния характер на взаимодействията, които, без да са затворени в тесните рамки на социалните статуси, благоприятстват познавателното развитие и образователния успех. Нагласите и образователните аспирации в семейството, стремят да се учат нови неща, отношението към разкриването на причинно-следствени връзки, към задаването на въпроси и търсенето на отговори, към приемане на трудностите като възможност за развитие характеризират полето на познавателна социализация, в процеса на която се овладяват образци и модели на поведение, съдействащи за по-високите образователни постижения. Разграничените характеристики оформят „специфична културна логика“ на отглеждането на децата, могат да се разглеждат като специфично културно наследство, което създава образователни предимства (Lageau, 2002: 772).

Върху отношението към ученето, към социалните дистанции, труда, усилието, смисъла и ценността на индивидуалното действие влияят и характеристиките на националните култури (Гладуел, 2010; Хофстеде, 2001; Попкочев, 2000). Според Малкълм Гладуел културното наследство е мощен и значим фактор, който устоява в поколенията дори след като икономическите, социални и демографски условия, които са го породили, са изчезнали (Гладуел, 2010: 185). Разбира се, културата не е веднъж завинаги установено явление, а процес, който непрекъснато се конструира и реконструира в процеса на вза-

имодействие на участниците. Но определени семейни традиции, преобладаващи културни норми и стереотипи, работни навици, нагласи могат да имат по-силно и по-продължително въздействие. По отношение на различията в образователното поведение от значение е и феноменът, наречен култура на бедността.

Изследвайки стиловете на живот, О. Люис стига до извода, че сред най-бедните слоеве от населението се формират специфични нагласи, ценности и стабилизирани модели на поведение, които съдействат за възпроизвеждането на бедността (Lewis, 1998). Оспорвано и подкрепяно, интерпретирано от различни теоретически перспективи, това разбиране придобива особена актуалност в последните години, когато се оказва, че основни особености на този феномен придобиват устойчивост и започват да надхвърлят рамките на социалните слоеве, при които първоначално са установени.

Сред характеристиките на съвременната култура на бедността, систематизирани от различни автори, с най-голямо значение са: отсъствие на инициатива, зависимост от действията и грижите на другите, ниска мотивация за труд и постижения, неспособност за планиране, пренебрежително отношение към влагането на усилия, към упоритостта в ученето и работата (Върбанова, 2008: 37–39). Наблюдава се по-голяма ригидност, ирония и дистанцираност от общоприети норми на поведение, стремеж към оцеляване, а не към промяна. Проявява се адаптация към условията на дефицит и „нужда“, а не към активно търсене на изход от тях, и неспособност за адаптиране към постоянните промени, характеризиращи съвременния пазар на труда. „Защитният песимизъм“, при който очакването на неуспеха служи за предпазване от разочарования в случай на действителни несполуки, се превръща в трайна особеност. Наред с очакването някой да поеме отговорността за решението на проблемите и да окаже помощ се проявява и нагласата да се търсят причините за неуспеха само извън личността, в другите. Натрупването на тези характеристики води до оформянето на устойчив стил на живот. Социалното изключване на хората от бедните слоеве е причина за редица трудности и разочарования. Същевременно социалната политика може да доведе и до „неудачно включване“ (Sen, 2000). Капаните на подобно включване са свързани с приобщаване към стратегии, които намаляват финансовите затруднения, но **не стимулират инициатива**. Те по-скоро създават коварния уют на защитеното право на пасивност. Изследователите изтъкват, че прякото материално подпомагане е необходимо, но преодоляването на материалната бедност не е достатъчно за преодоляване на културата на бедността. Казано по друг начин, културата на бедността става самостоятелна сила, съществуваща независимо от породилите я условия. Привикналите да живеят в бедност, в която активността не се поощрява, а норма е да се разчита на държавата, много от хората не биха могли да се приспособят към променящите се ситуации. Ниското равнище на доходи и пасивността, наслоила се във времето, създават предпоставки културата на

бедността да обхване по-широки кръгове в населението. Както беше представено по-горе, немалко от родителите с ниски доходи проявяват активност и реализират социализиращи практики, сродни с тези на средната класа. Така и култура на бедността не се проявява при всички, които са с много нисък икономически статус. Нещо повече, някои от тези характеристики се проявяват и в семейства с по-висок статус, където обаче преобладава **отсъствие на култура на усилия**. „Предпазващите“ родителски стратегии, за разлика от „съдействащите“, неуловимо формират нагласи в тези посоки, влияят върху начина, по който се възприемат образователните изисквания, и се отразяват на учебните резултати (Newman & Massengill, 2006: 437).

Актуалните изследвания разкриват запазване на влиянието на социалния, икономически и културен статус на родителите върху образователните постижения, но не се потвърждава общата концепция за затвореността на културния капитал и социалната репродукция. Очертава се тенденцията сходни ресурси на семейството, отнасящи се до работни навици, основни образователни ориентации, преобладаващи норми, ценности и нагласи, родителски стилове и практики да се наблюдават при различните социални слоеве. Развитието и постигането на устойчивост на тези ресурси съдейства за по-успешните постижения в училище и възходяща мобилност.

Върху нашата индивидуалност са наслоени предразположения, разбирания и реакции, предадени ни от родовия кръг, социалния статус, етноса, националната култура. Част от тях повлияват в по-продължително време действията и отношенията ни. Други ние самите реконструираме във взаимодействията си, в търсенето на личностен смисъл създаваме нови значения и практики. Някои от устойчивите характеристики в мрежата на взаимодействия в ранните години от живота на детето повлияват формирането на когнитивни умения и свързаните с тях социални умения, които се трансформират в натрупани образователни предимства.

НАТРУПАНИ ПРЕДИМСТВА В ОБРАЗОВАНИЕТО

В социалните науки механизмът на натрупаните предимства често се използва в обясненията на социалните неравенства. Ранните предимства в житейския път се разглеждат като ключов ресурс в стратификационния процес, познавателното развитие, икономическото благосъстояние, цикъла на бедността, кариерния растеж, благополучието, здравето. Робърт Мъртън нарича механизма на натрупаните предимства „Ефект на Матей“, като го свързва със стиха от Евангелието от Матей: „Защото всекиму, който има, ще се даде и преумножи, а от оногова, който няма, ще се отнеме и това, що има“ (по: Гладеул, 2008: 38). Мъртън свързва този ефект в науката с репутацията на утвърдените учени, които често получават повече признание и свързаните с него ресурси в сравнение с по-малко известни учени, дори ако качеството на

тяхната работа е подобно (по: DiPrete & Eirich. 2006: 271–277). По този начин те акумулират предимства, които улесняват продължаващото им представяне на високо равнище. Тази идея дава тласък на изследванията, които проучват как настоящи равнища на предимства се отразяват на бъдещо натрупване на такива. Механизмът на натрупаните предимства става част от обясненията как увеличаването на малките различия във времето създава преимущества или ограничения в образователното развитие, доходите и кариерата (пак там: 272). Тук няма да бъдат разглеждани различните форми на натрупаните предимства. Ще насоча вниманието към процесуалното им значение в образованието. Натрупващите се предимства и недостатъци по отношение на основни умения и характеристики в началните години на обучение се преобразуват в огромна празнина в компетентността, навиците и представянето в последващите години на образованието и могат да се превърнат в сериозни проблеми за по-нататъшното учене, заетост, материално благосъстояние.

Един от водещите учени, който проучва процесуалното значение на натрупаните предимства в образованието, е Кийт Станович. Той изследва „Ефекта на Матея“ в четенето, като проследява последици от индивидуалните различия в оgramотяването (Stanovich, 1986). Станович показва, че умението за четене включва много други умения и е в реципрочна причинна връзка с мрежа от когнитивни умения, чрез която се създават диференцирани предимства в образованието. Той установява, че изключително големи разлики в четивната техника се проявяват още в средата на първата година от обучението на децата в училище. Тези разлики се увеличават многократно в началото на следващата година (пак там: 360–364). Проблемите в четивната техника водят до по-малко четивна практика, което затруднява разбирането на контекста на прочетеното, на идеите в текста. Ранните успехи и неуспехи увеличават пропастта между учениците и техните връстници, като в началото разликите са в овладяване на четенето, а после – в четивните умения за учене. Колкото повече тази последователност на развитието продължи, толкова повече генерализирани дефицити се появяват, „просмуквайки“ се в повече области на познанието и поведението (пак там: 380–383). Подновеното внимание към тези зависимости е от значение в две посоки. Първата е свързана с условията на семейната учебна среда. Втората – с натрупването на дефицити в най-сензитивните периоди на училищното обучение.

Качеството на семейната учебна среда е най-значимият фактор в предвиждането на резултатите в обучението, когато са взети под внимание другите фактори, свързани със социалния произход. Няколко типа дейности са особено важни: честота на четене в семейството (колко често родителите четат и показват удоволствие от четенето, споделят идеи, получени в резултат на прочетеното); стимулиране на децата да четат, да споделят наученото и въпросите, които са възникнали в резултат на прочетеното; игри с думи, с числа, със символи, конструктивни дейности; разказване на истории и раз-

говори, съдействащи за обогатяване на активния речник, на начина на изразяване; посещение на музеи, библиотеки; песни, стихове, ритми (Bodovski, 2010: 145–146; Siraj-Blatchford, 2010: 464–465). В рамките на третия цикъл от Международното изследване на прогреса в четивната грамотност на четвъртокласниците PIRLS 2011 (Progress in International Reading Literacy Study) е потвърдено отново, че децата, които често са включени в езикови дейности у дома, имат значително по-високи постижения в четивните умения (Mullis et al., 2012: 10–11). Изследвания с широк обхват показват забележителна динамика в степента на включеност на родители с нисък социално икономически статус в образованието на децата им (Siraj-Blatchford, 2010: 469–470). Тази включеност не се изразява само в помощ в ученето, често такава помощ дори и не се налага. Включването е в създаването на стимулираща домашна учебна среда, в която присъстват **дейности с развиващ характер**, което се отразява на постиженията в училище и се трансформира в натрупани предимства. Родителите, които създават подобна среда, търсят учители и училища с **високи изисквания**, включващи упорита работа, високи академични и морални стандарти (Crozier, G. et al., 2008: 266–267). Това се отнася както за представителите на утвърдената средна класа, така и за родителите, които са от първо поколение средна класа. Същите особености се разкриват и при деца с високи постижения, произхождащи от по-ниски социално-икономически слоеве – техните родители включват дейности, изискващи **саморегулация, усилия, концентрация, независимо учене** (Siraj-Blatchford, 2010: 470–471). Такива дейности създават и натрупаните образователни предимства, с трайно отражение върху по-нататъшното саморегулирано учене.

В търсенето на отговори в каква степен училището може да намали някои от образователните дефицити, повлияни от социално-икономическия статус, изследвания показват изненадваща зависимост. Карл Александър и неговият екип, изследвайки причините за увеличаващите се разлики в постиженията на децата след всяка учебна година в началното училище, проучват равнищата на учебните резултати по време на учебната година и във времето извън училище (Alexander, Entwisle, Olson, 2001). В продължение на пет години изследователите проследяват динамиката в постиженията на 790 деца с различен социално-икономически статус, избрани на случаен принцип, от 20 държавни училища. Изследването проучва как се развиват постиженията на учениците по четене и по математика в рамките на учебната година и през лятната ваканция. Първата година на обучение бедните деца започват с относително по-ниски четивни умения както в сравнение с децата от средната класа, така и в сравнение с богатите деца. В края на 5-и клас разликата в резултатите се увеличава значително (пак там: р. 176). Изследователите прилагат Стандартния Калифорнийски тест за постиженията на учениците в края на всяка учебна година и след края на лятната ваканция – в началото на всяка следваща учебна година. Резултатите показват, че по време на учебната година децата от семей-

ства с нисък социално-икономически статус повишават убедително познанията си, като за петте години повишението за тях е средно 191,25 точки; повишението при богатите деца е 186,69 точки; а при тези от средната класа – 216,25 точки. Изоставането на бедните деца от средно богатите е много малко, а в сравнение с богатите те са напреднали дори повече (пак там: р. 177). Във 2-ри клас дори средно на месец са реализирали по-голям прогрес в постиженията си в сравнение с другите две групи, а в рамките на целия период относителният им прогрес е по-висок в сравнение с най-богатите деца. Ако бедните деца напредват убедително в училище, на какво се дължат преимуществените разлики в полза на богатите деца в края на 5-и клас? Авторите установяват, че причината е в „сезонните различия“ в ученето. Оказва се, че когато не са на училище, децата с нисък социално-икономически статус, участвали в изследването, не повишават познанията си и четивните си умения, а дори имат **„летни загуби“**. За разлика от тях богатите деца повишават значително уменията си през лятото, поради което започват следващата учебна година с по-висок старт, което се превръща в натрупано образователно предимство и разстоянията между бедните и богатите се увеличават. Потвърждение на идеята за влиянието на „сезонните различия“ в учебното поведение на децата с различен социален произход и загубата на умения през лятото се наблюдава и в други изследвания (Ready, 2010: 272–274; Chin & Phillips, 2004). Това насочва към необходимостта от създаването на **достъпни програми** за предизвикателни, вълнуващи дейности (без те да са насилствени), чрез участието си в които децата да поддържат и усъвършенстват познанията и уменията си (Alexander, Entwisle, Olson, 2001: 184; Chin & Phillips, 2004: 206–207; Goodall and Vorhaus, 2011). Интересна в тази посока е практиката в Люксембург родителите да получават ваучери за извънкласни дейности за децата си, като изборът на занимания се осъществява съвместно от децата и родителите. Това е възможност да се преодолее ограничението, произтичащо от ниския икономически статус, и децата да поддържат, развиват и усъвършенстват познанията и талантите си. Стойността на ваучерите осигурява между 3 и 21 часа занимания на седмица, а също обезпечава занимания през ваканциите. Внимание заслужава и идеята за отворена училищна система (Франция, Португалия), където ученици от райони с трудности в икономическо отношение могат да посещават организирани дейности за развитие в училища в съботните дни и по време на ваканциите.

Езиковите умения в по-висока степен са повлияни от образователните характеристики на семейната среда в сравнение с математическите и техническите умения. В представеното изследване на динамиката на постиженията в учебно и извънучебно време учениците от бедни семейства постигат относително сродни равнища на прогрес по математика по време на учебната година. Летните занимания при богатите деца водят до ускоряване на прогреса, но степента на влияние е с относително по-малка сила в сравнение с харак-

теристиките на постиженията в четенето (Alexander, Entwisle, Olson, 2001: 176–178). Голяма част от различията тук могат да бъдат обяснени с лични качества и усилия. Изводите, които авторите правят, са, че в рамките на училището влиянията имат сходен развиващ и компенсиращ ефект независимо от произхода на децата. Извън училище, обаче, семейните модели, свързани с образованието, имат по-голяма сила и резултатите са свързани с натрупващи се предимства или изоставане от възможни равнища на развитие. В този смисъл превенцията на познавателното изоставане се разглежда като правило, при това много по-лесно изпълнимо, отколкото преодоляването на натрупани дефицити. Значението на различните форми на организирана предучилищна подготовка се приема като съществено за формиране и натрупване на познания и социални умения, благоприятстващи образователните дейности. Резултатите от PIRLS 2011 и PISA 2009 са особено показателни в тази посока. Програмите за предучилищно образование освен че осигуряват на децата по-успешен старт в училище, се разглеждат като „път“ за преодоляване на дефицити и за разрушаване на поколенческия цикъл на бедност и ниски постижения. Различията на влияние на предучилищното обучение, установени в някои от държавите участници, изискват осмисляне на характера на организираните дейности, за да се постигне по-успешно развитие на личностните характеристики на децата, на способността им за справяне с разнообразни ситуации в общуването с връстници и възрастни.

Децата, които имат високи нива на посещаемост на училище, формират по-високо равнище на компетентност и на вложени усилия, имат по-високи равнища на умения в ранното когнитивно развитие, независимо от социалния статус на родителите си (Ready, 2010: 272). „Скритото отпадане“ от училище е много важен проблем за българското образование. То се изразява в нередовно посещение на училище, многобройни отсъствия, въпреки които децата се водят като посещаващи училище, за да не се закрийт паралелки или цели училища (Нончев и др., 2007: 9). Натрупалите се пропуски и незнание неизбежно се проявяват на по-късен етап и това води до отпадане от училище. Има случаи обаче, когато учителите „благосклонно“ опрощават незнанието и учениците продължават обучението си в следващите класове и степени, без обаче да достигнат критичните нива на постижения, валидни за функционалната грамотност. Резултатите от международните изследвания на постиженията на 15-годишните ученици PISA са показателни за подобно натрупване на дефицити сред българските ученици. Данните от международните проучвания PISA, TIMSS, PIRLS придават по-голяма значимост на сравнителните изследвания, тъй като характеризират компетентността. Дълго време сравненията между отделните държави, проучването на неравенствата в образованието се основават на продължителността на образованието и получените дипломи, които не разкриват основни характеристики на формираната компетентност чрез образованието (Алмендигер, Ебнер, Николай, 2010: 83).

Грамотността по четене в Програмата за международно оценяване на учениците PISA се дефинира като способност да се разбира, използва и осмисля текст за извличане на информация, за задълбочено познание, за да се направи аргументиран избор. Способни ли са 15-годишните ученици да открият в писмения текст информацията, която им е необходима; да я осмислят и използват критично според своя опит и нагласи? Могат ли те да четат текстове, представени в различни формати и контексти, и да ги използват за различни цели (лични, образователни, обществени, професионални): това са изследователските въпроси, на които PISA търси отговори. Грамотността включва и метакогнитивни компетентности, свързани с многообразие от стратегии при четене и работа с различни видове текст (Петрова, 2010: 24–26).

В скалата по четене в PISA 2006 българските ученици заемат 45 позиция от 57 участващи държави. От 4600 български деца, участвали в изследването, **42,7%** са показали резултати под критичното второ равнище. Едва **49%** от 15-годишните българи са над критичната граница на грамотността по четене; **28,7%** дори са под първото равнище на скалата. Това не означава, че тези ученици са неграмотни в общоприетия смисъл (т.е. не могат да четат и пишат), а показва, че не могат да изпълняват рутинни дейности, за които са необходими основни познания и умения, срещат сериозни трудности да използват текстове от различни области, за да развият и задълбочат познанията и уменията си (Петрова, Василева, 2008: 84–86). Сред 65-те участници в PISA 2009 България има среден резултат от 429 точки и се нарежда на 46-а позиция. Около **41%** от българските ученици в PISA 2009 не са достигнали критичния праг на постижения – второ равнище. Българските ученици с резултати на шесто равнище (най-високото равнище) са сравнително малко – едва 0,2%. Тези, които имат резултати на пето равнище, представляват 2,6%. В три четвърти от включените в извадката български училища (75,5%) няма ученици с постижения на двете най-високи равнища на скалата – пето и шесто (Петрова, 2010: 34–38). Резултатите по четене показват още, че българските ученици се справят най-зле с въпросите, при които от тях се иска да осмислят и оценят прочетеното, и не умеят да боравят с текстове, в които има включени графики и таблици. В рамките на PIRLS за българските ученици значително по-ниски резултати се проявяват още в 4-ти клас при извличане на информация от научнопопулярен текст. Под критичния праг на постижения в PISA 2009 по математика са **47,2%**, а по природни науки – **38,8%**. Ако проследим стратегиите за учене, които използват нашите ученици, ще видим, че преобладават стратегиите за **запаметяване на информацията**. Стратегиите за **обобщаване и разбиране** се използват по-често от учениците с по-високи постижения. Използването на стратегии за **контрол** и особено **развиващи** стратегии има по-малък принос към резултатите на българските ученици според данните на изследването. Под **развиващи** стратегии се разбират тези стратегии, които позволяват на ученика да приложи информацията в текста в други ситуации и това да му

позволи да постигне по-задълбочено разбиране. С други думи, **развиващите** стратегии отразяват степента, в която учениците са подготвени да използват познание, придобито в училище, в ситуации, които са извън училищния контекст. Образователните системи, които запознават учениците с **развиващи** стратегии и поощряват тяхното прилагане, осигуряват по-добра подготовка на учениците си. Обикновено стратегиите за **контрол** при четене се свързват с т.нар. саморегулирано учене, при което ученикът сам управлява и регулира процеса на учене, и отгук – с по-високите нива на читателски умения (пак там, 100–106). Тези резултати показват значително натрупване на дефицити, които имат трайно отражение върху по-нататъшните образователни постижения и възможности за професионален успех. Но тъй като в PISA 2009 89% от участниците са в 9-и клас по време на изследването, значителна част от проблемите са свързани с натрупвания в **предишните етапи** на обучение.

Учениците в профилираните гимназии показват значително по-високи резултати и тези резултати се отчитат като постижение на образователната ни система. Същевременно мнозина ги свързват с ограничаване на достъпа на ученици с нисък социално-икономически статус до по-качествено обучение. Средно в държавите от ОИСР 22,1% от всички разлики между резултатите на учениците се обясняват с влиянието на техния социално-икономически и семеен произход. Съответно 31,6% от разликите между резултатите на българските ученици се свързват с фактори от социално-икономически характер. Игнорирането на акумулираните различия от такъв характер е в основата на неефективните мерки за противодействие на неравенствата. Традиционно в много голяма степен за структурата на неравенствата се съди по представителството на отделните социални слоеве в по-високите равнища на образование, а аргументацията се основава на анализа на количествените данни, показващи значително по-висок коефициент на представителност в университетите на студентите, чиито родители са с по-висок социално-икономически статус. Така общите статистически данни, заедно с аргументите от концепцията за културното възпроизводство, формират заключения за това, че качествено образование у нас е въпрос на привилегия, предоставяна на хората с по-висок социален статус. Тези разбирания се пренасят към висшето образование, за което често се твърди, че „местата, за които висшите училища ежегодно обявяват кандидатстудентски прием, до голяма степен са резервирани за децата на най-добре образованите и най-високопоставените в професионално отношение българи“ (Пилев, 2009: 271). Посоката на тази аргументация пренася акцентите към постигане на равенство в горните равнища на вертикалната структура на образованието, към разширяване на достъпа в по-високите степени на образование, без да се отчитат негативните процесуални натрупвания в по-ниските степени, което води след себе си **снижаване на стандартите**, последиците от които виждаме в установените постижения на учениците.

Резултатите в международните изследвания показват, че много от съществуващите неравенства са представени още когато учениците се включват в образованието и се задържат в последващото обучение (OECD, 2010; PISA 2009 Results. Vol. II: 95–96). Същевременно по-ниските постижения не могат да бъдат обяснени само със социалния статус на родителите. Много деца, произхождащи от семейства с нисък социално-икономически статус, имат високи постижения, а в някои случаи – значително по-високи от децата от семейства с висок статус. В много страни като Шанхай–Китай, Хонконг–Китай, Макао–Китай, Сингапур, Япония, Финландия, Португалия, Полша, Испания и други ученици в неблагоприятно икономическо положение показват устойчиви високи резултати (пак там: р. 62). В сравнение с PISA 2006 значителен напредък в намаляването на влиянието на социално-икономическата среда през 2009 са постигнали САЩ, Латвия, Германия, Канада и др. (Петрова, 2010: 117). Успешността и устойчивостта на постиженията на деца с различен семеен произход насочва към специфичните характеристики на училищата и индивидуалните качества и усилия на учениците.

ОБРАЗОВАТЕЛЕН КОНТЕКСТ И ИНДИВИДУАЛНО ПОВЕДЕНИЕ

Много от изследователите в областта на социологията на образованието фокусират вниманието си предимно върху факторите, свързани със социалната структура, които влияят върху образователните резултати. В дълъг период от време значително по-малко са изследванията, които се насочват към индивидуалните действия в образованието – дали и в каква степен ученикът избира да се ангажира с процеса на учене, въпреки че те също имат значителна роля в обясненията защо едни ученици се успяват повече от други (Carbonaro, 2005: 27). Процесите на глобализация в постмодерното общество дестабилизируют традиционните практики и културни нагласи, увеличава се индивидуализацията на социалния живот. Редица автори очертават дифузията и промените в „класическите“ ролеви отношения, възникването на проекти за изграждане на самоидентичност, в които персоналният смисъл и социалното положение придобиват значение в условията на преднамерени усилия и съзнателен избор. В трансформиращото се общество отговорността за развитието се премества в голяма степен към саморегулираща се и автономен индивид (Uluorta & Quill, 2009: 37). Ролята на хората в техния собствен живот нараства, индивидуализацията в социалния процес става определяща характеристика. Концепцията за индивидуализацията принадлежи на Улрих Бек. В основата на тезата на Бек е идеята, че съвременното общество преживява основен процес на промяна, при която традиционните форми на социални класи, на семейството и приетите полови роли отслабват в силата си да определят нашите идентичности и личните биографии (Beck, 1999). Бек разглежда индивидуализацията като отмяна и замяна на формите на живот в индустриалното общество с други жизне-

ни форми, в които индивидите трябва сами да „произвеждат“, „инсценират“, „сглобяват“ своята биография. Отмяната и замяната (в термините на Гидънс „disembedding“ и „reembedding“) не се извършват случайно и поотделно, а заедно в макроусловията на социалната държава (Бек, 2003: 188). Авторът не твърди, че обективните класови характеристики, доказани чрез разликите в доходите и условията на труд, са изчезнали. Вместо това индивидуализацията се случва чрез отслабването на субективно чувство на привързаност на хората към класата и на силата ѝ да влияе върху живота им. Индивидуализацията не предполага крайно състояние, тя е процес на трансформация на социалните неравенства – де-структуриране на социалните класи и пре-структурирането им (Beck, 2007: 680). Индивидуализацията е придружена и от по-голям индивидуален риск. Разпадането на сигурностите на индустриалното общество носи и натиска индивида да намери и открие нови сигурности за себе си (Beck, 1999: 14). Така структурираният в модерността социален ред в термините на класите, половите роли, стандартизираните форми на заетост и дефинираните отношения между капитала, класите, социалното благополучие, в рефлексивната модерност се разпада. В социалната трансформация на модерността хората са много по-свободни от социалните структури на индустриалното общество. Свободата на индивидуалния избор е по-голяма и възможностите за „сглобяване“ на собствената биография са повече. Затова и неравенствата стават по-индивидуализирани (пак там). Повечето от правата и облагите на социалната държава са предназначени по-скоро за индивидите поотделно и в значителна степен те предполагат трудова заетост. На свой ред тя изисква образование, а те двете предполагат мобилност, при която индивидуалната идентичност се формира чрез действията в познанието и кариерата.

Разглеждането на класово базираните различия чрез образованието като константни във времето според Бек е свързано с подценяване на „асансьорния ефект“ в областта на образованието. Отварянето на университетите в 1960 и 1970 г. са направили възможно за много деца от семейства, принадлежащи към работническата класа, да се издигнат в социалната йерархия. Техните деца сега също са в системата на образование, но в статистиката те вече се броят за деца на родители с висше образование. Така тук се появява един парадокс – колкото повече деца с нисък социално-икономически статус са повишили класовия си статус в хода на образователната реформа, толкова по-постоянна изглежда структурата на социалната класа, защото децата от работническата класа, които са се издигнали по социалната стълбичка, сега „прехвърлят“ образователния си статус на децата си (Beck, 2007: 687).

Един от най-важните въпроси, следствие от индивидуализирането на училището, е очевидното чувство за собствена стойност, за смисъл на усилията, изборите и личната отговорност в образованието, които младите хора показват (Morrison, 2008: 350). Морисън представя заключенията от различни емпирични изследвания във Великобритания, Австралия, Холандия, САЩ, които

показват, че основните наративи, чрез които младите хора виждат насоката на собственото си развитие, са свързани с приемането и утвърждаването на меритократичните ценности. Въпреки силния интерес към социалните структури, социални механизми и форми на репродукцията, хората не са напълно контролирани от тях. Светът се променя и тази промяна до голяма степен зависи от човешкото действие и въображение (Flecha, 2011: 14). Проучванията на нагласите и образователното поведение сред представителите на новата средна класа (първо поколение средна класа) показват категоричната тенденция на собствена активност и инициатива за постигане на по-висок социален статус. Те определят себе си като „самосъздадена средна класа“ чрез успешни действия в образованието, мотивация за труд и усилия, самостоятелност и настойчивост. Ако в модерното общество присъства тенденция за ясно разграничаване на различните социални категории и стриктно обособяване на различните жизнени пространства, в развитието на информационното общество се наблюдават промени, засягащи старите смислови и идеологически разграничения, приемане на общи символи и образци от различни култури. Наблюдава се и по-голяма подвижност на границите между социалните групи и класи. Тези разсъждения насочват към възможностите, които социалните промени създават за намаляване на някои от неблагоприятните въздействия на статуса на родителите, за нови предпоставки за статусна равнопоставеност, също така към преосмисляне на абсолютизирането на ограничаващите влияния на структурните и съдържателни различия в образованието.

Настоящите тенденции в развитието на обществото увеличават възможностите за постигане на равнопоставеност и равни възможности. Но това не означава заличаване на различията и изчезване на „функционалното неравенство“ (Парсънс, 2005: 225–246). Определени йерархични различия в статусите са необходими за реализиране на различните професионални роли и изискват различна квалификация. Отворената стратификационна система замества „приписаното неравенство“ с „постигнато неравенство“, което се основава на личните качества, познания, компетентност. В тази връзка, по думите на Фотев, съществено е разграничението между неравенствата в качествено отношение, чието запазване е необходимо, и неравенствата, които са социокултурно произведени чрез принудителни ограничения и подлежат на преговаряне и промяна (по: Стоилова, 2006: 343). По същия начин не всяка отлика в образователните резултати може да бъде интерпретирана като неравенство. Така смисълът на равенството в образованието е в осигуряването на равнопоставеност за всички ученици, равни шансове за обучение и напредък в различните степени и видове училища при гарантирани високи стандарти за обучение, а не формално равенство чрез безпрепятствено преминаване през различните етапи на обучение, без да бъдат покрити образователните изисквания.

Най-успешните образователни системи в международните изследвания се отличават с ясни и амбициозни стандарти, образованието се фокусира върху

комплексни умения, върху мисловни умения на високо равнище. В училищата всеки ученик знае какво се изисква, за да получи необходимата квалификация, както по отношение на учебното съдържание, така и по отношение на равнището на изпълнение. Учениците не могат да преминат към следващия етап от техния живот – към работа или към следващо равнище на образование, ако не покажат, че са постигнали изискванията за това. Високото равнище на дисциплина и благоприятни взаимоотношения с учителите са условие за по-висок успех. Изследванията показват, че резултатите зависят от степента, в която учениците се ангажират със собственото си учене, полагат усилия и използват ефективни учебни стратегии. Извеждането на ролята на високите изисквания и стандарти за постижения е от особено значение на фона на честото потъване в плена на антитезите, в които високите познавателни постижения се противопоставят на личностното развитие. Именно високите стандарти, заедно с личностното ангажиране за постигането им, формират умения за саморефлексия по отношение на познанието и действията, стабилизират саморегулацията, формират некогнитивни характеристики, благоприятстващи не само познанието, но и социалното поведение. Тези условия характеризират образователния контекст, в който постиженията на децата не са ограничени от различния социално-икономически статус на родителите. Например в рамките на TIMSS 2007 постиженията по математика на осмокласниците от различните социални групи в Босна и Херцеговина е незначителна – само 5 точки; без статистически значими различия са постиженията в Швеция; в Англия постиженията в училища с 25–50% ученици с неблагоприятно икономическа положение са по-високи, отколкото в училища с 11–25% ученици с неблагоприятно икономическо положение (TIMSS 2007 International Database: 322). По природни науки в рамките на същото изследване осмокласниците в Хонконг и Казахстан в паралелки с 26–50% деца от социално слаби семейства имат по-високи постижения, отколкото ученици от паралелки с 0–10% и 11–25% деца от социално слаби семейства. В страните с най-високи постижения ученици, чиито родители са с по-ниско образование от средното, имат по-добри резултати от ученици от други страни, чиито родители са с университетско образование (TIMSS 2007 International Database: 322; 146–147). Очевидно постиженията са свързани в много по-голяма степен с **характеристиките на училището** и с **индивидуалните особености учениците**. Ролята на образователния контекст за високи постижения в българските елитни училища също може да се проследи в актуални изследвания. Превръщането на усилие и постижение във важен елемент на вътрешния организационен ред на тези училища, високите изисквания на преподавателите, високата мотивация на учащите превръща училищата в места с меритократична ориентация, в които репродукция и мобилност не трябва да се разглеждат като противостоящи и изключващи състояния (Милenkова 2011: 85). Тук е необходимо да се обърне внимание на факта, че в много голяма степен ниските постижения на българ-

ските ученици в представените изследвания се дължат на системни отсъствия от училище и неангажираност с познавателния процес. В рамките на TIMSS 2003 българските ученици са с най-висок относителен дял на отсъствията от училище сред всички участващи държави. При TIMSS 2007 се наблюдава известно подобрене в посещаемостта, но тя остава значително по-ниска от средната за държавите участнички. При българските ученици се наблюдава и относително по-нисък дял на ритмичното изпитване.

Успешните училища обхващат разнообразието в капацитета на учениците и използват индивидуализирани подходи за обучение. Тези политики често са склонни да предоставят специализирани учебни програми или допълнителни ресурси и указания за учениците въз основа на техните нива на постижения. Например някои училищни системи осигуряват програми за ранна превенция, насочени към деца, които се счита, че са изложени на риск от неуспех в училище, още преди постъпване в училище. Други системи осигуряват компенсаторни програми за деца, които срещат повече затруднения и напредват с по-бавен темп в първите няколко години на началното училище. Предлагат се и програми за ученици с изяви интереси и високи постижения (PISA 2009 Results, Vol. IV: 4). Тъй като началните постижения в по-голяма степен са повлияни от социокултурните различия в семейството, отлагане на ранното диференциране е необходимост и това се споделя при конструиране на учебните програми. В по-горните степени на образованието се прилагат различни съчетания на общност и разнообразие при групирането на учениците. Страните и училищата, които прилагат по-ниска степен на диференциация до 14-годишна възраст на учениците, отчитат високи постижения и по-ниско влияние на социокултурния статус на родителите. Същевременно ефектите от групирането показват различна ефективност и в някои от държавите резултатите са положителни както по отношение на постигане на по-високи постижения, така и по отношение на снижаване на влиянието на социално-икономическото положение на децата. Например в страни с висока степен на диференциация като Япония само 8,6% от вариациите в постиженията по четене се обясняват със семейния статус, в Нидерландия – 12,8%, в Швейцария – 14,1%, при средно за страните, членки на ОИСР – 14% (PISA 2009 Results, Vol. II: 55). Вглеждането в по-детайлното разпределение на постиженията на учениците по отделните равнища позволява и по-точна преценка на влиянията, която чрез общите средни величини не може да бъде постигната. Ако сравним данните, представени в детайлизираните таблици от изследването, ще видим, че относителният дял на учениците с най-ниски постижения – под второ равнище, и на най-високите – пето и шесто равнище, при отделни държави с високи и ниски нива на диференциация са сходни. Като илюстрация ще предложа данните за Норвегия (ниски нива на диференциация) и Нидерландия (високи нива на диференциация). За Норвегия относителният дял на учениците с постижения под второ равнище е 14,9%, а

за Нидерландия – 14,4%. В Норвегия 8,4% са показали изключително високи постижения, а в Нидерландия – 9,8% (PISA 2009 Results, Vol. I: 194). При проучване на динамиката на предпочитанията към различни по сложност учебни курсове е установено, че най-голямо влияние имат индивидуалните постижения и усилия (McFarland, 2006, Carbonaro, 2005; Farkas, 2003). Характерът на усилията, самоорганизацията, любознателността, дисциплината, заедно с когнитивните характеристики, имат трайно влияние върху училищния успех.

Детският културен капитал, който включва характеристиките, свързани с културните предпочитания, когнитивните умения, интереси, способности и аспирации, ценности и темперамент, интелектуални усилия, повлияни от всички фактори в развитието на детето, силно провокира активността на ученика и в някои случаи може да компенсира определени дефицити на семейството или пък да противодейства на родителските усилия и образователните изисквания. Децата дори в средното детство имат много по-голяма роля в собственото си развитие (а с това и в процеса на социална репродукция), отколкото много теоретици твърдят (Chin & Phillips, 2004, 201–204). По-широките мрежи на общуване и културни влияния, в които съвременните деца и младежи се включват, съдействат за изграждане на собствени значения, интерпретации, намерения във връзка с образователните траектории и по отношение на жизнените избори. Учениците не са просто потребители в образователния процес, а активни участници в конструирането на познавателния опит, който има трансформирания потенциал да оформя и развива техния капацитет, идентичност, характер и бъдеще. В тази връзка диференцираността на сложността в различните учебни програми след овладяване на функционална компетентност в базовото образование дава възможност за постигане на по-успешно развитие на учениците с по-изявени интереси и способности и да се обърне нужното внимание на тези, които се нуждаят от допълнителна помощ. Различната сложност на изискванията противодейства на посредствеността, за да не бъде жертвано качеството в името на всеобщността. Не самото съществуване на групиране на учениците в зависимост от постиженията и предпочитанията предопределя неблагоприятно образователните и социални перспективи, а **сковаността** на системата за групиране. Само неподвижната структурна рамка може да създава различен „образователен код“ и да „увековечи“ различията (Върбанова, 2008: 46–48). Различните по сложност програми за обучение съдействат за реализиране на друг специфичен аспект на равенството в образованието – признаване на разнообразието и на постиженията на другите. Това означава да се приемат не само различията по отношение на социокултурен, расов, етнически произход, но и тези, свързани с постиженията (Shapiro, Purpet, 2004: 64). Осмисленият избор на различни образователни ориентации изисква създаването на система за кариерно образование, съдействаща за самопознание – умения за саморефлексия, разбиране на личните потребности, интереси, цели и способности, за авто-

номни решения, за пазарно и организационно ориентирани умения (Рашева-Мерджанова, 2012: 173).

Резултатите от международните изследвания показват много голяма разлика в постиженията според вида на населеното място. Учениците в малките селища имат значително по-ниски постижения в сравнение с тези в големите градове (Петрова, 2010: 92). Подобни резултати се открояват и в други изследвания, особено показателни са в рамките на матурите в нашата страна. Това оформя специфична **география на различията**, която се превръща в неравенство, тъй като причините са свързани с по-ниски изисквания в училищата в тези населени места, по-ниска мотивация за образование, повлияна от социалните нагласи и разочарованието, свързано с ограничените перспективи за работа. Тревожно е и значително по-ниското представяне на момчетата. Липсата на достатъчно работни места, предполагащи високо образование, е демотивиращ фактор за по-качествено образование в глобален мащаб (Robertson, Weis and Rizvi, 2011). В това отношение мерки, свързани само с училището не са достатъчни, необходимо е да се осъществят промени, свързани с макроикономическата политика, а също и създаване на програми за заетост на младите хора с образование.

Специално внимание изисква и проблемът с отпадащите ученици. В последните години относителният им дял в нашата страна нараства. Ограничаващите влияния, свързани със социалния произход, се проявяват най-силно именно в екстремалните случаи на напускане на училище. Мерките за превенция на отпадането са основно в няколко посоки. Създаването на мрежа от социални услуги и посредничество в работата с децата за идентифициране на културни и социални причини за колебанията в ученето, за поощряване на автономното поведение, за справяне с конфликтни ситуации, за разкриване и изява на собствения потенциал са съществена част в програмите противодействащи на отпадането (Goodall, J. and Vorhaus, 2011). Препоръчва се и реализиране на алтернативни учебни програми с практическа насоченост в училище, които да предпазят от социална дисфункция, да формират функционална компетентност и осигурят ранна професионална подготовка (Mills, & Gale, 2011: 251–252; Нончев, А. и др. 2007: 6). Наред с прякото материално стимулиране, за родителите се създават програми за развиване на уменията им за взаимодействие с децата, благоприятстващо образователното развитие, за овладяване на по-успешни практики в общуването, както и за повишаване на собственото образование. Не трябва да се забравя, че притеснението от стигматизация е бариера при възползването от социални услуги и затова привличането на родителите за включване в такива програми е уместно да се свърже не с изтъкване на дефицити, а с насочване към възможностите за повишаване на благополучието (Goodall, J. and Vorhaus, 2011: 23–24; 30).

Индивидуализацията в социалния живот е предпоставка за постигане на образователни постижения, статус и жизнен път, основани на личните качест-

ва. Но тя не води към автоматични резултати. Тя отправя предизвикателство към училището, към практиките на социално посредничество между семейство и училище, към собствената инициатива.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщението на данните от актуални изследвания показва запазване на влиянието на социално-икономическия статус на родителите върху учебните постижения и образователен успех на децата, но не потвърждава общата концепция за затвореността на културния капитал и социалната репродукция. Резултатите от изследванията насочват повече към характера на социализиращите взаимодействия в семейството и практиките, стимулиращи успешното образователно развитие и изява. Успешните модели в тази посока съдействат за преодоляване на неравенствата в образованието и създават натрупани предимства за личностно развитие. От особено значение е формирането на образци, свързани с автономността, компетентността, културата на усилия.

В образователните системи и в училищата, които поддържат високи стандарти за качество на подготовката, активно насърчават и развиват детската индивидуалност, създават климат на социална и емоционална подкрепа, реализират вълнуващи и творчески дейности, се очертава тенденцията неравенствата да намаляват и да се реализира развитие в меритократична посока. Натрупаните дефицити в основното образование много трудно могат да се преодолеят чрез компенсиращи програми в средното образование. Тези дефицити се превръщат в сериозно препятствие в по-нататъшния път в познанието и кариерата.

Детската индивидуалност, включваща културни предпочитания, когнитивни умения, интереси, способности и аспирации, усилия, създава собствен културен капитал, чрез който разликите в образователния успех се превръщат в **постигнати различия**, отражение на собствения потенциал. Изследванията показват, че децата в още средното детство имат много по-голяма роля в собственото си развитие, отколкото много теоретични идеи представят. Но за да се разгърне детската енергия и инициатива, е необходимо обединяване на действията на родители, училище и социални институции в утвърждаване на сполучливите модели на взаимодействие и тяхното усъвършенстване.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмендигер, Ю., Ебнер, К. Николай, Р. (2010). Образованието в Германия в международен аспект. – *Социологически проблеми*, 1–2: 63–93.
2. Бек, У. (2003). Откриване на истинската политика. София: Планета.
3. Бурдийо, П. (1997). Практическият разум. София: Критика и хуманизъм.
4. Върбанова, С. (2008). Различни и (не)равни в образованието. София: Фараго.

5. Гладуел, М. (2010). Изключителните. История на успеха, София: Жанет 45.
6. Миленкова, В. (2011). Образователните неравенства в контекста на българското съвремие. – *Проблеми на постмодерността*, Том I, Брой I, достъпно на: <http://ppm.swu.bg/volume-collection/volume-1-1/>
7. Мюлер, В. и др. (2010). Дългосрочното развитие на социалните диспропорции при придобиване на правото за следване във ВУЗ след завършване на средното образование в Германия. – *Социологически проблеми*, 1–2: 146–174.
8. Нончев, А. и др. (2007). Причини за отпадане на децата от училище в България. София: Изток-Запад.
9. Парсънс, Т. Еволюция на обществата. София: Критика и хуманизъм.
10. Петрова, С., Василева, С. (2008). Природните науки, училището и утрешния свят. Резултати от участието на България в програмата за международно оценяване на учениците – PISA 2006, София: ЦОПКО.
11. Петрова, С. (2010). Училище за утрешния ден. Резултати от участието на България в програмата за международно оценяване на учениците – PISA 2009, София: МОНТ, ЦОПКО.
12. Пилев, Д. (2009). Социални аспекти от студентския живот в България. – *Стратегии на образователната и научната политика*, 3: 257–287.
13. Попковчев, Т. (2000). Културологически подход в педагогиката. – *Педагогика*, 2: 50–66.
14. Рашева-Мерджанова, Я., Богданова, М. (2012). Европейско кариерно образование и националната перспектива. София: Авангард Прима.
15. Стоилова, Р. (2006). Глобализация, посткомунистическа трансформация и стратификация. В: Светове в социологията. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. 342–356.
16. Стоилова, Р. (2009). Два подхода към образователните неравенства, стратификацията и мобилността. – *Социологически проблеми*, 1–2: 188–211.
17. Хофстеде, Х. (2001). Култури и организации. Софтуер на ума. София: Класика и стил.
18. Alexander, K., Entwistle, D., Olson, L. (2001). Achievement, and Inequality: A Seasonal Perspective Source: Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 23, No. 2: 171–191.
19. Beck, U. (2007). Beyond Class and Nation: Reframing social inequalities in a globalizing world. *The British Journal of Sociology*, Vol. 58 (4): 679–706.
20. Beck, U. (1999). World Risk Society. Cambridge: Polity Press.
21. Bodovski, K. (2010). Parental practices and educational achievement: social class, race, and *habitus*. – *British Journal of Sociology of Education*, 31, (2): 139–156.
22. Breen, R. & Jonsson, J. (2005). Inequality of Opportunities in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. – *Annual Review of Sociology*, 31: 323–324.
23. Breen, R. et al. (2010). Long-term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences. – *European Sociological Review*, Vol. 26, (1): 31–48.
24. Carbonaro, W. (2005). Tracking, Students' Effort, and Academic achievement. – *Sociology of Education*, Vol. 78 (January): 27–49.

25. Georg, W. (2004). Cultural Capital and Social Inequality in the Life Course. – *European Sociological Review*, Vol. 20, (4): 333–344.
26. Chin, T. & M. Phillips, M. (2004). Social Reproduction and Child-rearing Practices: Social Class, Children's Agency, and the Summer Activity Gap. – *Sociology of Education*, 2004, Vol. 77 (July): 185–210.
27. Goodall, J. and Vorhaus, J. (2011). Review of Best Practice in Parental Engagement, Research Report DFE-RR156, Institute of Education, UK.
28. Crozier, G. et al. (2008). White middle-class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: dilemmas, ambivalence and moral ambiguity. – *British Journal of Sociology of Education*, 29, (3): 261–272.
29. DiPrete, T., G. Eirich. (2006). Cumulative Advantage as a Mechanism for Inequality: A Review of Theoretical and Empirical Developments. – *Annual Review of Sociology*, 32: 271–297.
30. Farkas, G. (2003). Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes. – *Annual Review of Sociology*, 29: 541–562.
31. Flecha, R. (2011) The dialogic sociology of education. – *International Studies in Sociology of Education*, 21, (1): 7–20.
32. Foy, P. & Olson, J. F. (Eds.) (2009). *TIMSS 2007 International Database and User Guide*, Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
33. Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. – *American Sociological Review*, Vol. 67, October: 747–776
34. Marginson, S. (2008). Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 29, (3): 303–315
35. McFarland, D. (2006). Curriculum Flows: Trajectories, Turning Points, and Assignment Criteria in High School Math Careers. – *Sociology of Education*, Vol. 79 (July): 27–49.
36. Mills, C. & Gale, T. (2011). 'Re-asserting the place of context in explaining student (under-) achievement'. – *British Journal of Sociology of Education*, 32, (2):239–256.
37. Morrison, A. (2008). 'I can't do more education': Class, Individualization and Educational Decision-making. – *Journal of Vocational Education & Training*, 60, (4): 349–362.
38. Mullis, I. Martin, M. Foy, P. and Drucker, K. (Eds.). (2012) PIRLS 2011 International Results in Reading, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
39. Nash, R. (2005). The Cognitive *Habitus*: its Place in a Realist Account of Inequality/Difference. – *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 26, (5): 599–612.
40. Newman, S., R. Massengill. The Texture of Hardship: Qualitative Sociology of Poverty, 1995–2005. – *Annual Review of Sociology*, 2006, 32: 423–446.
41. OECD (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science, Vol. I, Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
42. OECD (2010). PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes, Vol. II, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>

43. OECD (2010), PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices, Vol. IV, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>
44. Ready, D. (2010). Socioeconomic Disadvantage, School Attendance, and Early Cognitive Development: The Differential Effects of School Exposure. – *Sociology of Education*, 83, (4): 271–286.
45. Robertson, S., Weis, L. and Rizvi, F. (2011). ‘The global auction: the broken promises of education, jobs and incomes’. – *British Journal of Sociology of Education*, 32, (2): 293–311.
46. Sen, A. (2000). Culture and Development. World Bank Tokyo Meeting, 13 December.
47. Shapiro, H., D. Purpet. (2004). Critical Social Issues in American Education and Meaning in a Globalizing World: Lawrence Erlbaum Associates.
48. Siraj-Blatchford, I. (2010). Learning in the home and at school: how working class children ‘succeed against the odds’. – *British Educational Research Journal*, 36, (3): 463–482.
49. Stanovich, K. (1986). Mathew Effect in Reading: Some Consequences of Individual differences in Acquisition of Literacy. – *Reading Research Quarterly*, 21, (4): 360–407.
50. Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. – *Sociology*, Vol. 35, (4): 893–912.
51. Uluorta, H. & Quill, L. (2009). In pursuit of the knowledge worker: educating for world risk society. – *International Studies in Sociology of Education*, 19, (1): 37–51.

Постъпила май 2013 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Социални дейности

Том 106

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE PEDAGOGIE

Livre Activites Sociales

Tome 106

ДЕЙНОСТ НА СПЕЦИАЛИЗИРАНИТЕ СЛУЖИТЕЛИ ОТ ПОЛИЦИЯТА ПО СЛУЧАИ НА ПРЕНЕБРЕГВАНЕ НА ДЕЦА

ДЕСИСЛАВА ИВАНОВСКА

Desislava Ivanovska. ACTIVITY OF SPECIALIZED POLICE OFFICERS ON CASES OF CHILD NEGLECT AND ABUSE

The article examines the issue of child neglect as most – commonly occurring form of violence in the family. An analysis of his nature, manifestations and the negative impact on the overall development of the child's personality. Outlines opportunities for the professionals working with children to the police for the early identification of cases of neglected children and take measures for their social protection.

УВОД

Проблемът за насилието над децата не губи своята актуалност както за изследователите му от различните научни направления, така и за специалистите, пряко ангажирани в работата с подрастващите. Този проблем ангажира вниманието и на широката общественост, което често намира отзвук и в медиите.

Конвенцията на ООН за правата на детето защитава детето от „всички форми на физическо или умствено насилие, посегателство или злоупотреба, липса на грижи или небрежно отношение, малтретиране или експлоатация, включително сексуални престъпления, докато то е под грижите на родителите си или на единия от тях, на законния си настойник или на всяко друго лице, на което то е поверено“ [22, чл. 19].

Обхватът и проявлението на проблема „насилие над децата в България“ може да бъде преценен въз основа на данните относно броя на регистрираните случаи на упражнено насилие, изнесени от съответните институции, работещи с деца жертви или намиращи се в риск от насилие. Обективна оценка в тази насока трудно може да бъде направена поради различните критерии, използвани от съответните органи за закрила на детето при отчитане на регистрираните случаи на упражнено насилие [1, с. 10]. Въпреки това ограничение статистическата информация нееднозначно посочва, че насилието, упражнявано над подрастващите в семейна среда, се очертава като водеща тенденция [6, с. 9].

Анализът на данните, публикувани в сайта на Държавната агенция за закрила на детето (ДАЗД), отнасящи се до разпределение на случаите според вида на насилието за периода 2003–2010 г. показва, че при децата, отглеждани в семейна среда, най-често срещаната форма на насилие е пренебрегването [6, с. 9; 39, с. 1].

Държавата гарантира основните права на децата във всички сфери на обществения живот, а чрез органите за закрила на детето реализира конкретните мерки за защитата им от насилие. Дейностите, свързани със закрилата на децата от насилие, са различни и зависят от специфичните професионални задачи и функции на конкретния орган по закрила на дете. Като основен орган за закрила на децата в случаи на упражнено насилие над тях и в частност по случаи на пренебрегването им се утвърждават специализираните служители за работа с деца в полицията. Тази роля има своята нормативна регламентация (закона за Министерство на вътрешните работи и Закона за закрила на детето), но утвърждаването им като основен субект в работата с деца, пострадали от насилие, е ясно подчертана в Координационния механизъм за взаимодействие при работа в случаи на деца жертви или в риск от насилие и за взаимодействие при кризисна интервенция, според който тези служители са една от задължително представените страни в мултидисциплинарните екипи за работа по аналогични случаи. Всичко това налага да се очертаят, разгледат и анализират професионалните отговорности и възможности на специализираните служители за работа с деца в полицията в процеса на ранно идентифициране на случаи на пренебрегнати деца и за предприемането на мерки за тяхната социална защита.

ПРЕНЕБРЕГВАНЕТО НА ДЕЦАТА КАТО ФОРМА НА НАСИЛИЕ

При определяне съдържанието на пренебрегването като отправна точка в работата на специалистите, работещи с деца, е легалната му дефиниция, съдържаща се в параграф 1, т. 5 от Допълнителните разпоредби на Правилника за прилагане на закона за закрила на детето. За „пренебрегване“ се счита „неуспехът на родителя, настойника и попечителя или на лицето, което полага

грижи за детето, да осигури развитието на детето в една от следните области: здраве, образование, емоционално развитие, изхранване, осигуряване на дом и безопасност, когато е в състояние да го направи“ [35].

Пренебрегването като форма на насилие над детето е деликатен и комплексно детерминиран проблем с още по-сложни, комплексни и продължителни проявления, засягащи цялостното развитие на подрастващия. Проблемът е деликатен, тъй като се засягат изцяло лични, семейни отношения, интеракции между родители и деца, тяхната социално-битова действителност и жизнени перспективи, до които външни субекти (неформални и формални – в лицето на държавните и неправителствени органи и организации, работещи с деца) трудно могат да достигнат, за да го наблюдават, изследват и интервенират. Тук възникват и дискусии относно неприкосновеността и правото за ненамеса в личния живот. Но осигуряването на благополучието и достигането на възможно най-високия стандарт в грижите за младото поколение предполага наличието на механизми за законна намеса в личното пространство, в случаите на неблагоприятни и неправомерни действия срещу децата.

Проблемът е многофакторно детерминиран от личностни, психологични, социално-битови, етнокултурни, икономически и екологични характеристики, в изясняването на които са ангажирани различни клонове на научното познание – медицина, психология, педагогика, социология, право и др.

Последствията от пренебрегването на детето са сложни и комплексни и зависят както от възрастта му, от вида, честотата и продължителността на negliжирането, така и от наличието на добре развита и достъпна мрежа за социална подкрепа за децата и техните семейства; от своевременна реакция и намеса на отговорните институции и специалисти; от качествено и навременно предоставяне на социална услуга от орган по закрила на детето; от отношението на родителя към проблема и готовността му за сътрудничество със съответните специалисти; от нагласата му за активност и лична ангажираност за решаване на проблема.

При направения съпоставителен анализ между визираното в правилника понятие и това, използвано в публикации на Организацията на обединените нации и Международната здравна организация, не се открива съществено различие в съдържателно отношение. В тях под пренебрегване на детето се разбира „провала на един родител да осигури развитието на детето – когато родителят е в състояние да направи това – в една или повече от следните области: здравеопазване, образование, емоционално развитие, хранене, подслон и безопасни условия на живот ... в контекста на наличието на умерени ресурси в семейството или полагащия грижи за детето, което може да причини или има голяма вероятност да причини вреди върху здравето на детето, физическото, умственото, духовното, моралното или социалното му развитие. Това включва провал в надзора и защита на децата от посегателства“ [47, с. 142].

В специализираната литература по проблемите за насилието над детето се открива аналогичен смисъл на дефиницията, според която то се разглежда като „пренебрегване потребностите на детето“, „пренебрегване на интересите и нуждите на детето“ [2, 200–201] или „неспособност на родителя (настойника) да осигури детето с подходящи грижи, удовлетворяващи потребностите, характерни за възрастта, които детето не е в състояние да си осигури само“ [38, с. 14].

Като синоними на „пренебрегване“ се употребяват понятията „неглижиране“ или „занемаряване“ [33, с. 12]. Самият термин „неглижиране“ произлиза от английското „neglect“, което означава пренебрегвам, занемарявам, изоставям, не обръщам внимание на, не се грижа за.

Други автори използват израза „липса на родителска грижа“ вместо понятието „неглижиране“ или „пренебрегване“ [2, с. 201].

В българската социална практика понятието „липса на родителска грижа“ насочва вниманието към специфична група от подрастващи – деца лишени от родителска грижа, които се отглеждат и възпитават в специализирана институция, т.е. извън естественото им социално обкръжение – семейството. Децата, отглеждани в институция, често са наричани „деца в неравностойно социално положение“ или „деца в риск“ [28]. Тяхната социална неравностойност е детерминирана от факта, че произхождат от дисфункционални семейства и/или такива с нарушена структура – деца на починали родители; с неизвестни родители (изоставени с или без отказ от родителите им); такива, на които родителските права са ограничени или изцяло отнети по реда на чл. 131 и чл. 132 от Семейния кодекс; деца, чийто родители без основателна причина трайно не полагат грижи за тях; чиито родители се намират в трайна невъзможност да ги отглеждат; деца, които са жертва на различно по вид насилие в семейството и „съществува сериозна опасност от увреждане на тяхното физическо, психическо, нравствено, интелектуално и социално развитие“ [11]. Съобразно тази гледна точка може да се счита, че тези деца са от категорията на пренебрегнатите. Оттук – по смисъла на Закона за закрила на детето, това са обстоятелства, явяващи се правни основания за настаняване на дете извън семейството като вид мярка за закрила.

В различни публикации по проблема авторите най-често се обединяват около тезата, че пренебрегването има три разновидности: физическо, към което отнасят и медицинското неглижиране, образователно и емоционално [38, с. 14; 2, с. 201; 46, с. 11].

За физическо неглижиране може да се говори при наличие на незаинтересованост от страна на родителя за осигуряването на базисни потребности на детето от храна, облекло и подлсон; при отказ и/или забавяне на здравни грижи (непредоставяне или неприлагане в съответствие с предписаното медицинско лечение, напр. имунизации, хирургични интервенции, лекарства); при изоставяне на детето; при изгонването му от жилището или отказ да

бъде прието обратно в дома, когато е избягало и се е върнало или е било намерено от компетентните власти; при неадекватен родителски контрол и допускане детето системно да изпада в състояние на безнадзорност. Като проявление на физическото negliжиране в литературата се описва състоянието „failure to thrive“ „неспособност за процъфтяване“ – незадоволително физическо развитие, тегло и ръст под нормата за възрастта на детето, нездрав общ вид, лоша хигиена на кожата, възбудимост, отегченост, а като крайна негова форма е „психосоциалният нанизъм“, описан при деца над 5-годишна възраст, когато те престават да растат и да се развиват независимо от адекватното количество храна, което получават. Тези деца са с нормални пропорции на тялото, но са прекалено дребни за възрастта си. Състоянието е свързано с обратими ендокринни процеси, свързани с намален растежен хормон [38, 128–129; 43, с. 80].

Образователното negliжиране се отнася до незагрижеността на родителя за образователното развитие на детето и по-конкретно за редовната посещаемост на учебните часове, незаписването или спирането на детето от училище, т.е. невъзможността или нежеланието да се съобразят с държавните изисквания за посещаване на училище, неосигуряване на други образователни потребности на детето и потребностите от социално развитие и постижения.

Емоционалното negliжиране включва в себе си прояви като неадекватно отглеждане и предоставяне на афективни грижи; допускане детето да е системно малтретирано от друг член на семейството; позволяване на употреба на упойващи вещества и алкохол или друго маладаптивно поведение; отказване на психологични грижи за детето.

Други автори правят по-детайлно разграничение, идентифицирайки пет форми на пренебрегване, които в определен смисъл припокриват и допълват горните три. При тази класификация физическото и медицинското negliжиране се интерпретират като две самостоятелни форми. По отношение на неполагането на грижи за емоционалното развитие на детето се описват: емоционално пренебрегване, което се свежда до неуспеха да се предвидят емоционалните нужди на детето, и пренебрегване на умственото здраве, което се свързва с неуспеха да се осигури или да се спазят препоръчани корекционни или терапевтични процедури, в случаи на сериозни емоционални или поведенчески разстройства. Последната форма от тази класификация е образователното пренебрегване [45, с. 2].

Тези дефиниции са пряко свързани с проблема за родителския капацитет или способността на родителя/лицето, полагащо грижи за детето да го отглежда правилно и ефективно, да разбира, разпознава и отговаря по подходящ начин на нуждите му, т.е. да се справя с обема от родителски задължения, свързани с осигуряването на безопасна, спокойна и хармонична среда за неговото развитие.

За да бъде определено като пренебрегване поведението на родителя, попечителя или лицето, което полага грижи за детето, „когато е в състояние да го направи“, следва да се направи анализ на:

- знанията на родителя в областта на детското развитие през различните етапи от психо-социалното развитие на детето;
- уменията на родителя да разпознава и удовлетворява физиологични и емоционални потребности на детето в съответствие с възрастовите периоди на развитие;
- познанията на родителя в сферата на възпитатнието и готовността му да прилага разумни и хуманни дисциплинарни мерки при отглеждането на детето;
- възможностите на родителя да осигури постоянен източник на ресурси за осигуряване на настоящите и бъдещи нуждите на детето;
- възможностите на родителя да подпомага детето си и да го напътства относно социалните ограничения, за да може то да изгради свой модел на морални ценности и устои, както и на социално поведение, съобразено с нормите на обществото, в което то ще израстне.

Причините за пренебрегването на детето могат да бъдат както обективни, така и субективни и са свързани предимно с активното или пасивно поведение на отговорния за отглеждането и възпитанието на детето възрастен. В този смисъл се очертават три типа negliжиращи родители. При първия тип пренебрегването на детето е в резултат на ограничен или липсващ опит у родителите за полагане на грижи, което може да е следствие на ниската им възраст; на слабата им образованост и невежество; на социална изолация; на критични събития като безработица, недостиг на средства за съществуване; на раздяла на брачните или съжителстващите партньори; на липса на подкрепа в семейната микрогрупа или на значими други. При втория тип пренебрегването може да се разгледа като проява на овладян в миналото опит, т.е. това са родители, произхождащи от хаотични, малтретиращи и negliжиращи семейства. При следващия тип пренебрегването е обусловено от наличието на личностни и емоционални разстойства, психични заболявания или зависимости у отглеждащия детето [38, с. 129].

Зад тези причини прозират редица проблеми, свързани с отглеждането и възпитанието на детето, както и нарушения във функционирането на семейната институция. Съгласно Семейния кодекс родителят има правото и задължението да се грижи за физическото, умственото, нравственото и социалното развитие на детето, за неговото образование и за неговите лични и имуществени интереси. Той трябва да отглежда детето, да формира възгледите му и да осигурява образованието му съобразно възможностите си и в съответствие с нуждите и наклонностите на детето и с цел израстването му като самостоятелна и отговорна личност.

Ролята и значението на семейството за формиране на личността е специфична и неизпълнима от друга социална институция. Тази значимост и

специфичност произтича от факта, че то е „първото социално обкръжение“ на детето, в което се полагат основите на личността, в което се овладяват първите модели на поведение, първия социален опит [2, с. 15]. Уникалната роля на семейството е пряко свързана с основните му задачи – физическото и духовно възпроизводство на човека. То е базисната институция, в която детето получава необходимите материални и емоционални средства за живот. Родителите трябва да осигурят възможности за задоволяване както на физиологичните му потребности, така и на потребностите му от емоционално общуване.

Степента на влияние на семейството върху процесите на формиране и социализиране е показателна, ако се проследят променящите се тенденции при дефиниране на неговата същност. Ако преди семейството се е схващало главно като биологична и възпроизводствена единица, то днес се разглежда като „естествено житейско обединение, включващо всички личности, които се идентифицират с него и са повлияни от него посредством циркулиращо споделяне на емоции“ [42, с. 210], т.е. динамиката на семейните отношения и емоционалния климат в него се приемат като решаващи.

Паралелно с безспорните конструктивни функции на семейството, с потенциалните му възможности да оказва подкрепа на членовете си, е доказано и неговото деструктивно, асоциално и криминогенно влияние, което е продиктувано от дисхармонията на отношенията в него.

Ако се приеме водещата роля на семейството и характерът на ранните взаимоотношения в него за нормалното или паталогично развитие на личността, за изграждането на доверие или недоверие към външния свят, то първоизточникът на аномалните поведенчески прояви на детето следва да се търси в случаите, когато семейството или не съществува за детето (детето е отглеждано в извън семейна обстановка), или когато липсва позитивна емоционална връзка между родителите и него. В литературата лишаването на детето от родителски грижи, внимание, любов и психическите последици от това се означава с понятието „депривация“. За сериозно отсъствие на родителско обгрижване се говори, когато:

- ✓ детето бъде отделено от родителите (или майката) и се отглежда институционално, при което не се осигурява пълноценното им заместване;
- ✓ детето претърпява честа смяна на лицето или лицата, които изпълняват ролята на родители;
- ✓ получаваните от детето грижи от биологичните родители или лицата, които поемат техните функции, са недостатъчни.

Последиците са различни по вид, тежест и продължителност. Те зависят от количествените и качествени особености на полаганите за детето грижи до момента на неговото депривирание, а също и от възрастта му, тъй като тя определя степента и вида на разстройството.

Ако прекъсването на емоционалната връзка настъпи през първата година от живота на детето и не бъде адекватно заменена до около третата, в този случай най-лесно се деформират:

- интелектуалните процеси – реч и абстрактно мислене;
- някои страни на социалното поведение – прояви на враждебност и агресия или саможивост и апатия към околните, склонност към изпадане в зависимост и подчиненост спрямо друг човек;
- психиката – анаклитична депресия, аутизъм;
- способността за постигане на дълбока емоционална свързаност с друго лице [21].

Настъпилото в по-късен етап от психо-социалното развитие на детето занемаряване принципно предполага по-незначителни и по-лесно преодолими негативни психически и поведенчески последици. Въпреки това, ако децата получават минимално внимание, топлина и позитивност от хората, които се грижат за тях, е твърде вероятно да развият отрицателни, глобални вярвания за себе си, например, че те са нежелани или безполезни [44, с. 309]. В този смисъл неудовлетворените потребности на детето от безусловно и безрезервно емоционално общуване и обвързаност с родителите възпрепятства формирането на усещане за сигурност, защитеност, за желаност. На тази основа то изгражда неправилна представа за себе си, развива ниска самооценка и малоценностни изживявания, чиито проекции водят до нарушен процес на социално вграждане и социално утвърждаване.

Като цяло емоционалното неприемане от родителите е обстоятелство, което травмира детската психика. В стремежа си да замести нарушената релация родител–дете то търси алтернативни на тях, като често осъществява контакти, от които овладява „отрицателни стереотипи на поведение“ или бива манипулирано по начин, превръщайки го в обект на престъпни посегателства [41, с. 50].

Редица изследвания и практиката потвърждават разстроените взаимоотношения в семейството и наличието на конфликти като основна детерминанта на деструктивното влияние на семейството по отношение на детското развитие. Конфликтите в семейната общност могат да се разгледат на две нива: конфликти и неразбирателство между родителите и противоречия и конфликтни взаимоотношения между родителите и децата.

Конфликтните отношения на ниво родители възникват и протичат на различна основа: от емоционална и характерова несъвместимост, проява на неуважение и незачитане на партньора; наличие на насилствени елементи в отношенията им, до крайни възгледи и позиции във връзка с възпитателните им функции и отглеждането на потомство. Това неминуемо създава проблем за самото дете, защото то е раздвоено и объркано по отношение на правилната оценка на избора на собствени ценности, която в процеса на развитие и съзряване му предстои да направи [17, с. 106].

Независимо от съдържателната обусловеност, противоречията между тях и особено разпадането на семейството (разтрогването на брака, разделя на родителите, намиращи се във фактическо съжителство или честата смяна на партньора на единия родител) се преживяват остро и болезнено от детето. При тези семейства основният риск се крие в „бягството от родителската роля и предоставянето ѝ на другия родител, на прародителите или на детските заведения“, при което „детето расте в перманентен дефицит на родителска любов“, чиито проекции в детското съзнание намират израз в чувствата за нежеланост и необичаност, което може да се превърне в трайна личността нагласа [2, с. 63]. Много често то счита, че причините за неразбирателството между родителите му се коренят в него. Това поражда негативни емоционални изживявания, които нерядко са в основата на редица асоциални прояви – бягства от дома, скитничество, суицидни опити, кражби, агресивни отношения и други, целящи да насочат родителското внимание към детето. В някои случаи асоциалната или противоправна позиция, която заема детето, е в определена степен несъзнателна и целяща да изрази детския протест. В други случаи тя се основава на недостатъчния му опит и зрялост да прецени своите реакции и вярването, че чрез дистанцирането си от родителите те ще превъзмогнат конфронтацията помежду си. В редица ситуации, обаче, насочеността на детето към деструктивни форми на изява е преднамерено избрана, тъй като освен родителското внимание то счита, че може да постигне и укрепване на семейната цялост.

Един от признаците за хаотично семейство е наличието на насилие между партньорите или над децата в него, като упражняваните форми на насилие нанасят трайни и дълбоки травми не само на пряко засегнатите от насилствените действия. Нерядко насилието между съпрузите се пренася и върху децата. В количествено национално представително изследване по проблемите на домашното насилие, проведено от фондация Джендър проект в България, се констатира, че в процеса на насилие между съпрузите като средство да се постигне подчинение се упражнява насилие върху децата [7, с. 16].

За психичното здраве на детето еднакво влияние оказват както индиректното му участие в насилствени отношения (като наблюдател), така и ако бъде пряк обект на агресивни актове. У такива деца се наблюдава нарушена адаптация към най-близкото социално обкръжение, засилва се тревожността, чувствата на несигурност, изолация и алиенация. Като компенсаторни механизми се отчитат проявите на физическа или вербална агресия към околните, а като последица – формиране на недоверие както към най-близката социална група, така и базисно недоверие към възрастните и институциите като цяло. При системно малтретиране бягството от дома е спасение за тези деца.

Особено опасна е проекцията на конфликтните отношения родители–деца. Конфликтогенните причини са разнообразни и противоречиви по своята природа. Онези, които имат значение на фактори, провокиращи поведенчески

и психологични проблеми, са тясно свързани с емоционалното negliжиране на детето: непризнаване или принижаване на авторитета му, незачитане на личната свобода и мнение; занижен или крайно завишен контрол, стигащ до налагането на неоснователни ограничения и табути, които, съчетани с недоизграден самоконтрол, нравствено-оценъчна способност, склонност към импулсивно и емоционално отреагиране, особено характерни за юношеската възраст, могат да доведат до изработване на стихийна и немотивирана проява под формата на протест. В случай че родителят не е в състояние да идентифицира проблема и не се намеси с оглед да бъде своевременно неутрализиран и пресечен, може да се трансформира в модел на мислене и трайна поведенческа нагласа, в един заучен дезадаптивен модел, който се проявява както в поведението, така в емоциите, навиците, мисленето и езика [15, с. 276].

Интензивен източник на напрежение се съдържа в парадоксалните отношения в семейството, налагани от родителите – във взаимоотношенията помежду си желаят да установят принцип на егалитарност, като едновременно с това се стремят да запазят доминиращи и авторитарни позиции спрямо децата [2]. Тази противоречива ситуация се възприема от детето и провокира съответна реакция. Стремешът му към еманципация във всички сфери на живота и особено от родителите, а от тяхна страна – системното му непризнаване и опити да бъде неутрализиран чрез тактиката на диктата, на императивното изискване и послушание, на използване на “пълната материална зависимост на подрастващия от родителите“ за постигане на емоционална привързаност и съхраняване на родителския авторитет, генерира остър конфликт [пак там, с. 28]. Често решаването му се изразява в отчуждение от значимите до този момент – родителите, заместване на семейната среда с нова, по-малко потискаща и репресивна, напускане на училище, търсене на работата или осигуряване на средства чрез кражби, грабежи, незаконна търговия, проституция и др.

Като цяло конфликтните взаимоотношения в семейството (скрити или явни), естеството на техния характер, честотата и интензитета на проявлението им се отразяват върху детето, като последиците са различни отклонения в психичен и социален смисъл. Един от сериозните проблеми, който възниква като проявление на конфликтните семейни ситуации или на слабостите в социализиращото въздействие и контрол от страна на родителите, е изпадането на детето в състояние на безнадзорност. Изгонването или бягството на детето от дома е фактор с изключително силно влияние върху противоправното поведение на подрастващите. Напускането на дома автоматично свързва детето с улицата и главно с негативните ѝ въздействия [4, с. 82].

Аналогични биха били поведенческите прояви у деца, отглеждани в семейство с асоциална ориентация (наличие на родители алкохолици, наркомани) или криминално проявени. Възпитателните приоритети на този тип семейства частично или тотално се разминават с ценностите, нормите, изискванията на социума и установения правов ред. Налице е стихийно социали-

зиращо влияние и преднамерено, целенасочено въздействие върху детето за формиране у тях на асоциално съзнание и поведение [3, с. 401].

Тясно свързано с безнадзорността на малолетните и непълнолетните, разбирана като „свкупност от негативно променени социални отношения, които водят до нарушаване на контролно-развиващата функция на обществото по отношение на част от подрастващите“, е отпадането на детето от образователната система [20, с. 8].

Редица публикации изследват подробно причините за отпадането на децата от училищната образователна система в България. Те анализират и очертават различните позиции на имащите отношение към проблема – родители, учители, ученици, директори на училища, педагогически съветници, социални работници, експерти [24; 25; 29; 31].

В контекста на разглежданата проблематика образователното negliжиране на детето е пряка проекция на нарушените социализиращи и формиращи функции на семейството, тъй като „в семейния възпитателен стил е проектирана и образователната традиция на етнокултурната общност, към която то принадлежи“ [28, с. 39]. Т.е. от степента на образование на родителя, от отношението му към образованието и от мястото му в семейната ценностна система зависи до голяма степен мотивацията на детето за участие в процеса на обучение и „по-продължително присъствие на децата в училище и отпадане на по-късен етап от системата“ [31, с. 20].

Децата напускат образователната система по различни причини. Данните на Националния статистически институт показват относително постоянна тенденция на броя на напусналите училище деца през последните дванадесет години [49]. За целия визиран период сборът от напусналите ученици „поради нежелание“ или „по семейни причини“ е преобладаващ във всички степени на училищната образователна система. Множество въпроси буди формулировката напуснали училище „поради нежелание“, особено за децата от I до около IX–X клас, когато те са на възраст, подлежаща съгласно закона на задължително училищното обучение. Тази възраст предполага липсата на достатъчно изградени социално-психологически и волеви качества, опит и познания у детската личност, които да я превърнат в способна да направи осъзнат избор за своето развитие. Поради тази причина именно родителят има правото и задължението да се грижи и взема решения за образованието на детето си.

Според социологическо проучване по проект „Изследване на причините за отпадане от училище в България“ (проведено от Витоша рисърч, съвместно с Министерство на образованието, младежта и науката (МОМН) и УНИЦЕФ, което се позовава на данни от Националния статистически институт и системата АДМИН на МОМН) зад „семейните причини“ децата да напускат училище се крият фактори като: ранно сключване на брак при момичетата и раждане на дете; миграция на семейството (като се изключат тези ученици, легализирали свидетелствата си за завършен клас/степен, които не са отпад-

нали); проблеми и конфликти в семейството/между родителите (развод, пианство, побои и пр.); нежелание на родителите детето да ходи на училище; страх от открадване; страх от изпращане в друго населено място; необходимост за извършване на работа в дома; грижа за роднини, близки; липса на родителски надзор и заинтересованост на родителите; негативно отношение към образованието от страна на родителите и/или детето. Макар да са изведени като самостоятелен фактор, икономическите причини за прекъсване на обучението на децата са тясно свързани със социално-битовия контекст на семейното благополучие.

Етнокултурните характеристики са водещи сред детерминантите за напускането на училищната среда, особено за децата от ромския етнос, съгласно цитираното изследване [пак там, с. 34].

Така формулирани, факторите за напускане на училищната система „поради нежелание“ и „поради семейни причини“ директно се асоциират с дефицити по отношение на ролята на родителя да бъде субект на социален контрол, т.е. да бъде основен източник на власт и влияние, който насочва, ръководи, оценява, коригира, санкционира в процеса на взаимодействие с децата“ [18, с. 50].

Проекциите и последствията от образователното negliжиране се откриват в нарушената социализация на подрастващите, в повишаване на социалните рискове в техния живот, като например въвличането им в най-тежките форми на детски труд (детска проституция, детска порнография, използването, доставянето или предлагането на деца за незаконни дейности, в частност за производство и трафик на наркотици или работа, която по своето естество или при обстоятелствата, при които се упражнява, е възможно да увреди здравето, безопасността и морала на децата). Според цитираното изследване като „Причини за отпадане на децата от училище в България“ 67% от изследваните ученици на възраст 12–16 години посочват, че децата, които не посещават училище, най-вече бездействат, виждат се с приятели или си стоят вкъщи, но без това да е свързано с някаква трудова дейност или конкретна причина, оправдаваща отсъствието им от училище [31, с. 30]. В този контекст необхващането на подлежащи на обучение деца предопределя и „неспособност за справяне с нарастващия брой проблеми“, които се изправят пред тях: професионална неустойчивост и социална дисквалификация, трудности за включване в пазара на работната сила, увеличаваща се бедност, наркомания, младежка престъпност и насилие“ [25, с. 22].

Отношението към бъдещето на юношите е множествоно детерминирано както от техния семеен и институционален опит, така и от специфичните социокултурни вярвания и очаквания, споделяни от връстниците и значимите възрастни. В случай че бедната на познавателен, на емоционален и социален опит среда и физическо, психическо, морално и образователно депривирание са доминантни в процеса на социализация и енкултурация на детето, вероят-

ността тази среда да го превърне в социален аутсайдер, неспособен да реагира на проблемна ситуация дори и чрез обичайно поведение, е твърде голяма. Констатирането на подобен краен резултат във формирането на младия човек означава, че системата за закрила на детето в най-общ план не е съумяла да резлизира своевременно своите функции по идентифициране и подпомагане на деца и семейства в риск. Това от своя страна налага да се очертаят, разгледат и анализират законовите и практическите възможности на специализираните служители за работа с деца в полицията по случаи на пренебрегване на детето.

ПОЛИЦИЯТА И ДЕЙНОСТТА ПО ПРЕВЕНЦИЯ НА ПРЕНЕБРЕГВАНЕТО

Към работата по проблемите на насилието над децата в България отношения имат и всички институции и специалисти, които по смисъла на Закона за закрила на детето са органи по закрила или доставчици на социални услуги за деца. Ангажимент към проблема има и цялото общество, проектиран в задължението за съдействие от страна на всяко лице, на което стане известно, че дете се нуждае от закрила, като уведоми незабавно дирекция „Социално подпомагане“, Държавната агенция за закрила на детето или Министерството на вътрешните работи. Приет през 2000 г., законът урежда правата, принципите и мерките за закрила на детето, органите на държавата и общините и тяхното взаимодействие при осъществяване на дейностите по закрила на детето. Този акт определя и ролята на Министерство на вътрешните работи, в лицето на неговия министър, като орган, който реализира държавна политика в тази област. Конкретните отговорности в това направление са регламентирани в чл. 6а от същия закон. Те изискват участие в провеждането на държавната политика в областта на закрилата на детето, в разработването, изпълнението и отчитането на Националната стратегия за детето и Националната програма за закрила на детето, в разработването на координационен механизъм за взаимодействие на специалистите, ангажирани в тази област. В рамките на своите правомощия министърът на вътрешните работи участва в осъществяването и контрола на специализираната закрила на деца на обществени места, преминаването им през българската държавна граница и предоставянето на полицейска закрила на дете чрез специализираните органи на МВР.

Специализацията на служителите за работа с деца в полицията е предопределена от Закона за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните (ЗБПОМН) и Правилника за Детските педагогически стаи (ПДПС). И в двата нормативни документи е посочено, че Детските педагогически стаи са специализирани заведения, които се откриват към общините, а при необходимост и към районите и кметствата. Това става по предложение

ние на органите на Националната полиция, с решение на общинските съвети и със съгласието на министъра на вътрешните работи. Детските педагогически стаи (ДПС) се завеждат от инспектори, назначавани от министъра на вътрешните работи. Основно изискване към лицата, които заемат тези длъжности, е да притежават висше педагогическо образование [10, чл. 26] или висше образование и педагогическа квалификация [34, чл. 4].

Инспекторите от ДПС реализират широк кръг от дейности:

- за защита правата, живота, здравето и имуществото на малолетните и непълнолетните от престъпни посегателства;
- за разкриване, изучаване и отстраняване на факторите, обуславящи извършването на престъпления и противообществени прояви от малолетни и непълнолетни;
- за издирване и установяване на малолетни и непълнолетни – обект на престъпно посегателство и малтретиране от страна на родителите, на лицата, които ги заместват, или на трети лица, като предприемат съответстващи мерки или уведомяват компетентните органи;
- за издирване на деца, извършители на противообществени прояви и престъпления, и на деца, изпаднали в състояние на безнадзорност или напуснали домовете си, живеещи в нездрава семейна и приятелска среда, както и насочването им към специализирани органи и заведения за диагностика, лечение и въздействие;
- за реализиране на комплекс от корекционно-възпитателни и последващи превантивни мерки с оглед неутрализиране на асоциалното поведение на водените на отчет в ДПС;
- оказване на специализирана помощ за малолетни и непълнолетни – обект на престъпно посегателство;
- взаимодействие с други държавни органи и институции при провеждане на превантивни дейности, с подрастващи, родители и педагози [34, чл. 1, 6, 7].

Специфични задачи и функции, свързани с „превенция на детската престъпност и престъпността срещу тях“ [32, с. 294], осъществяват и инспекторите по линия борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните (ИБППМН). Основните дейности, които реализират тези служители, се свеждат до:

- ✓ анализ на състоянието, структурата, динамиката и тенденциите в развитието на престъпността и противообществените прояви сред децата, както и на извършените срещу тях престъпни посегателства;
- ✓ разработване и провеждане на превантивни мероприятия за ограничаване и предотвратяване на престъпленията и противообществените прояви, извършвани от подрастващите и срещу тях;
- ✓ осъществяване на полицейска закрила на деца в съответствие с действащото законодателство;

✓ организиране, координиране, контролиране и методическо ръководене работата на инспекторите от ДПС;

✓ взаимодействие с държавни органи и юридически лица с нестопанска цел, имащи отношение по превенция на детската престъпност;

✓ оказване на съдействие на разследващите органи и други полицейски служби по превенция, предотвратяване, пресичане, разследване и разкриване на престъпления извършени от и срещу деца;

✓ извършване на проверки по преписки и сигнали за малолетни и непълнолетни, извършители на противообществени прояви и/или престъпления и за деца обект на противоправно посегателство;

✓ изпълняване на оперативно-издирвателна дейност, съгласно Раздел единадесети от закона за Министерство на вътрешните работи.

Основният разграничителен паралел в дейността на двата специализирани субекта за работа с деца в полицията може да се открие в два основни пункта:

➤ оперативно-издирвателните и контролно-методически функции, реализирани от инспектора по линия БППМН;

➤ индивидуална корекционно-възпитателна работа с водените на отчет в ДПС малолетни и непълнолетни, осъществявана от инспектора от ДПС, каквито не осъществява инспектора по линия БППМН.

В практическата дейност на специализираните служители за работа с деца в полицията се очертават две основни и взаимосвързани направления – изпълнение на полицейски и социално-педагогически функции. Тази насоченост на дейността е детерминирана от правната ѝ регламентация, съдържаща се в редица законови и подзаконови нормативни актове: Закон за Министерство на вътрешните работи и Правилник за неговото прилагане, Закон за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните, Правилник за детските педагогически стаи, Методически указания за дейността на инспекторите от детска педагогическа стая в страната (МУДИДПСС), Закон за закрила на детето, Наредба № I – 51 от 12 март 2001 г. за условията и реда за предоставяне на полицейска закрила на детето, Споразумение за сътрудничество и координиране на териториалните структури на органите за закрила при случаи на деца, жертви или в риск от насилие, Координационен механизъм за рефериране и обгрижване на случаи на непридружени деца и деца – жертва на трафик, завръщащи се от чужбина, и др.

Това отрежда на служителите от ДПС едно „особено място в системата на МВР“, което по своята същност е междинно и свързващо в мрежата от институции, работещи с деца в по-широкия социален контекст [14].

Като специализирани служители за работа с деца инспекторите от ДПС и инспекторите по линия БППМН се назначават от министъра на вътрешните работи и в този смисъл те са част от Криминална полиция със статут на оперативни работници, поради което като основни професионални отговорности

припознават визираните в чл. 6 от ЗМВР задачи. Изпълнението на тези задачи протича успоредно със социално-педагогическите, възложени по ЗБППМН и Правилника за ДПС.

Най-общо полицейските функции се отнасят до предотвратяване на противообществените прояви и престъпления от и срещу деца, а социално-педагогическите – до издирването, установяването, наблюдението, коригирането и превъзпитанието на онези подрастващи, които са се отклонили от социално желателното поведение и развитие [30, с. 3]. Социално-педагогическите измерения в дейността на специализираните служители за работа с деца в полицията се съдържат в онези задължения, които следва да реализират с оглед защита на децата, обект на противоправни деяния, жертвите на насилие и на онези, които живеят в дисфункционални семейства, както и насочването им към служби за оказване на социална и психологическа подкрепа.

Именно тази сложна взаимовръзка между нормативно предписаните функции разкрива възможностите на специализираните служители за работа с деца в полицията да са активен субект в работата по случаи на пренебрегване на детето.

Условно организацията на дейността на специализираните служители за работа с деца в полицията по случаи на пренебрегване на детето може да се разгледа в два аспекта: издирване и установяване на тази категория лица и последващи действия за решаване на констатиран случай.

Идентифицирането на малолетните и непълнолетни, които се нуждаят от помощ, тези, които се намират във висок риск от проява на насилие в семейството, оставените без надзор, живеещи в нездрава семейна среда и намесата на специалиста, преди те да са станали жертва, както и ранното откриване на деца, които са обект на престъпно посегателство и на малтретиране от страна на родителите, на лицата, които ги заместват, или на трети лица предполага инспекторите от ДПС внимателно да изучават социалните и демографски особености на обслужвания район, да познават икономическото и битово състояние на населението, криминалната активност в съответната територия, както и изявите на отделните социални групи. Успешното реализиране на тази задача означава инспекторите от ДПС и за БППМН да търсят и използват различни източници за системно получаване на информация за състоянието на застрашените и разстроените семейства и поведението на децата в тях [20, с. 27]. Това предполага професионална компетентност и „отвореност“ към всички външни за системата на МВР фактори, с които има досег инспекторите от ДПС, и за БППМН с оглед те да изградят добро взаимодействие със специалистите работещи с деца на територията на съответната община – социален работник от отдел „Закрила на детето“, училищни власти, представители на Местна комисия за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните (МКБППМН), обществени възпитатели,

общинска администрация, служители в здравни заведения, юридически лица с нестопанска цел, работещи по закрила на децата и др.

Друг способ за откриване на negliжирани деца е тясно свързан с индивидуалната корекционно-възпитателна и консултативна дейност, която инспекторът от ДПС осъществява с малолетните и непълнолетни, водени на отчет в ДПС и с техните семейства. Изграждането на доверителни отношения между тях е предпоставка, от една страна, самите родители или деца да потърсят подкрепа за преодоляване на проблеми в собственото им семейство, а от друга, да предоставят сведения за други деца, обект на negliжиране от родителите си. Изучаването на личността на водените на отчет в ДПС деца предполага инспекторът да проучва взаимоотношенията им не само с най-близкото обкръжение, но в по-широк социален контекст – приятелската среда в и извън училище, по местоживеене, посещаваните от подрастващите места. В хода на подобни мероприятия инспекторът може както да придобие информация за други деца, нуждаещи се от подкрепа и закрила, така и непосредствено да установи такива, negliжирани от своите родители.

Едно от функционалните задължения на инспектора от ДПС е да организира и извършва в обслужвания от него район проверки на местата, където се събират малолетни и непълнолетни и съществуват условия за извършване на престъпления и противообществени прояви от тях и срещу тях. В тази връзка системното провеждане на операции за проверка на спазването на режима на присъствие на деца на обществени места, регламентирани в Закона за закрила на детето и Наредбата за специализирана закрила на деца на обществени места, са подходяща форма за издирване на малолетни и непълнолетни, спрямо които родителите не упражняват адекватен контрол и ги оставят без надзор. Провеждането на самостоятелни полицейски и/или съвместни проверки с участието на различни институции – МКБППМН, отдел „Закрила на детето“, Главна инспекция по труда, регионални здравни инспекции и други позволяват да се контролира спазването от работодателите на режима и условията на работа, установени за непълнолетните, както и идентифицирането на деца въввлечени в нерегламентирана трудова дейност или в тежки форми на детски труд. Това по същество означава да се установят и онези малолетни и непълнолетни, които поради negliжиращо отношение от страна на своите родители са въввлечени в различни по характер трудови дейности.

Отново в изпълнение на своите задължения по оказване на съдействие на полицейски служби за издирването на малолетни и непълнолетни, напуснали самоволно или изгонени от домовете си, напуснали възпитателна институция, в която са настанени по реда на ЗБППМН и ЗЗД, инспекторът от ДПС осъществява дейност по издирването и установяването им в риск. Това съдействие не се ограничава единствено до намирането на детето и предаването му на лицето или институцията, която го търси. Непосредствено след установяване местонахождението на подобно дете, инспекторът от ДПС реализира комплекс от

мероприятия за установяване на причините за бягството му от дома, дали тази проява е отговор на наличие на инцидентни, изолирани конфликти в семейната общност или се касае за системно пренебрегване на неговите потребности. Задължителен елемент в тази работата е да се установят местата, на които е пребивавало детето по време на бягството, хората, с които е било в контакт, както и изследване на други обстоятелства, свързани с това дали е било обект или субект на противоправни деяния. Получаването и анализирането на тази информация ще послужи за диагностика на „проблемните зони“ в развитието на детето и прогнозиране на бъдещото развитие на случая.

Особено голяма стойност имат качеството и обемът на деловите взаимоотношения с учебните и корекционно-възпитателните заведения в обслужвания от инспектора район, контактите му с педагогическите съветници, учителските колективи и училищните комисии за БППМН за ранно идентифициране на случаи на образователно пренебрегване на децата. В това направление на дейност специализираният полицейски служител за работа с деца следва своевременно да получава данни за деца от проблемни семейства и за такива, подлежащи на задължително обучение по смисъла на Закона за народната просвета, но отпаднали и непосещаващи училище, които според ЗЗД са деца в риск. Неоснователното отсъствие на ученика от учебните часове, както и незаинтересоваността на отговорния за детето възрастен е един от индикаторите за наличие на проблемност в семейството, което изисква външна намеса за ограничаване на последващо отпадане на детето от образователната система.

Данни за negliжирани деца специализираните служители за работа с деца в полицията могат да получат чрез запознаване и изучаване на различни официални и неофициални документални източници при извършването на предварителни проверки по изясняване на факти и обстоятелства, както и при оказването на съдействие на органите на досъдебното производство при разследване на случаи, при които деца са обект или субект на престъпления.

Уведомяването на специализирания полицейски инспектор за дете в риск (независимо дали чрез самосезиране или чрез сигнал от външна институция или лица) формално може да се разгледа като втори аспект от дейността му по случаи на пренебрегване на дете от неговите родители. По силата на Правилника за ДПС и на Методическите указания за дейността на инспекторите от детска педагогическа стая в страната инспекторите участват или лично им се възлага извършването на предварителни проверки по изясняване на случаите, когато обект и субект на противоправни деяния са малолетни и непълнолетни лица. В казусите, относими към пренебрегване на детето, извършването на подобна проверка има своите изходни позиции. На първо място полицейският служител трябва да е добре запознат с нормативните документи, регламентиращи отговорностите и задълженията на родителите по отглеждането и възпитанието на своите деца и доколко официалната дефиниция на „пренебрегване

на дете“, съдържаща се в на Правилника за прилагане на закона за закрила на детето е относима към съответни текстове в други нормативни документи (Семеен кодекс, Наказателен кодекс, Закон за закрила на детето и др.). Тази преценка е наложителна както с оглед събирането на данни по изясняване на всеки получен сигнал за дете жертва на пренебрегване в семейството, така и за определяне дали действията и поведението на родителя представляват административно нарушение или престъпление, което ще послужи за набе-
лязване на следващите мерки за разрешаване на случая.

В хода на провеждането на подобна проверка се събират данни за самото дете за:

- възраст, пол и общо здравословно състояние;
- наличие на хронични соматични или психични разстройства;
- неговите потребности;
- структурата и характера на семейните отношения;
- дали е жертва на насилие или се намира в риск от такова и определяне на вида насилие;
- първоначалния момент на negliжирането му и коя от областите на неговото развитие засяга то;
- честотата на проявление, т.е. дали пропуските в родителското поведение са в резултат на изолирани и инцидентни прояви или е перманентна характеристика на полаганите от тях грижи;
- опасността или вредата, която е причинена на детето или дали има вероятност да му бъде причинена.

Анализира се и способността на родителите или лицата, които изпълняват тези функции, да се грижат за детето, т.е. дали отговорните за детето представляват опасност за личността, здравето, възпитанието или имуществото му и дали без основателна причина трайно не полагат грижи за него.

За установяване на тези данни специализираният полицейски служител провежда разговори и беседи, като сменя обяснения от всички лица, имащи отношение по случая. При необходимост и според конкретиката на случая из-
иска сведения, характеристики, справки, отчети, доклади и други документи за лица от учебни заведения, предприятия, фирми и учреждения, от дирекциите „Социално подпомагане“ и разкритите към тях отдели за „Закрила на детето“, здравни и лечебни заведения, доставчици на социални услуги, както и възлагат на вещи лица изготвянето на експертни справки и др.

В зависимост от първоначално постъпилите данни и съобразно резултата от извършената предварителна проверка инспекторът от ДПС предприема действия, които отново произтичат от функционалните му задължения по Правилника за ДПС, от една страна, а от друга – тези действия трябва да съобразени с най-добрия интерес за детето, т.е. да се преценят няколко обстоятелства: неговите желания и чувства; неговите потребности (физически, психически, емоционални); възрастта; опасността или вредата, която е при-

чинена или е възможно да настъпи, както и последиците, които ще последват за детето при промяна на обстоятелствата.

На първо място, когато събере достатъчно информация или в първоначално получения сигнал се съдържат данни, че детето е изпаднало в такова състояние на безнадзорност, което прави нецелесъобразно оставянето му при родителите или при лицата, които ги заместват, специализираният служител за работа с деца в полицията може да го настани в Дом за временно настаняване за малолетни и непълнолетни по реда, предвиден в ЗБППМН и Правилника за организацията и работата на ДВНМН.

Специализираните полицейски служители за работа с деца, като орган по закрила на детето, разполагат с един сравнително нов инструмент за оказване на помощ и подкрепа на деца обект на престъпления и/или преживели насилие, каквато е полицейската закрила на дете. Същността и дейностите по осъществяването ѝ са фиксирани в чл. 38 от ЗЗД и Наредба № I – 51 от 12 март 2001г. за условията и реда за предоставяне на полицейска закрила на детето. По силата на тези два документа полицейската закрила на дете е спешна мярка, която се предоставя:

- на дете – обект на престъпление;
- на дете, за което съществува опасност да бъде въввлечено в извършването на престъпление;
- на дете, за чиито живот или здраве има непосредствена опасност;
- на дете, останало без надзор, изгубено е или е в безпомощно състояние.

Тази мярка намира своето конкретно приложение в случаи на пренебрегване на детето, по отношение на неподходящия надзор и контрол от страна на родителя, както и в случаи на физическо negliжиране, при което са настъпили такива вреди, които застрашават физическото оцеляване на подрастващия.

В обобщен вид предоставянето на полицейска закрила на дете означава отстраняването му от средата или субектите, които оказват или могат да окажат неблагоприятно въздействие върху него, и настаняването му в специално помещение към дирекция „Социално подпомагане“, Районно управление „Полиция“, Дом за временно настаняване на малолетни и непълнолетни към МВР, специализирана институция за деца, като не се допуска контакт с лица, общуването с които може да повлияе неблагоприятно върху детето [16, с. 23].

Всички тези дейности специализираният служител за работа с деца в полицията осъществява, съобразявайки и ангажиментите си по Координационния механизъм за взаимодействие при работа в случаи на деца, жертви или в риск от насилие, и за взаимодействие при кризисна интервенция, които регламентират участието му в мултидисциплинарните екипи на местно ниво. Взаимодействието е насочено към обединяване усилията на всички специалисти, имащи отношение към работа по конкретен случай на дете, което е жертва на

насилие или е в риск от насилие. Участниците в мултидисциплинарния екип изготвят съвместен план за действие по конкретния случай, определят обща дългосрочна цел в работата с детето и семейството. Прецизират конкретните задачи, мерки и услуги и срокове за изпълнението им. Изпълнението на тези задачи и мерки трябва да допринесе за предотвратяване на рисковите фактори за детето, за възстановяването му от последствията, както и да предоставят възможност за социалната му интеграция, рехабилитация и реинтеграция [19, с. 70].

На следващо място инспекторът от ДПС трябва да осъществи други две свои функции – сезираща и санкционираща [32, 452–463].

Първата от тях, сезиращата, се изразява в:

- ✓ уведомяване органите на местната власт и отдел „Закрила на детето“ при дирекция „Социално подпомагане“ за лица, подлежащи на задължително обучение по смисъла на Закона за народната просвета, отпаднали и непосещаващи училище. Тази функция произтича от чл. 7, ал. 1 и ал. 2 от Закона за закрила на детето, според който всяко „лице, на което стане известно, че дете се нуждае от закрила, е длъжно незабавно да уведоми дирекция „Социално подпомагане“, Държавната агенция за закрила на детето или Министерството на вътрешните работи“, включително когато „това му е станало известно във връзка с упражняваната от него професия или дейност, дори и ако то е обвързано с професионална тайна“ [11];

- ✓ предлагането на компетентните органи търсене на обществена, административна и наказателна отговорност от родителите или лицата, които ги заместват, неполагащи грижи за децата си и застрашаващи моралното, физическото и душевното им развитие, както и от тези, които ги подбуждат към извършване на престъпления.

Конкретните поводи за уведомяване на прокуратурата и съда от страна на специализираните служители за работа с деца в полицията в случаите на пренебрегването се явяват определени текстове от Наказателния и Семейен кодекс, ЗБППМН и Закона за защита от домашно насилие, които имат пряка връзка с установени факти за виновно поведение по отношение на малолетните и непълнолетните от страна на родителите, на лицата, които ги заместват, или на трети лица. Тези обстоятелства са:

- поведението на родителя представлява опасност за личността, здравето, възпитанието или имуществото на детето и когато той без основателна причина трайно не полага грижи за него и не му дава издръжка [36, чл. 131, 132]. Въпреки че в производство от подобен характер активна роля имат дирекциите „Социално подпомагане“, които са „единственият орган, чрез който на детето може да се осигури достъп до правосъдие“ [5, с. 6], то в правомощията на полицейския служител е при получени подобни данни да уведоми съответните институции или да извърши проверка, когато такава му бъде възложена от прокуратурата;

- когато се установи, че даден родител или настойник оставя „лице, намиращо се под родителски грижи или настойничество, без надзор и достатъчна грижа и с това създаде опасност за неговото физическо, душевно или морално развитие“ [чл. 182, ал. 1 от НК];

- при установяване, че родител или настойник „изтезава малолетно или непълнолетно лице, намиращо се под негови грижи или чието възпитание му е възложено“ [чл. 187 от НК];

- когато родител или лице, заместващо родителя, изложи „лице, лишено от възможността да се самозапазва поради малолетство ... по такъв начин, че животът му може да бъде в опасност, и като съзнава това, не му се притече на помощ“ [чл. 137 от НК];

- когато родител или лице, изпълняващо родителски функции, „съзнателно не окаже помощ на лице, за което е длъжен да се грижи и което се намира в опасност за живота си и няма възможност да се самозапази поради малолетство ... болест или изобщо поради своята безпомощност, в случаите, когато е могъл да окаже помощ [чл. 138 от НК];

- когато родител или друг сродник „получи откуп, за да разреши да встъпи в брак негова дъщеря или сродница“ [чл. 178 от НК];

- при принуда, оказана върху „малолетно или непълнолетно лице към извършване на престъпление или към проституция [чл. 188 от НК];

- когато някой „системно използва за вършене на просия лице, намиращо се под негови грижи“, като за случаите, в които деецът е родител или настойник на пострадалия, е предвидено по-тежко наказание [чл. 189 от НК];

- когато родител, злоупотребявайки с родителската си власт, „принуди свое дете, ненавършило 16-годишна възраст, да заживее съпружески с другия“ [чл. 190 от НК].

Подобно на Семейния кодекс и Законът за защита от домашно насилие предопределя една по-активна позиция на социалните работници от отделите за закрила на детето и на директора на дирекция „Социално подпомагане“, предоставяйки им възможността да инициират производство по издаване на заповед за защита, когато пострадалото лице е непълнолетно. Това не изключва възможността специализираният служител за работа с деца в полицията да уведоми компетентния съд и съответната дирекция „Социално подпомагане“, когато установи, че дете е жертва на домашно насилие. Въпреки че мерките за защита от домашно насилие предвиждат възможност за отстраняване на извършителя от съвместно обитаваното жилище за срок, определен от съда, то в практиката намира повече приложение институтът на полицейската закрила на дете, т.е. детето бива отстранявано от средата или субектите, които оказват насилие над него.

В рамките на производството по Закона за защита от домашно насилие специализираният служител за работа с деца може да окаже съдействие при

съблюдаване изпълнението на издадена заповед за защита, когато с нея се осигурява безопасността на малолетни и непълнолетни.

В ЗБППМН е предвидена възможност да се налагат възпитателни мерки спрямо родители, които не полагат необходимите грижи за децата си или не могат да се справят с отговорностите по тяхното отглеждане и възпитание, в резултат на което подрастващите са извършили противообществена проява или престъпление. С прилагането на мерките се цели да се обърне внимание на родителите върху грешките и пропуските, които допускат при възпитанието на децата си, както и да се повишат педагогическите им познания. Ролята на инспектора от ДПС в подобни случаи се изразява в това да предложи на МКБППМН мерки за въздействие спрямо тези родители или лицата, които ги заместват [34, чл. 9]. За да направи това предложение, специализираният полицейски служител трябва да е изучил причините и условията за противоправното поведение на конкретно дете.

Санкциониращата функция на инспектора от ДПС и инспекторът БППМН е свързана с административно-наказателната дейност, която осъществяват по отношение спазването на режима на присъствие на малолетни и непълнолетни на обществени места. Когато родителите, попечителите или другите лица, които полагат грижи за детето, не го придружават на обществени места след 20,00 ч., в случай че не е навършило 14-годишна възраст и съответно след 22,00 ч., ако е навършило 14, но не е навършило 18-годишна възраст, или не осигури пълнолетно дееспособно лице за негов придружител на обществени места след съответния час, то съгласно чл. 46, ал. 1 от ЗЗД тези нарушения се установяват с акт от полицейските органи, а директорът на областната дирекция на Министерството на вътрешните работи или оправомощено от него длъжностно лице издава наказателно постановление.

С оглед изпълнение на функциите по превенция на детската престъпност и на виктимизацията на децата специализираните служители за работа с деца в полицията могат да:

- ✓ разпореждат на родителите, настойниците и други лица, които полагат грижи по отглеждането и възпитанието, за упражняване на засилен контрол над поведението на децата, за полагане на достатъчно грижи за тях с оглед да не създават опасност за физическото, моралното и социалното им развитие, както и да не допускат децата им да бъдат въввлечени в престъпления;

- ✓ предупреждават устно или писмено лицето, за което има достатъчно данни и се предполага, че ще извърши престъпление или нарушение на обществен ред, т.е. във всички случаи, когато специализираният служител установи, че родителят може да извърши неправомерни действия спрямо детето си.

Изпълнението на описаните функции и задачи на специализираните служители за работа с деца в полицията няма за цел единствено формално спазване на процедурите по регистриране на случай на дете, неглижирано от своите родители, „препращането“ му към съответната дирекция „Социал-

но подпомагане“ и отнасяне на казуса към прокуратурата или съда. Зад тези процедури стои на първо място ангажиментът на полицейския служител да запази живота и здравето на детето от негативни влияния. При тези случаи, особено когато са свързани с тежки форми на пренебрегване или спрямо детето са упражнени други форми на насилие (физическо и сексуално), специализираният служител за работа с деца в полицията трябва да се погрижи за осигуряване на базисни потребности на подрастващия (подходяща съобразно възрастовото му развитие храна, облекло, хигиенни материали, медицинско обслужване при обективна нужда), създаване на добър психологичен климат, с оглед снемане напрежението и преживяванията на тревожност, което да подпомогне „отварянето“ на детето към споделяне на проблема му.

Реализирането на тези задачи изисква от полицейския служител да притежава специфична подготовка и умения както за разпознаване на различните видове насилие, така и за прилагане основните правила, техники и процедури за работа с деца, жертви на насилие. Единствено добрата подготовка на специалиста ще способства в ситуация на времеви недостиг да се получи по-подробна информация от детето относно фактите, довели до попадането му в рисковата и/или застрашаваща ситуация, да се очертае семейната ситуация и ресурсите за подкрепа на детето. Тази информация е от особено значение както за последващата работа с него, така и за идентифициране на други подрастващи от близкото обкръжение на детето, нуждаещи се от закрила. Работата по тези случаи е свързана с предприемането на съвместни мерки със социалните работници в дирекция „Социално подпомагане“ за отстраняване на причините и условията, представляващи опасност за физическото, психическото, образователно и социално развитие на детето. Тези действия се отнасят и до търсенето, намирането и включването в подходящи услуги за психосоциална рехабилитация на дете, negliжирано в семейството. При определяне на последващите действия, свързани с малтретираното дете, полицейският служител трябва да се съобразява с основните принципи на закрила, според които при възможност се предотвратява разделянето на детето от родителите и настаняването му в институция, като се работи по посока подпомагане на родителите да достигнат по-високи нива на грижа за детето си.

При всички случаи обаче извеждането на детето от семейството като превенция на negliжирането следва да се предприема в случаите, когато родителите не желаят да приемат предлаганата подкрепа или не са в състояние да подобрят семейната ситуация и да повишат родителския си капацитет. Така се процедира и в случаите, когато съществува непосредствена опасност за живота и здравето на детето или има вероятност да бъде въввлечено в престъпление.

Този аспект поставя дейностите на специализираните служители за работа с деца в полицията по случаи на пренебрегване на дете в графата на превантивната полицейска дейност, осигуряваща неговото предпазване от ув-

реждащи въздействия, както и осигуряване на специализирана помощ, която ще допринесе за повишаване благосъстоянието и психо-социалното му функциониране.

На специализираните служители за работа с деца в полицията е възложена отговорна социална мисия – защита правата, живота, здравето и имуществото на малолетните и непълнолетните от престъпни посегателства. Тази мисия те осъществяват от позицията на полицейски служители и на орган по закрила на детето. Работата по случаи на деца, жертви на насилие, винаги е предизвикателство за експертите в тази сфера. Предизвикателство е, защото те се сблъскват със страданието и болката на най-уязвимите и беззащитните в обществото – децата. Когато насилието срещу тях е упражнено от член на семейството, тогава проблемът е още по-сложен и комплексен, а последствията – по-травмиращи за детската психика. Това е валидно с още по-голяма сила по отношение на пренебрегването, което се свързва с неуспеха на отговорния за детето възрастен да се справи със задълженията си по неговото отглеждане и възпитание. Проекциите от този неуспех се откриват във всички сфери от живота на човека – физическо, емоционално и познавателно развитие, а негативните ефекти могат да се обобщят с нарушена социализация и риск от социално изключване. Основният риск за децата, които системно са отглеждани в дефицит на родителско внимание, на обич, на емоционално приемане, в несигурна и незащитена среда, без възможности за образование, се крие във вероятността този „опит“ да се превърне за тях в единствено „познатото“, т.е. в модел на мислене, нагласа и последващ начин на живот. Подобна потискаща семейна атмосфера трудно би могла да насърчава, да стимулира и да поощрява детето в процеса на неговото изграждане като самостоятелна и отговорна личност.

Теоретичната обосновка на проблема за пренебрегването на детето като форма на упражнено насилие над него и действията на специализираните служители за работа с деца в полицията в тази насока показва, че той е сложен и многостранен. Той има своето практическо значение за специалиста, очертавайки професионалните му отговорности и възможности за адекватна намеса и реакция в контекста на взаимното проникване в съседни сфери на професионална ангажираност на органите за закрила на детето и динамично променящата се законодателна рамка. Превенцията и работата по случаи на пренебрегване не е във възможностите на един единствен специалист, на една единствена служба, институция или организация. Това налага обединяване на усилията на специалисти от различни професионални направления – полиция, социални работници, лекари, юристи, учители и всички останали, които съобразно своите специфични професионални дейности е възможно да срещнат проблеми, свързани с насилие и пренебрегване на деца.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анализ на системата за закрила и интервенция при случаите на насилие над деца, 2010–2011 година. Институт по социални дейности и практики, С., 2011.
2. Бъчева, С. Семейство и дете. С., 2009.
3. Бъчева, С. Семейство и възпитание. – В: Теория на възпитанието. С., 1994.
4. Венедиков, Й. Юношите, престъпността, факторите. С., 1976.
5. Григорова, С. Актуални проблеми на отношенията „родители – деца“ според новия семеен кодекс. – *Адвокатски преглед*, 10–11/2010.
6. Доклад за изпълнението на „Национална програма за закрила на детето“ за 2010 г. С., Република България, Министерски съвет. – www.strategy.bg/FileHandler.ashx?fileId=1501
7. Домашното насилие: Количествено национално представително изследване. С., Фондация „Джандър проект в България“, 2000.
8. Ериксън, Е. Идентичността: младежта и кризата. – *Педагогика*, 7/8, 1993.
9. Ериксън, Е. Идентичност: младост и криза. С., 1996.
10. Закон за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните. – *ДВ*, бр. 13 от 14.02.1958 г., посл. доп. *ДВ*, бр. 82 от 26.10.2012 г.
11. Закон за закрила на детето. – *ДВ*, бр. 48 от 13 Юни 2000 г., изм. *ДВ*, бр. 40 от 29.05.2012 г.
12. Закон за защита от домашно насилие. – *ДВ*, бр. 27 от 29.03.2005 г., изм. *ДВ*, бр. 99 от 17.12.2010 г.
13. Закон за Министерство на вътрешните работи. – *ДВ*, бр. 17 от 24.02. 2006 г., изм. и доп. *ДВ*, бр. 44 от 12.06.2012 г.
14. Зарова, М. Нагласи на инспекторите от ДПС и помагащите професионалисти в контекста на професионалните им контакти. Системен анализ., 2011. – http://www.psychology.mvr.bg/Deinosti/Statia_Naglasia_MZ.htm
15. Иванова, В. Взаимовръзки на семейния климат и взаимоотношенията родител–дете, върху тревожността при деца в предучилищна възраст. – В: Сборник научни доклади VI национален конгрес по психология, София, 18–20 ноември, 2011 г.
16. Ивановска, Д. Някои аспекти на полицейската закрила на деца. – В: Съвременния поглед на докторанта към науката. Сборник с научни студии и статии, Благоевград, 2011.
17. Игнатова, Т., Е. Дичева. Ценностното развитие и възпитание на детето в проблемното семейство. – В: Ценностите на съвременното младо поколение. С., 2003.
18. Йорданова, Р. Педагогически проекции на социалния контрол в семейството. – *Педагогика*, 7/2007.
19. Координационен механизъм за взаимодействие при работа в случаи на деца, жертви или в риск от насилие и за взаимодействие при кризисна интервенция. – В: Развитие на компетенции за работа с жени и деца, пострадали от насилие, Фондация „Център Надя“, С., 2011.
20. Карагъзов, Ив. Организация и провеждане на борбата с безнадзорността сред малолетните и непълнолетните от инспекторите в ДПС и ДВНМН. С., НИКК, 1987.

21. Костадинова, Кр. Социална и емоционална депривация в кърмаческа и ранна детска възраст. – <http://bjop.files.wordpress.com/2008/10/krasimira-kostadinova-doklad.pdf>
22. Конвенция на ООН за правата на детето, приета от ОС на ООН на 21.11.1989 г., ратифицирана с решение на ВНС от 11.04.1091 г. – ДВ, бр. 32 от 23.04.1991 г.
23. Методически указания за дейността на инспекторите от детска педагогическа стая в страната, С., 1998.
24. Миленкова, В. Отпадането от училище. С., 2004.
25. Миленкова, В., В. Мирчева. Отпадането от училище – нарушена социализация. – Педагогика, 3/2002.
26. Наказателен кодекс. – ДВ, бр. 26 от 2.04.1968 г., изм. и доп. ДВ, бр. 60 от 07.08.2012 г.
27. Наредба № I – 51 от 12 март 2001г. за условията и реда за предоставяне на полицейска закрила на детето, Издадена от Министерството на вътрешните работи. – ДВ, бр. 30 от 28.03.2001 г., изм. ДВ, бр. 68 от 01.08.2008 г.
28. Национална стратегия за детето 2008–2018 г. – ДВ, бр.14 от 12.02.2008г.
29. Николаева, С. Отпадането от училище: социални измерения и социалнопедагогическа превенция. – ГСУ, Факултет по педагогика, том 99, 2007.
30. Николов, Ив. Структура на дейността и работното време на инспектора от Детска педагогическа стая. МВР, С., 1981.
31. Нончев, А, П. Мондон, М. Донкова, В. Миленкова, С. Стракова, Р. Русева. Причини за отпадане на децата от училище в България. Министерство на образованието, Витоша рисърч, Унисеф, С., 2006.
32. Петров, Г. Детската престъпност. В. Търново, 1998.
33. Помагало по превенция на насилието за училищната мрежа. ДАЗД, 2006.
34. Правилник за детските педагогически стаи. – ДВ, бр. 92 от 07.08.1998 г.
35. Правилник за прилагане на закона за закрила на детето. – ДВ, бр. 66 от 25.07.2003 г., изм. ДВ, бр. 57 от 24.07.2009 г.
36. Семейен кодекс. – ДВ, бр. 47 от 23.06.2009 г., изм. и доп. ДВ, бр. 82 от 26.10.2012 г.
37. Споразумение за сътрудничество и координиране на териториалните структури на органите за закрила при случаи на деца, жертви или в риск от насилие. Координационен механизъм за рефериране и обгрижване на случаи на непридружени деца и деца – жертва на трафик, завръщащи се от чужбина. – http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/projects/jointprojects/children_sporazumenie.pdf.
38. Станчев, А. Насилие, физическо малтретиране и сексуална злоупотреба с детето. С., 2002.
39. Увеличава се броят на децата, жертва на насилие в семейна среда. Държавна агенция за закрила на детето, 2011. – <http://sacp.government.bg/novini/2011/07/06/uvvelichava-se-broyat-na-decata-zhertva-na-nasilie/>
40. Христова, Д. Проектите за бъдещето и проспективното самоопределение през младостта. – ГСУ, Книга Психология, том 94–95, 2002.
41. Христозов, Хр. Медицина, педагогика, поведение. С., 1983.
42. Шулман, Л. Изкуството да се помага на индивиди, семейства и групи. С., 1996.
43. David, N. Jones, Jonh Pickett, Margaret R. Oates & Peter Barbor. Understanding child abuse. British Library Cataloguing in Publication Data, 1987.

44. David S. Bennett, Margaret Wolan Sullivan and Michael Lewis. Neglected Children, Shame-Proneness, and Depressive Symptoms Child Maltreat. 2010, American Professional Society on the Abuse of Children. – <http://cmx.sagepub.com/content/15/4/305.full.pdf>
45. Definitions, consequences, and treatment. Child Study Center volume 7, number 4 march/april 2003. – http://www.aboutourkids.org/files/articles/mar_apr_1.pdf
46. Diane DePanfilis Child Neglect: A Guide for Prevention, Assessment, and Intervention, 2006. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families Administration on Children, Youth and Families Children's Bureau Office on Child Abuse and Neglect.
47. Etienne G. Krug, Linda L. Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zwi and Rafael Lozano, G. World report on violence and health. World Health Organization Geneva, 2002. – http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/full_en.pdf
48. Keeping children safe. Specific Core Training Workshops. – http://www.un.org/es/pseataforce/docs/keeping_children_safe_training_for_child_protection_part_two.pdf
49. <http://www.nsi.bg/otrasal.php?otr=23&a1=42&a2=687&a3=688#cont>

Постъпила февруари 2013 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
Книга Социални дейности
Том 106

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"
FACULTE DE PEDAGOGIE
Livre Activites Sociales
Tome 106

ОСЪЗНАВАНЕ НА РАЗЛИЧИЕТО КАТО СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПРОБЛЕМ

СВЕТЛАНА АНГЕЛОВА

Svetlana Angelova. THE AWARENESS OF DIFFERENCE AS A SOCIAL PEDAGOGICAL PROBLEM

This study analyzes the specific effects of stereotyping in the process of awareness of difference in social, particularly pedagogic context. The focus of the research is on identifying opportunities to change negative stereotypes and prejudices in pedagogical interaction. Special attention is paid to key improvements in school practice, which assist the educational reform and provide cultural equality in contemporary society.

УВОД

Осъзнаването на различието е ключов компонент в реализацията на процеси, които имат важно значение за функционалната структура на обществото и училището като социална система. Негативните аспекти на неговата проява са ефект на стереотипизацията, чиято социално-когнитивна динамика е централен проблем в многобройни проучвания през последните две десетилетия на XX век. Този изключителен изследователски интерес, основан на хипотезата за закономерна връзка с категоризацията [33; 39], напоследък все повече нараства. Вследствие се създава богата база от теоретични обосновки и емпирични резултати. Анализите им осигуряват аргументирана подкрепа на прогресивните усилия, насочени към постигане на образователно равнопоставяне, културна равнопоставеност и ефективно взаимодействие между различните социокултурни групи в съвременния социален свят.

Целта на настоящото изследване е анализ на специфични ефекти на стереотипизацията при осъзнаване (възприемане и пресъздаване) на различието като критичен аспект на механизмите на социализация. Фокусът е върху разкриване на възможности за трансформация на стереотипите в педагогическото взаимодействие. Отделя се специално внимание на подобрения в училищната практика, които подпомагат образователната реформа и осигуряват позитивната промяна (личностна и социална) в демократичното общество.

КАТЕГОРИЗАЦИЯ И СТЕРЕОТИПИЗАЦИЯ

Като интегрална част на менталния живот на хората категоризацията съдейства за подреждане в единна структура на неравностойни по значение информационни елементи от обкръжението. Когато е ангажирана с интерпретация на социалния свят, проявата ѝ в реалността е под формата на социална категоризация. В този случай в организацията ѝ участват познавателни процеси, чието развитие предполага преход към същността на социални обекти (хора и групи), както и съответстващо групиране посредством засилване на контраста и фокусиране върху общи характеристики в зависимост от конкретен социокултурен контекст.

От функционална гледна точка фундаментална стойност за социалната категоризация има принципът на биполярността. В областта на социалните науки приложението му обикновено се обяснява със съхранила се до днес система на „архаично мислене“, при която понятията се създават посредством сравнение по двойки (бинарна опозиция), например светлина–тъмнина, покой–движение, раждане –смърт и др. Дуалност се открива и във вътрешния строеж на социалната категоризация: структурирането на менталните елементи се осъществява съобразно двуполусна матрица НИЕ(*тъждественото*)–ТЕ(*другото*). Тези особености предопределят многоизмеримостта на взаимодействията в социалната реалност, включително и в областта на училищното образование, разгледано като социално-педагогическа система.

Базисни компоненти на социалната категоризация са особен вид социално детерминирани познавателни категории – „информационни съвкупности“, отнасящи се до различни групи в обществото (етнически, възрастови и др.). Построени в йерархичен ред, най-често на общ културен фон, те притежават силен емоционален и ценностен потенциал. Функционират като цялостна система, която съхранява и отразява общи инвариантни и отличителни признаци (атрибути). В организацията им важно място заемат т.нар. централни черти, чрез които се осъществява съотнасянето на възприетата информация от обкръжаващата среда към съответната категория.

Стереотипът не е идентичен с категорията. Независимо дали е благоприятен или неблагоприятен стереотипът ц твърди Гордън Олпорт “

е по-скоро преувеличено вярване, фиксирана идея, която „придружава“ и натоварва с преценки категорията [33, с. 191]. Например твърдението: „Всеки учител е нереализиран специалист“ изразява стереотипна генерализация по отношение на категорията „учители“. Изпълнява ролята на „рационален аргумент“, който оправдава и обяснява поведение, в конкретния случай – пренебрежително отхвърляне на дадената професионална група.

Своеобразието на структурните компоненти насочва към необходимото разграничаване на категоризацията от стереотипизацията, определена от С. Цветанска като: „...опростено възприемане и опознаване на другия човек, схематизиране на неговите черти чрез свеждането им до наложил се устойчив образ, в който доминират неподлежащи на съмнение характеристики“ [30, с. 91]. Разликата между двата процеса е най-очевидна от гледна точка на обектите на възприятие. За стереотипизацията те са изключително от социалната среда, докато категоризацията включва и обекти от „физическия свят“ [24, с. 248]. Всъщност стереотипизацията е „почти неизбежно следствие“ на категоризацията и невинна съпътства нейното развитие. Показателна в този аспект е възможността децата да прилагат „заучени“ по косвен път (от медии, анекдоти, приятели и т.н.) стереотипни образи със съответните им емоционални нюанси, преди да са „конструирали“ категорията за дадената група [53, с. 84]. Това ясно се илюстрира чрез пример, даден от Олпорт: малко момче, съгласявайки се със своята майка, която го предупреждава да не играе с „негри“, казва: „Не, мамо, аз никога няма да играя с негри. Аз ще играя само с бели и черни деца.“ Детето, пояснява авторът, е развило антипатия към термина „негр“, без да знае какво означава [33, с. 305].

преминава стереотипизирането: ✓ идентифициране на множество от хора като определена категория; ✓ приписване на обхват от характеристики на тази социална категория; ✓ атрибутиране на качества на всеки отделен член на категорията [4, с. 151].

Във всекидневното човек, когато „въвежда“ обект от социалната реалност в собствения си вътрешен свят, не го възприема като абсолютно уникален, а допуска, че е пример от позната обща категория. Изградената в случая вероятна връзка, чийто основен активиращ фактор е степента на сходство, е детерминирана не само от принадлежността на социалния обект към конкретна категория, но и от очакванията и преценките на субекта на категоризацията. Тази обусловеност придава специфичност на „категориалните репрезентации“, които според Макрей и Боденхаузен опростяват и ускоряват процеса на възприятие [47, с. 239]. В същността си създаването им е декодиране (по „асимилационен начин“) на постъпили в съзнанието информационни стимули с активното участие на знания за съответна социална категория.

Разгледани в този аспект, „знанията за категорията“ приемат функциите на „свързващи точки“, през които преминава непрекъснатият и последователен взаимопреход между външната реалност и вътрешния свят на хората. Тъй

като присъщата им динамика предопределя изключване на част от данните от интерпретацията, характерната за категориалното мислене генерализация е улеснена. Ако нейната проява се съчетае с усещане за време, потиснато от амбицията за постигане на цел, фокусираните върху правилата на силогизмите мисли се отдалечават от конкретността на съдържанието и за да съхранят своята форма, се обвързват със структурирана в паметта¹ конфигурация от стандартни отличителни черти. Вследствие се надценява диагностичната стойност на „характеристики от опосредствано, т.нар. основно ниво (пол, раса, народност, вероизповедание и др.)“ [31, с. 52]. Ефектът е формиране на впечатления на основата на минимални усилия чрез тенденциозно приписване на качества, които съответстват на „стереотипни понятия, асоциирани със социалната категория на актьора“ [43, с. 573].

Освен дефицитът на време, друг фактор, който поддържа активирането на „културно споделените“ стереотипи в процесите на категоризация, е неопределеността. Изследвания потвърждават нейните дисфункционални аспекти (еднопосочност на разсъжденията, несъответствия в основната информация, частни, а понякога и неверни изводи и други), подчертано изразени при осъществяване на директни социални контакти в различен ситуационен контекст, в частност – педагогически. Например проучване (Langer, E., Taylor, S., Fiske, S., Chanowitz, B., 1976) показва, че „хората често усещат дискомфорт в присъствие на представители на относително непознати за тях групи“ [22, с. 336]. По мнението на изследователите причина за това състояние е конфликтът между мотивацията за внимателно разглеждане на непривични и нови стимули с цел разбирането им и строгите норми на вежливост, които забраняват съсредоточеното и продължително гледане на непознат човек. За да се предпазят от негативни преживявания, хората отбягват срещата с „непознатия стимул“, а когато тя е наложителна, поради доминиращ контекст в съзнанието, попадат под силното въздействие на стереотип.

Тук е необходимо да се обърне внимание на възможността за включване в категорията „непознат стимул“ на членове на стигматизирани групи, например: имигранти, хора с увреждания, с ХИВ и др. В дадения случай се намесва отрицателната нагласа към възприеманите лица, изразена чрез оценъчни съждения, чиито засилени емоционални компоненти подчертават тенденцията на социално отхвърляне. Това от своя страна активира защитни механизми за контрол на стрес в междуличностните отношения, които се проявяват в социалната среда (по-конкретно – училищната) по два основни алтернативни начина: ✓изолация, т.е. отдалечаване от провокиращите стреса, и ✓подчинение, развиване на зависимост от тях.

¹ В повечето модели на формиране на впечатления активирането на стереотипите се обяснява посредством връзката им с паметта [48, с. 1].

Поради близката си връзка с оценката ефектите от стереотипните очаквания и нагласи влияят върху избора и променят поведението (както на субекта на категоризацията, така и на хората, към които са насочени) по начин, който потвърждава предубедените предположения и прибързани интерпретации. Необходимо условие за „излизане“ от този кръг на „самоизпълняващо се пророчество“ е употребата на коректна терминология, която предава общите черти и неповторимите качества на членовете на различните групи. „Общите черти – твърдят Н. Коланджело и сътрудници – осигуряват база хората взаимно да се разбират и уважават. Индивидуалните особености осигуряват база хората да ценят и признават различията“ [37, с. 1]. Ето защо прецизното им прилагане в ежедневно общуване е изключително важна предпоставка за подобряване на отношенията и взаимодействията в социалната и педагогическа практика.

Проучвания върху социално-когнитивната динамика на категоризацията разкриват основно правило, според което колкото по-ясно и категорично е заявена принадлежността към дадена социална категория, толкова по-очевидна е детерминиращата роля на характерните за нея отличителни черти при изграждане на груповите отношения. В съответствие на принципите му в „организираното човешко познание“ се разгръщат общи тенденции на вътрешнокатегориална интеграция и междукатегориална диференциация. Като функция на ума тяхното развитие се съпровожда от обособяване на интегрираща и диференцираща група атрибуции. Те са преживявани по различен начин от субекта на категоризацията, което от своя страна придава съществени нюанси в модела на света на всеки човек още от най-ранно детство.

ПОЗИТИВНАТА ИДЕНТИЧНОСТ – ФУНКЦИЯ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОДОБРЕНИЯ

Резултатите от експерименталната работа на английския изследовател Хенри Тажфел, представени в книгата „Човешки групи и социални категории“ (*Human Groups and Social Categories*, 1981), потвърждават тезата, според която „ако хората вярват, че два стимула принадлежат към една и съща категория, ще ги схващат като по-сходни, отколкото ако не са ги категоризирали“ [6, с. 333]. На познавателно ниво този аспект на категоризацията е следствие от връзки на съседство, от които зависи последователността и усещането за цялостност в съвкупността. Влиянието им увеличава вероятността за откриване (при обектите на категоризация) на съответствия и еднаквости, които от своя страна определят логиката на развитие на вътрешнокатегориалната интеграция.

Експериментални данни показват, че интензивността на „засилване на приликите вътре в една и съща категория“ [10, с. 438] се детерминира от фокусирането върху отличителни черти, които се отнасят до „категориалната принадлежност“. Анализът на тази особеност на категоризацията разкрива

един от основните механизми на стереотипизирането, представен в редуциране на информацията за социален обект до неголяма съвкупност от черти, специфични за дадена категория. Негов позитивен ефект е намаляването на познавателната несигурност в условия на взаимодействие между хората в отделните сфери на социалното обкръжение, по-специално – на равнище училище. От друга страна, както правилно отбелязва Уйлям Дойс, при категориалното обособяване се наблюдават „повече прилики при характеристики, свързани със стереотипа, отколкото при онези, които не са свързани с него“ [пак там, с. 432]. Вследствие е възможно да се игнорират качества със значима „конкретизираща“ стойност. Подобно въздействие се изразява чувствително в процеса на осъзнаване на принадлежността към конкретна социокултурна общност².

Съгласно теорията на категоризацията общностите съхраняват своята цялост и (относителна) устойчивост като насърчават представителите си да възприемат себе си през призмата на груповото членство. В резултат хората са склонни да проявяват доброжелателност спрямо другите членове на вътрешната група адекватно на установена прилика с прототип („типичен пример“), с който се идентифицират. Този ефект поддържа силна тенденция на унифициране на критериите за преценка на членовете на групата. Тя от своя страна е функция на корелацията между стереотипа и социалната оценка. Когато „корелацията между стереотипа и социалната оценка е по-голяма, отколкото между стереотипа и реалните характеристики на индивиди и групи“ [5, с. 74], се проявява пристрастност в процесите на оценяване [пак там]. Обикновено се открива в по-високите оценки за членовете на „собствената“ група, по правило харесвани повече, отколкото представителите на другите, външни общности.

Оказва се, че вътрешногруповата предубеденост се наблюдава дори в границите на новосъздадени групи. Това се установява в проучване, проведено от Сабине Отен и Гордън Москович (Otten, S., Moskowitz, G., 2000). В него участниците в експеримента, условно разпределените в малки групи, спонтанно, несъзнателно приписват положителни отличителни черти на поведение, отговарящо на „тяхната“ група [49]. Изследването потвърждава автоматичността на активиране на вътрешногруповата фаворизация. В един по-специален, социално-педагогически план неговите емпирични резултати и заключения насочват към сериозните предизвикателства спрямо прилагането в училищната практика на принципите на сътрудничество и на партньорство (например при екипна работа или групова форма на обучение), които гарантират високото качество на образованието в съвременното общество.

² Принадлежността към група е въпрос най-вече на лично усещане и не е задължително човек на физическо ниво да участва в дадена общност.

Специфичен параметър на идентификацията на база значимо групово членство е усвояването на социално-културните стандарти, ценности и норми на поведение на дадената общност³. Проучванията показват, че подобно приобщаване към груповата култура е свързано с модифициране на личните разбирания [56]. На практика се осъществява своеобразно „наследяване“ на мнения, като близостта в споделяните убеждения подсилва чувството за тяхната правдивост [27, с. 50]. Важни предпоставки и мотиви, които пораждат тази (типична за ежедневието) познавателна динамика, разкрива разработената от Лиън Фестингър теория за когнитивния дисонанс. Ключов аспект на концепцията на Фестингър е тезата, че ако човек срещне възгледи, несъвместими със собствената му позиция по даден въпрос, преживява болезнено чувство на дискомфорт [40]. За да намали дисонанса, познавателното несъответствие, той се нуждае от социална подкрепа. Усилията по нейното осигуряване стимулират благоразположение спрямо вътрешната група, както и стремеж да бъдат убедени възможно повече хора в предимствата и безпогрешността на присъщата ѝ система от ценности, идеали и вярвания.

В училищното всекидневие поведенческа проекция на процесите на груповата идентификация е обединяването на учениците в разнообразни общности на неформалния принцип *приличащи на нас*. Сред социалните измерения на подобно групиране особено значими са общите интереси, взаимното влияние и позитивното емоционално обвързване. Важна тяхна функция е защитата на самоуважението⁴, най-вече на учениците, чиято социална или културна идентичност поради различни причини е обезценена в училищен контекст. Ето защо, разгледани в позитивна перспектива, тези групи на непосредствено общуване са благоприятен образователен ресурс за реализацията на актуални за съвременното училище практики като например дискусии и съвместно обсъждане на спорни въпроси; посредничество на връстници при решаване на конфликти; превенция на насилие и др. Многобройни изследвания [вж. 54; 58] доказват, че преобразуването им в екипи на сътрудничество⁵: ✓ поощрява добронамерените междугрупови отношения и активните взаимодействия

³ Хората могат да се идентифицират с няколко различни групи едновременно (с някои повече, отколкото с други), дори могат да се идентифицират с групи, към които не принадлежат.

⁴ Понякога учениците от малцинствени групи показват по-високо самоуважение от своите връстници, които принадлежат към групата на преобладаващото мнозинство в обществото. Познавайки социалната враждебност, с която ще се срещнат техните деца, много родители от ниско-статусни групи „съзнателно създават в децата си усещане за Аз и за принадлежност към силна група, така че те влизат в училище с добри чувства за самите себе си, за личните им способности и тяхната расова и етническа група“ [53, с. 92].

⁵ Екипите на сътрудничество се разграничават от традиционното групиране на основата на няколко фактори: (а) учениците трябва да работят заедно за успешно изпълнение на задачата (ситуацията е структурирана с цел повишаване на тяхната взаимната зависимост); (б) учителят дава обратна връзка както на всеки ученик, така и на групата като цяло; (в) учениците споделят отговорността за изпълнението и за всяко едно постижение [вж. 8].

(формални и неформални); ✓ подобрява образователните постижения на децата от малцинствени етнически общности и други специфични социокултурни групи; ✓ редуцира стереотипизацията и социалното отхвърляне по различни признаци (раса, социално-икономически статус, религиозна принадлежност, сексуална ориентация и др.). Това многоаспектно въздействие на подхода подсилва „обновителната функция на образованието и възпитанието“ [1, с. 31], отнасяща се до прогресивните изменения (културни, икономически, политически и други) в обществото.

Всъщност идентификацията поражда условия, при които характерната за членовете на групата гледна точка става част от разбирането на човек не само за външния, обкръжаващ, но и за вътрешния, собствен свят. В този аспект се разкрива връзката на категоризацията с развитието на представата за самия себе си. Проучването ѝ заема централно място в теорията за социалната идентичност, според която Аз-концепцията (*self-concept*) включва както уникални (силно индивидуализирани) качества, така и черти, идентични за представителите на конкретна социална категория. Тези общи характеристики са структурен елемент на емоционално-ценностно значими познания, които се отнасят до груповото членство [57].

Когато се идентифицира с определена група, човек стереотипно възприема себе си и „поставя своята идентичност в тъждествена взаимозависимост с тази на другите членове“ [9, с. 81]. Воден от желание за представяне, позитивно оценявано в групата, той следи за одобрението или неодобрението на другите, най-вече на значимите социални партньори в съвместната дейност. Вследствие, съгласно принципите на референтността (от лат. *refero* – съотнасям, сравнявам), променя първоначалната си самооценка. Характерна в случая е склонността да се придава особено значение на индивидуални (личностни) отличителни черти, ценени от собствената група, за сметка на други, които по правило са пренебрегвани от членовете на тази общност [55]. Например ученик, който силно се идентифицира с популярен баскетболен отбор, оценява високо спортните си качества и същевременно омаловажава своята способност в областта на математиката. Тази тенденция е типична за малките групи, по-специално – за „първичните“, естествено оформящи се групи (семейството, подгрупите в училищния клас и др.). Действието ѝ поддържа влиянието на стереотипизацията в процесите на самовъзприятие и самооценяване, което може да усложни „търсенето“ на собствена идентичност. Затова е необходимо в училище да се отделя специално внимание на развитието на личностните възможности на подрастващите, както и на способностите им за ефективно участие в социалния (училищен) живот. В един по-общ смисъл, педагогическата дейност с подобна насоченост допринася за утвърждаване на позитивна идентичност на всяко дете.

Съвременни изследвания [53; 54 и др.] доказват приложимостта на ефектите на групова идентификация в педагогически стратегии, насочени

към преодоляване на ограниченията на „конвенционалната“, стереотипна училищна практика. По мнението на Джеймс Банск осведомеността на учителите за ученическото ниво на „отъждествяване“ и приобщеност към конкретни общности, както и за особеностите на социокултурния контекст на дадените групи, осигурява възможност за прецизно предвиждане, обясняване и разбиране на очакванията и поведението на учениците в класната стая [35, с. 14]. На тази база се осъществява *безпристрастната педагогика* – основно измерение на мултикултурното образование⁶. Отнася се до случаите, „когато учителите модифицират тяхното преподаване по начини, които улесняват образователните постижения на учениците от различни расови, културни, полови и социални групи“ [пак там, с. 21].

Практическото прилагане на безпристрастния педагогически подход изисква от учителите: ✓критично да обмислят своята собствена културна перспектива и поведението си (вербално и невербално), особено по отношение на децата от специфични социокултурни общности; ✓да разпознават предубеждения и предразсъдъци; ✓оптимално да преработват учебното съдържание спрямо специалните (личностни и образователни) потребности на всеки ученик и контекстуалните динамики в класната стая.

В реални учебни ситуации модифициращите ефекти на безпристрастната педагогика се подпомагат от ефективното сътрудничество и открития диалог между обучаващ и обучавани. Осъществяването им създава благоприятни условия за осъзнаване на многоизмеримите културни влияния, характерни за съответния клас. Всъщност „учители и ученици учат заедно за различните идеи и начини на мислене“ [58, с. 28].

Друг трансформационен аспект на образователния подход, ориентиран към осигуряване на културно равнопоставяне и позитивна идентичност, особено на ученици от малцинствени групи, е съчетаването на точна познавателна информация за различните социокултурни групи с дейности в организацията на обучение, специално проектирано за редуциране на стереотипи и предразсъдъци [вж. напр. 52; 54]. Конструирането на това обучение се основава на модел, който включва следните базисни компоненти: ✓стимули; ✓действие; ✓допълнителна работа и ✓оценяване (вж. Таблица 1). Съдържанието му обхваща теми с ключови понятия като: имиграция, миграция, расизъм, етноцентризъм, религиозни вярвания, дискриминация, културна асимилация, равенство и справедливост, човешки права, демокрация и др.

⁶ По мнението на Слитър и Грант с названията *мултикултурно образование* (multicultural education, Suzuki, 1984); *трансформационно образование* (transformational education, Giroux, 1981); *критично обучение* (critical teaching, Shor, 1980) и други всъщност се обозначава по различен начин образователен подход, който осигурява социално справедливо и хуманно общество. Разликите, твърдят те, по-скоро се отнасят до средствата за описание – макар да използват различни термини, авторите имат много сходни базисни цели и теоретични предпоставки [53, 197–198].

Таблица 1. План на урок

▪ Тема на урока: ▪ Клас, за който е предназначен ▪ Резултат (и): <i>(Какво ще бъдат способни да правят учениците?)</i> 1. 2. ▪ Процедури: СТИМУЛИ <i>(Как използвам специфичния материал?)</i> ДЕЙНОСТ <i>(Какво ще извършват учениците?)</i> ДОПЪЛНИТЕЛНА РАБОТА <i>(Индивидуална, по двойки, в малки групи, класа като цяло)</i> ОЦЕНЯВАНЕ <i>(На базата на обективни критерии за успех на урока)</i>

В конкретната реализация на подобно *обучение чрез дейност* широко се прилагат интерактивни образователни технологии, при които се използват разнообразни компютърни продукти, видеозаписи, аудиопрезентации, Интернет ресурси и др. Тяхната стимулираща функция по отношение активността и постиженията на учениците като субекти на педагогическото взаимодействие се подсилва от следните методи и техники: ✓брейнсторминг (*brainstorming*) – начин за ангажиране на учениците в откриване на алтернативни решения на проблем или спорен въпрос; ✓взаимно обучение в групи от шест до осем ученици – съдейства за развитие на емпатия, както и за създаване на подпомагаща среда за учене; ✓УСПЕХ ЗА ВСЕКИ – отнася се до деца от предучилищна и начална училищна възраст, особено за тези от тях, които са в риск и срещат затруднения в учебната работа; акцентът е върху ограмотяването и развитието на мисленето; ✓библиотерапия (*bibliotherapy*) – четене и обсъждане на препоръчвани книги, статии, разкази, приказки и друга литература; помага на учениците да разпознават и разбират преживявания, ценности или доказателства, представени от различни културни перспективи; подобрява връзката между поколенията [58, 57–60]. Съществен компонент в организацията на образователния процес са алтернативните на традиционните и трудни за стандартизиране методи и процедури за оценяване. Например

портфолио (*portfolio*) – оценка, която нагледно доказва ученическия прогрес, самооценяване, взаимно оценяване и др.

Освен върху емпатията – способността за идентифициране с условията на ситуацията и съпреживяване гледните точки на „другите“, фокусът в практическото осъществяване на педагогическото взаимодействие е върху създаването и подсилването на убежденията на учениците, че собствената им индивидуалност, обкръжение, културни традиции и език са еднакво високо ценени и уважавани. Това допринася за утвърждаване на „културно чувствителна“ социално-образователна среда [45]. Тя подобрява междуличностната ефективност и насърчава позитивните нагласи на подрастващите към училището. Вследствие се създават „справедливи благоприятни възможности за реализиране на техния цялостен потенциал“ [58, с. 17].

Според Карл Юнг тъй като съществува сложна система от връзки между индивидуалното съзнание и обществото, свидетелство на едностранчивост, която води до задълбочаване на вътрешната дезориентация на човека, е както фокусирането върху колективната норма и задълженията, така и проявата на краен индивидуализъм. Усъвършенстването, твърди Юнг, е свързано с „превръщането на човека в едно отделно, хомогенно същество“ [32, с. 158], в цялостна личност (*self*), способна да реализира особеностите на своята уникална природа [пак там, с. 160]. Тази идея добива особен смисъл в педагогически контекст, чийто практически параметри са свързани с осигуряването на равнопоставено взаимодействие и конструктивно сътрудничество в динамичните условия на съвременното общество.

Емпирични данни (Swann, W., Milton, L., Polzer, J., 2000) показват, че избраните пътя на личностна креативна реализация се чувстват повече свързани с групата и ефективни в решаването на творчески задачи, ако убедят другите членове на общността да подкрепят собствените им самооценки [55]. За разлика от тях хората, чието самоосъзнаване е подвластно на стереотипи, са доминиращо ориентирани към социалното признание и развиват силна зависимост от групата. Под влияние на тази своя зависимост те се отдалечават от самите себе си⁷ и лишават от нужното им положително отношение на другите хора. Това се потвърждава в изследване, което установява, че „зависимите от одобрението на другите са по-малко харесвани от равните им по статус, защото се възприемат от тях като изключително отбранително настроени“ [26, с. 220]. Вследствие се изгражда ситуация на пасивност и отчуждение, която, от гледна точка на зависимия от групата, проблематизира създаването на адекватна самооценката и цялостен „образ за самия себе си“.

⁷ Човек, твърди Карл Юнг, не може да се откаже безнаказано от себе си. „Дже при опит да постъпим така – пише той – в обикновените случаи несъзнаваното реагира под формата на лошо настроение, афекти, фобии, натрапливи мисли, връщане назад, пороци и пр.“ [32, с. 181].

Затрудненията в утвърждаването на собствена, уникална идентичност на настойчиво търсещия „награда и популярност“ се подсилват от неговата недоверчивост и почти задължителна подготвеност за отрицателни преживявания. Опасявайки се от съмненията, той „поглъща“ информация, за чиято ценност дори не се замисля, като има за всичко стандартни въпроси и заучени отговори. Неспособен на самостоятелни съждения, макар да претендира, че „това, което знае, е това, до което се е отнасяла винаги всяка ученост“ [17, с. 86], този човек, колкото и книги да прочете, си остава духовно беден. Образът му отговаря на портрета на „специалиста“, създаден от Хосе Ортега-и-Гасет: „...пълен невежа във всичко, което не влиза в неговата специалност...“, познава в съвършенство единствено „...своето мънишко ъгълче на вселената“, но винаги подхожда към проблемите с авторитет и амбиция, присъщи на изключително сведущите и компетентните [19, с. 261]. Следователно напълно основателно е твърдението, че при определени условия процесът на категоризация води до „изкривявания, които се наблюдават при авторитарните хора, мислещи с клишета“ [6, с. 333]. Съответстващите им негативни последици за градивната взаимообусловеност и съгласуваните взаимодействия в отделните социални структури на обществото и училището са ясно различни на фона на междукатегориалната диференциация, при която се осъществява групиране на социалните обекти в зависимост от тяхното значение за субекта на категоризация

АСПЕКТИ НА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯТА В ОБЩЕСТВОТО И УЧИЛИЩЕТО

Докато при вътрешнокатегориалната интеграция акцентът е поставен върху сходството, то при междукатегориалната диференциация е върху различията. В процесите на идентификация и осъзнаване на груповите особености това противопоставяне се поддържа от съзнателно или несъзнателно преувеличаване на разликите⁸, които се откриват в другите групи, в опозиция на редуцирането им в рамките на вътрешната група. Традиционно, развитието на тази асиметрична тенденция се обяснява с централната роля на различията в реализацията на категориалното обособяване.

Във всекидневието, с помощта на разликите, човек уточнява значението на съответните категории, съпоставяйки своето становище по даден въпрос със съгласуваните оценки на членовете на вътрешната група. От друга страна, съществува възможност в стремежа си да дадат социално желателен отговор те (членовете) да отговарят „така, както, по тяхно мнение, трябва да се отговори

⁸ В случая разликите между групите не се дефинират съобразно количествени параметри, а в качествено отношение – като изпълняващи функцията на носител на културно разнообразие.

дори ако отговорът противоречи на истинските (фактическите) им мисли и чувства [22, с. 331]. Вследствие се губи „множествеността“ на перспективата, тъй като гледните точки се съотнасят с интересите на общността. Тенденцията се задълбочава поради склонността на хората, при видима и силно релевантна категориална разлика, да действат спрямо „другите“ в диапазон, определен от тяхната групова принадлежност, а не от характерните за тях уникални качества. На така създадения фон ясно се очертава като основен ефект от социалното разграничение „подчиняването“ на индивидуалните различия на груповата идентичност, тъждественост. Действието му улеснява механизмите на социален контрол и социална регулация съобразно културния модел и „нормативно-ценностната система“ на всяка (относително) обособена социална структура в обществото, образованието и училището [вж. напр. 1].

Други аспекти на междукатегориалната диференциация, директно свързани със стереотипизацията, разкриват изследвания върху външногруповото оценяване (Gawronski, B., Bodenhausen, G., Banse, R., 2005). Оказва се, че при конструиране на своите преценки за външните групи хората: ✓ прилагат като стандарт за сравнение (автоматично активирани) общи стереотипни представи за собствената група и ✓ най-често подчертават разликите между външната и вътрешната група. В резултат – външната група се възприема като повече еднообразна (*те всички са еднакви*) в сравнение с вътрешната група [42]. На практика междукатегориалната диференциация (обособяването) може да заличи или „обезсили“ сходството между групите. Ето защо често срещан ефект на акцентирането върху груповите разлики е експлицитна предубеденост, най-очевидно проявена по отношение на непозната „чужда“ културна група. Разгледана като ситуационно условие, недостатъчната осведоменост за културата на дадена външна група е предпоставка за неправилно разбиране. В случая дори почти незабележими разлики се свързват с нагласи, възприятия и очаквания, поставяйки „едва доловими“, но въпреки това трудно преодолими „бариери“ [56]. При осъществяване на директни контакти (например между учители и ученици) те (барьерите) затрудняват социалната комуникация и взаимодействието между общуващите [вж. подробно: 30].

Възможността за неправилна интерпретация, недоразумения и заблуждения се увеличава, когато социалните връзки и отношения, по-конкретно – впечатленията и представите за различните културни групи, се създават под опосредствана (индиректна) форма, например чрез медии, средствата за обмен на културни ценности, творчески прояви, свързани с фолклорното наследство и др. [3]. Всъщност подобен начин на възприемане на груповите културни разлики поддържа стереотипизацията. Съответстващите негативни последствия добиват особен смисъл в контекста на всекидневната училищна практика. Например анализи на учебници показват, че те „продължават да предават етнически „изкривявания“, стереотипи, пропуски и погрешни сведения...“ [52, с. 13], поради което представят нереалистично и неточно

(или дори не включват) някои от значителните проблеми на обществото [пак там]. От своя страна „слабостите“ в образователното съдържание се отразяват както върху качеството на знанията, уменията, ценностите и компетентностите на подрастващите, така върху тяхното интелектуално, социално и личностно развитие. Според Памела и Айрис Тайд за реализиране на успешни подобрения в този аспект „ние не трябва да претендираме или дори да имаме за цел създаването на учебни материали, освободени от предразсъдъци. Вместо това трябва да направляваме учениците да разпознават пристрастията, с които те и всички хора действат“ [58, с. 27].

Специфичен ефект на осъзнаването на различията (етнически, социални, религиозни, възрастови и други) в осъществяването на междукатегориална диференциация е разграничаването на собствената, вътрешна група от външните общности. Обикновено процесът е свързан с фаворизиране на вътрешната група за сметка на всички останали групи. Характерно за тенденцията е, че ускорява развитието си под влияние на предварително знание за междугрупово сравнение [25, с. 155]. Проявата ѝ в социалната реалност е под разнообразни форми, като стойностите на потенциала им варират⁹ от негативизма и фанатизма на крайния национализъм до доброжелателната инициатива, при която се предприемат опити да се разбере и оцени чуждата култура.

Вариантите на вътрешногрупова фаворизация ясно се виждат при проследяване на отделните етапи в развитието на идентичността на членове на доминантна и малцинствена общност (вж. Таблица 2), определени от К. Слитър и К. Гранд на база данни от многобройни проучвания [53, 124–125]. Според авторите „учениците (и учителите), които са членове на доминантни групи, са обикновено в етапа на *Капсулиране*“ [пак там]. В рамките на училищната общност отрицателните измерения на подобно „обособяване“ се подчертават на фона на емпирично потвърдената склонност на учителите да обръщат повече внимание и насърчават ученици, които най-добре се „вписват“ съгласно изискванията на доминиращата (преобладаваща) култура в обществото [20]. Тези изследователски констатации насочват към необходимостта от специална социално-педагогическа работа в училище, която да съдейства за преодоляване на съществуващите отрицателни стереотипи и предубеждения сред учители и ученици. Нейната практическа реализация е гаранция за постигане на актуалните социални цели на училището, особено на свързаните с осигуряването на образователно равноправие и успешна социалната интеграция на всички подрастващи, независимо от принадлежността им към различни етнически, религиозни или други специфични социокултурни общности.

⁹ Фаворизирането на собствената група е най-слабо изразено при оценяване на груповите достижения, като оценката може да бъде дори по-ниска, отколкото при други групи.

Таблица 2. Етапи в развитието на идентичността

Членове на доминантна група

- *Капсулиране*: Чувстват се комфортно и спокойно при съществуващото положение; всъщност никога не са обръщали внимание на преживяванията или перспективите на другите групи; приемат стереотипите за групите в обществото.
- *Дезинтеграция*: Срещат доказателства на дискриминация, които се сблъскват с по-ранните им перспективи – чувстват вина, гняв.
- *Реинтеграция*: Един начин, който цели да премахне дискомфорта от етапа на *Дезинтеграция*; връщат се колкото е възможно по-бързо до първия етап (*Капсулиране*).
- *Псевдонезависимост*: Друг начин да се разреши дискомфорта от етапа *Дезинтеграция*; активно търсят информация за другата група посредством контактуване с нейни членове; идентификацията с другата група е по-голяма в сравнение, отколкото със собствената.
- *Автономия*: Активно работят за предотвратяване на дискриминацията срещу малцинствената група; положително се идентифицират със собствената група, но не приемат превъзходящия ѝ статус.

Членове на малцинствена група

- *Конформизъм*: Идентифицират се с доминантната група и нейната версия за обществото; приемат негативните стереотипни образи за собствената група.
- *Дисонанс*: Срещат доказателства за дискриминация, които се сблъскват с по-ранните им перспективи – чувстват объркване, искат да знаят повече.
- *Съпротива и потапяне*: Активно отхвърлят доминантната общност и нейните вярвания; изпитват жажда за знания за собствената група.
- *Интернализация*: Усещат силна позитивна идентичност със собствената група; склонни са отново да се свържат с доминантната група, но не с второстепенен, подчинен статус.
- *Обвързаност*: Ангажирани с дългосрочна работа върху антидискриминационни стратегии; имат положителна идентичност със собствената група и с членове на доминантната група, за които е характерна автономия.

„Вътрешната и външната интеграция на детето с другите – пише Д. Гюров – неизбежно изисква формиране на самосъзнание за „различното“, което носи всеки човек – както у самия него, така и у тези, които го възприемат и приобщават“ [7, с. 95]. Базисното значение на прецизното разграничаване за постигането на хармонично единство и цялостност на личностно и социално равнище определя важното място на различието в ефективните модели на педагогическо взаимодействие, чийто център е детето (ученика). Различието, твърди Дж. Кончело, притежава огромна сила, която „разширява интерпретативния хоризонт, социалното разбиране и интелектуалната способност на

всеки ученик“ [46, XXIII]. В един по-широк социално-педагогически план, под негово влияние се увеличава жизнеспособността (духовна, политическа, социална, икономическа) на личностите и общностите в уникалното със своето културно многообразие съвременно глобално общество. Ето защо „трябва не само да бъде толерирано, а поддържано като искра за развитието на „трансформативна онтология“ – нов начин на човешко битие“ [пак там]. Това специално отношение към различията, което гарантира интегрираното сътрудничество и съхраняването на духовната идентичност в света, до голяма степен се обуславя от познанията и усета към различните традиции в дадена културна или социална система.

В съвременната наука съществува тенденция на разширяване на съдържанието на понятието „традиция“. Вследствие то обхваща както „наивното знание“ на множество поколения, така и голям кръг от явления и процеси, свързани с развитието на трайни културни образувания, например, фолклор, религия, език и т.н. В тях се откриват отличителните особености на масовото съзнание в аспект принадлежност към определена общност.

Като част от реалността на социалния свят традицията на всяка култура¹⁰ е сложна цялостна система от взаимосвързани елементи, която гарантира жизнеността и вътрешното единство на организираната човешка общност. Структурата ѝ включва различни културни модели и схеми от значения, които определят параметрите на специфичен стил на мислене и общоприети поведенчески образци на конкретна социокултурна група.

Утвърждаването на традицията се подпомага от устойчиви социокултурно обусловени стереотипи, проявени във всекидневието под формата на широко разпространени, популярни колективни представи. Когато се отнасят до „народния характер“ и менталитет, те дефинират типологични черти, включени в националната идентичност. Анализирането им от интеркултурна гледна точка е основание за провеждане (1991) на международно изследване [13]. Участващите в него страни: американска, унгарска, българска и гръцка, приемат, че националната идентичност е „начинът, по който индивидите гледат на страната си“ [пак там, с.9].

В проучването от изследваните лица се изисква да посочат и ранжират три думи, които според тях най-добре описват съответния национален характер. Резултатите показват, че за разлика от американските извадки, които посочват по-често социално-политически измерения на националната идентичност, включените в изследването българи се фокусират върху личностни компоненти [пак там, с. 16]. Специфично българските черти на характера са представени

¹⁰ Ю. Лотман пише: „В определен смисъл можем да си представим културата като структура, потопена във външния свят. Тя въвлеча този свят в себе си и го изкарва обратно преработен (организиран) според структурата на езика си“ [15, 152–153]. Културата се явява регулатор на поведението и определя начина на мислене, изборите и жизнените цели на хората.

в следните аспекти: ✓ позитивен – гостоприемство, хумор, сърдечност, весел нрав; ✓ негативен – подъл, наивен, тесногърд, овчедушен. Съобразно ранговата наредба след тези компоненти следва групата на културните ценности, която е свързана с думите: беден, необразован, християнство, национални герои, исторически места. Друга особеност на емпиричните данни за българската извадка са ниските стойности при показателите: семейни ценности, патриотизъм и носещите универсално значение – свобода и демокрация. На този фон, макар да притежава по-слаб потенциал, ярко изпъква компонентът „фатализъм“. Интерпретацията на изследователите е, че той е ефект на „заучена безпомощност“ (Селигмън, 1975), тъй като поне една част от българите не виждат съответствие между поведение и резултати“ [пак там, с. 17]. Според авторите това убеждение е логично следствие от тоталитарното общество.

Свидетелство за сериозността на заключението им са резултатите на проучване (1996) върху ценностната система на българите [29]. В него също се констатира признаци на „заучена безпомощност“ в съвременното българско общество. По мнението на А. Чобанска причините за явлението се откриват в специфичността на социалната ситуация, характеризираща се с това, че „човек е принуден да действа в непозната обстановка със стари стереотипи и в същото време да изгражда нови образци на поведение“ [пак там, с. 340].

Общите изводи в двете изследвания недвусмислено насочват към негативните аспекти на традициите, проявени според Робърт Джейкъбс и Доналд Кембъл посредством „социални злини, предразсъдъци, устойчивост на подобряваща социална промяна и други подобни“ [44, с. 339]. Проекциите им в социалното пространство поражда противоречия и несъответствия в процеса на осъзнаване на отделния човек като част от една общност и народ. Вследствие се създават условия, поради които той постепенно остава без духовна опора в живота и по думите на Сп. Казанджиев „се чувства като изгнаник, който се бои еднакво и за физическото, и за духовното си съществуване“ [12, с. 168]. Проманата в начина на възприемане на подобна критична ситуация на разочарование, нихилизъм и отчуждение, която е характерна за днешното българско общество, както и откриването на решения, различни от „бягството“, поставят училището пред сериозни предизвикателства. Сигурна основа за адекватното им посрещане в съвременния свят на активно межкултурно взаимодействие осигуряват задълбоченото разбиране и поддържането на приемствеността на традициите в културата и образованието.

Всъщност посредством традициите се запазват и възраждат колективните ценности и норми на социално поведение, които осигуряват съвместното съществуване на поколенията „при относителна независимост от лични различия и променящи се условия“ [11, с. 45]. Когато бъде омаловажена ролята им, „духовно самотните“ хора губят представа за изработените в хода на естественото развитие „органични закони“ на всекидневния живот. Ефектът е невъзможност събитията да бъдат разполагани в (относително) реални прос-

транствено-времеви координати. Гюстав льо Бон пише: „Да се почитат традициите, е условие на съществуване на един народ, да успеем да се освободим от тях постепенно, е условие на напредък“ [16, с. 31].

Илюстрация в този аспект са годините на „съветизиране“ на българското образование, изследвани от Румяна Маринова-Христиди. Безпристрастният анализ на авторката показва, че именно силната демократична традиция в областта на образованието (например още с Търновската конституция от 1979 г. се приема задължително начално образование) съдейства за по-бързото преодоляване на пречки и затруднения, общи за много държави в периода 1948–1959 г., като например: ✓неграмотност; ✓недостиг на училищни сгради и оборудване; ✓липса на подготвени учителски кадри (поради отстраняване на предишни преподаватели по политически причини); ✓идеологическа ориентация на училищното обучение, отразена в учебни планове, програми и учебници и др. [18, 279–283]. „Българското образование – пише тя – преживява своите проблеми и реформи, но уповавайки се на своята вековна традиция и на усилията, които полага в новите условия, заема едно достойно място в Европа, значително по-високо от това на редица други европейски и особено балкански държави“ [пак там, с. 291].

Това заключение на Р. Маринова-Христиди има изключително актуален смисъл и подчертава необходимостта от постепенното и внимателно изменение на педагогическите традиции. „Едни педагогически традиции – пише М. Андреев – имат жизнена сила и непреходна значимост. Тяхното отричане не е целесъобразно. Други традиции следва да се съчетаят разумно с новите явления на живота. Трети е добре внимателно и недвусмислено да се преодоляват. Особеностите на тази диалектика се детерминират от съдържанието и стойността на самите традиции“ [2, с. 98]. От философска гледна точка подобно развитие се обуславя от откриване и прилагане на точна съразмерност между движение, покой и цяло [21, с. 267]. Нейно основание е правилното разбиране на устойчивостта на традициите. В този аспект заслужава внимание основният извод от изследване на А. Чекановска (1981), свързано с особеностите на динамиката на традициите. Според него устойчивостта на традицията се отнася доминиращо към говорните различия, териториалната ориентация, както и до спецификата на някои културни явления, като например танца и обичаите [28, с. 37]. Той не само подсказва за значението на ритъма и синхрона в живота и в обществото, но и задава точни ориентири за търсенията „на общи идеи и смислови контексти между собствената и чуждата култура“ [7, с. 90], които са базисни за реализацията на „възпитаване на идентичност в европейското образователно пространство“ [пак там].

Неделимо свързани с другите елементи на традицията, обичаите, по думите на Клод Леви-Строс „са дадени на човека като външни норми до възникване на вътрешни чувства [14, с. 85]. От социална гледна точка те се определят като устойчиви стереотипни поведенчески прояви, „многокомпонентно

явление“, обусловено от културни условия, исторически причини и особеностите на обкръжаващата среда [24, с. 177]. Анализирани в тази светлина, обичаите, включително и тези от тях, които поддържат морално значимите нрави, непосредствено участват в регулацията на социалното поведение на членовете на дадена общност. Отразявайки „вътрешната природа на съвестта, която стои зад доверието и авторитета“ [12, с. 166], те оказват влияние върху културните форми и външния план на изразяване на поведението (например при определен ритуал¹¹). Значима тяхна функция е установяването и поддържането на съгласуваността на различни организационно-структурни равнища в обществото и училището.

От друга страна, спекулативното утвърждаване на обичаите и културните традиции на „своята“ вътрешна група като универсални е основен показател на крайна, едностранчива проява на групова диференциация, осъществена на принципа на противопоставянето (т.е. на етноцентризъм). Затова, както правилно отбелязва Димитър Гюров, „значението на „свързването“ с общността, с групата в процеса на социализация и предпоставките за националната идентичност са решаващите теми, които трябва да се дискутират публично в научноизследователски и в практико-организационен план по посока на интеркултурното възпитание и взаимното обединяване в Европа. Противоречията, възникващи в хода на този процес на интегриране, трябва да протичат в конструктивен дух, при сигурност за собствената култура и лична идентичност“ [7, с. 94].

ПРОМЯНА НА СТЕРЕОТИПИТЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Анализът на социалните ефекти, породени от когнитивните процеси на вътрешнокатегориална интеграция и междукатегориална диференциация, насочва към основния извод, че не толкова механизмът на изграждане, колкото вложеното съдържание обуславя негативните последствия от стереотипизацията. Именно от тази позиция са конструирани различни стратегии за редуциране на експлицитни, ясно изразени отрицателни стереотипи и предубеждения. Сред тях с емпирично потвърдена ефективност са например контакти-хипотезата, суперординатната категоризация, мултиплицираната категоризация и др. [38].

В препоръките, които гарантират успешното практическо приложение на подобни стратегии, централно място заема изискването за нарастване значе-

¹¹ В своята книга „Основи на педагогическата дейност“ Игор Сергеев определя ритуала като „стереотипен набор от последователни действия, известни и разбираеми за участниците и обкръжаващите. Целите на съблюдаването на ритуала, по правило, не се осъзнават напълно (...). Съблюдаването на ритуала позволява придържане към общоприети норми на поведение, икономия на време и по-малка загуба на сили“ [23, с. 99].

нието на нравствените критерии в процесите на категоризация в обществото, съответно – в образованието и училището. За реалното му осъществяване – закономерно следствие от действието на цялостна система – съдействат процедури, ориентирани към преобразуване на ситуационния контекст (като култура, социално влияние, личен опит и т.н.). Съгласно този системен подход, поради съществуващата взаимна зависимост, измененията в контекста модифицират концепцията за вътрешната група, а оттук и преценките за външните групи [42, с. 525].

Олпорт пише: „За да бъдат максимално ефективни, контактът и програмите за опознаване трябва да водят до усещане на равнопоставеност в социалния статус, трябва да стават във всекидневни целенасочени занимания, да избягват изкуствеността, и ако е възможно, да се ползват с одобрението на общността, в която се случват“ [33, с. 489]. Неговата гледна точка определя перспективата на многобройни теоретични и емпирични проучвания върху възможностите за реструктуриране на системата от човешки отношения. Заклученията им недвусмислено доказват значението в областта на редуцирането на негативните стереотипи и предразсъдъци в общности, организации и образователни институции, по-специално – в училището, на следните условия: ✓обща цел; ✓равен статус; ✓установяване на непосредствени, добронамерени взаимни връзки; ✓авторитетна (външна и вътрешна) подкрепа на социалните контакти [вж. напр. 5; 41; 54].

В съответствие на тези „оптимизиращите условия“ на теорията на отношенията (контакт-теорията) успешното ограничаване на стереотипизацията, предубежденията и дискриминацията е функция от: ✓последователно приближаване към общи операционни (свързани с отговорност, зависимост по отношение на резултата и т.н.) цели¹²; ✓балансирано съчетаване на лични и групови приоритети с фокус върху ценността на разнообразието; ✓обезпечаване на равнопоставеност и взаимна зависимост при вземане на решение; ✓поемане на отговорности според притежавани индивидуални способности; ✓подобряване на уменията, необходими за самостоятелно насочване на собственото личностно развитие и реализация; ✓насърчаване и подпомагане на промяната от влиятелни и авторитетни личности в дадената общност.

От социално-педагогическа гледна точка посочените условия добиват смисъл на основни параметри на оптимално структуриран модел на педагогическо взаимодействие, ориентиран към ефективно трансформиране на „начините, по които училищата традиционно възпроизвеждат социалните и икономически различия“ [50, с. 185]. Съществен аспект на конструирането и приложението на този модел в училищната практика е, че търсените поло-

¹² При операционните цели на взаимодействие обектите са категоризирани в границите на репрезентация от по-висок порядък, при което се различават повече категориални подвидове [51].

жителни ефекти на промяна (личностна и социална) са функция на сериозни подобрения на образователното съдържание. В един по-конкретен план те осигуряват база за проучване и критичен анализ на особеностите на собствената и на други културни групи в обществото, преди всичко на тези от тях, които са потенциален източник на противоречия, напрежения и конфликти. Тук е важно да се обърне внимание на необходимото съответствие на подобни изменения на традициите и актуалните тенденции в областта на образованието. Именно тогава нововъведенията се явяват ценен и полезен образователен ресурс в съвременния постоянно променящ се културно разнообразен свят. У. Пайнар пише: „Съдържанието на училищното образование съобщава какво избираме да помним за нашето минало, какво вярваме в настоящето и какво очакваме от бъдещето“ [цит. по: 52, с. 3].

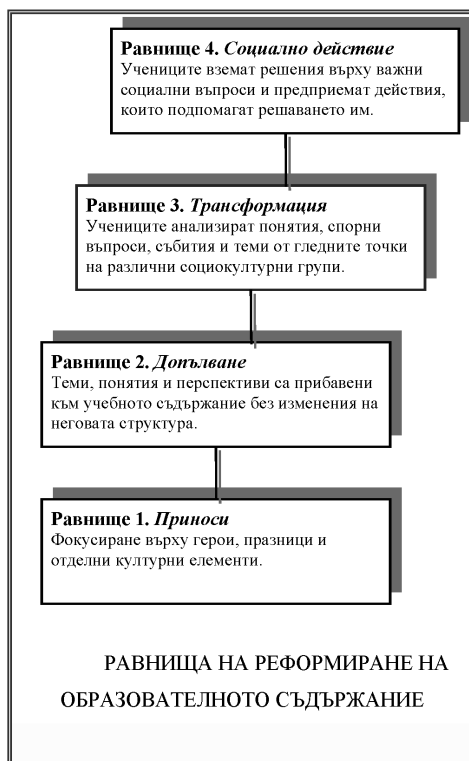
Според Джеймс Банкс преобразуването на учебното съдържание се осъществява на следните равнища:

- *Приноси* – съчетаване в базовото съдържание на информация за отделни специфични културни елементи (приказки, празници, традиционно облекло, танци, музика и др.). Ограничения: води до „тривиализация“, банално представяне на етническите култури; изучават се техни „странни и екзотични“ отличителни черти; подсилва стереотипите и погрешните мнения.

- *Допълване* – подобряване чрез „добавяне“ към съществуващото съдържание на понятия, теми и други информационни единици без съществено изменение на структурата, целите и характеристиките му. Ограничения: обикновено критериите за подбор и перспективите на разглеждане на учебния материал отговарят на доминиращата културна група в обществото; учениците не успяват да разберат взаимовръзките на историята и културата на различните етнически, расови, културни и религиозни групи. Когато се реализира „по спорадичен и сегментиран начин, може да породи педагогически проблеми, неприятности за учителите, объркване на учениците и обществена полемика“ [34, с. 233].

- *Трансформация* – промяна на целите и реконструиране на образователното съдържание (при запазване на неговата предметната структура). Дава възможност на учениците да анализират понятия, спорни въпроси, теми и проблеми от многобройни перспективи и различни гледни точки.

- *Социално действие* – разширява трансформационния подход на реформиране на учебното съдържание; обединява познания и ценности с позитивно действие. Стремелът е учениците да станат „рефлексивни социални критици и опитни участници в социалната промяна“ [пак там, с. 236]. На този етап учебните единици включват следните основни компоненти: (а) идентифициране на важни социални проблеми и спорни въпроси; (б) проучване, което осигурява данни (научни, статистически и др.), свързани с обсъжданите проблеми; (в) морален анализ и изясняване на ценности; (г) вземане на разумно решение и практическа дейност по неговото изпълнение.



Тези четири основни подхода на интеграция и реорганизация на образователното съдържание се прилагат съобразно особеностите на конкретната група ученици: ✓ в процеса на обучение по различни учебни предмети (история, роден/чужд език, математика, изобразително изкуство и др.); ✓ в извънкласни и извънучилищни дейности (спортни програми, клубове и др.) и ✓ при работа по проекти (особено с привличане на представители на различни групи в съвместна обществено полезна дейност). Ефективното им използване редуцира влиянието на стереотипизацията в училището и подпомага реформирането на образованието в съответствие на интелектуалните, морални и културни тенденции на съвременното общество.

Докато първите два модифициращи подхода се реализират сравнително лесно в реални педагогически ситуации, то по отношение на трансформационния и социално конструктивния обикновено се срещат трудности. Една от причините за тези затруднения е недостатъчната професионална компетентност на учителите за осъществяване на активно взаимодействие със семействата и общностите на учениците [45, с. 88]. Това поставя специфични изисквания към специализираните институции, ангажирани с базисното педагогическо образование и подобряването на учителската квалификация. В частност те

са свързани с обогатяване на възможностите (като умения и стратегии) за усъвършенстване на отношението *образование–гражданско общество*.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Конструктивното преобразуване на съвременния социален свят е свързано с едновременно и паралелно развитие на интеграция, чиято перспектива е създаването на „световно общество“, и диференциация, при която се съхранява самобитността на социалните единици. На практика влиянието на тези водещи устойчиви тенденции ускорява процесите на социална мобилност и глобална комуникация в обществото. Вследствие се пораждат условия, в които е важно хората да имат нужната компетентност да разбират другите и постигат одобрение на собствените си гледни точки, чувствайки се защитени в ситуации под знака на толерантност и гарантирано самоуважение [36, с. 135]. Подобна компетентност е с базово значение за успешно осъществяване на ежедневни социални контакти и взаимодействия между представители на различни социокултурни групи. С оглед нейното осигуряване от образованието се изисква да бъде в позитивен смисъл прагматично, универсално, извън националните граници и да дава познания, които „разчупват“ строгите стереотипни модели на мислене и поведение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, М. Педагогическа социология. С., 1988.
2. Андреев, М. Интегративни тенденции в обучението. С., 1986.
3. Андреева, Г. Социална психология. 2003. – http://www.i-u.ru/biblio/archive/andreeva_social_psihology/htm
4. Андреева, Л. Социални категории и схеми. – В: Социална психология. Хрестоматия. Съст. Л. Андреева, С., 2001.
5. Аскевис-Лерпю, Ф. Какво не е наред със стереотипите? – *Социологически проблеми*, 1996, 2, 66–81.
6. Билиг, М. Расизъм, предрасъдъци и дискриминация. – В: Социална психология. Ред. С. Московичи, т. 2, С., 1998.
7. Гюров, Д. Педагогическото взаимодействие. С., 2006.
8. Гюрова, В., Божилова, В. Магията на екипната работа. С., 2006.
9. Джонев, С. Социална психология. Том II, Общуване. Личност, С., 1996.
10. Дойс, У. Отношенията между групи. – В: Социална психология. Том 1. С., 1998.
11. Ериксон, Ер. Идентичност: младежта и кризата. – *Педагогика*, 1993, 7/8, 3–61.
12. Казанджиев, Сп. Колективният човек. – В: Защо сме такива? В търсене на българската културна идентичност. Съст. Ив. Еленков, Р. Даскалов. С., 1994.
13. Ларсен, К., К. Клифър и др. Национална идентичност: групово-специфични или общи стереотипи. – *Психология*, 1991, 1/3, 9–19.

14. Леви-Строс, К. Первобытное мышление. М., 1994.
15. Лотман, Ю. Култура и взрив. 1998.
16. Льобон, Г. Психология на възпитанието. С., 1904.
17. Маклуън, М., Е. Маклуън. Закони на медиите. С., 1995.
18. Маринова-Христиди, Р. Българското образование между съветизацията и традицията 1948–1959, С., 2006.
19. Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс. – В: Психология масс. Хрестоматия. Ред. Д. Райгородский, Самара, 1998.
20. Осипов, А. Функции образования в обществе. 2002. – http://www.education.rekom.ru/1_2002/osypow
21. Платон. Диалози. IV Том. С., 1990.
22. Родин, Дж., Лангер, Э. Ярлыки старения. – В: Пайнс, Э., Маслач, К. Практикум по социальной психологии. 4-е международное издание, Санкт-Петербург, 2000.
23. Сергеев, И. Основы педагогической деятельности: учебное пособие. Изд. дом „Питер“, 2004.
24. Стефаненко, Т. Этнопсихология, М., 1999.
25. Стоянова, Ст. Устойчивост на етническите стереотипи на българи. – *Науч. труд. РУ „А. Кънчев“*, 2003, 40, 10, 1, 153–158.
26. Уолас, Дж. Концептуализиране на човека: психологическо изследване на личността. – В: Социална психология. Хрестоматия. Съст. Л. Андреева. С., 2001.
27. Чалдини, Р. Психология влияния. Санкт-Петербург, 1999.
28. Чебановска, А. Тенденции към променливост при продължаването на традициите. – В: Съвременност и фолклор. Проблеми. Съст. Т. Тодоров. С., 1981.
29. Чобанска, А. Трансформация на социално-културните стереотипи във време на глобална обществена промяна. – *Науч. трудове ВВСУ „В. Левски“*, 1996, 43, Обществени науки, част I, 336–341.
30. Цветанска, С. Предизвикателства в педагогическото общуване. С., 2006.
31. Шлевински, З. Стереотипите: структура, функции, генеза. – *Отворено образование*, 1996, 5/6, 42–53.
32. Юнг, К. Г. Избрано. Книга първа. Плевен, 1993.
33. Allport, G. W. The Nature of Prejudice. (25th Anniversary Edition). Addison-Wesley Publishing Company, Inc., 1988.
34. Banks, J. Approaches to multicultural curriculum reform. – In: Multicultural Education: issues and perspectives. (4th ed.). J., Banks, C., McGee Banks, (Eds.), NY: John Wiley & Sons, Inc., 2001a.
35. Banks, J. Multicultural education: characteristics and goals. – In: Multicultural Education: issues and perspectives. (4th ed.). J., Banks, C., McGee Banks, (Eds.), NY: John Wiley & Sons, Inc., 2001b.
36. Brock-Utne, B. Peace education in an era of globalization. – *Peace Review*, 2000, 12 (1), 131–139.
37. Colangelo, N., Dustin, D., Foxley, C. An overview. – In: Multicultural nonsexist education: a human relation approach. N., Colangelo, D., Dustin, C. Foxley (Eds.), (2nd ed.), Dubuque, Iowa, Kendall / Hunt Publishing Company, 1985.

38. Crisp, R., Nicel, J. Disconfirming intergroup evaluations: asymmetric effects for in-groups and out-groups. – *Journal of Social Psychology*, 2004, 144 (3), 247–272.
39. Devine, P. Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. – *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, 56 (1), 5–18.
40. Festinger, L. A Theory of social comparison processes. – In: Small groups. Studies in social interaction. A., Hare, E., Borgatta, R., Bales (Eds.). NY: Alfred-a-Knopf, Publisher, 1965.
41. Fiske, S. T. What we know about bias and intergroup conflict, problem of the century. – *Current Directions in Psychological Science*, 2002, 11, 123–128.
42. Gawronski, B., Bodenhausen, G., Banse, R. We are, therefore they aren't: ingroup construal as a standard of comparison for outgroup judgments, *Journal of Experimental Social Psychology*, 2005, 41, 515 – 526.
43. Gawronski, B., Geschke, D., Banse, R. Implicit bias in impression formation: associations influence the construal of individuating information. – *European Journal of Social Psychology*, 2003, 33, 573–589.
44. Jacobs, R., Cambell, D. The perpetuation of an arbitrary tradition through several generations of a laboratory microculture. – In: Small groups. Studies in social interaction. A., Hare, E., Borgatta, R., Bales (Eds.). NY: Alfred –a-Knopf, Publisher, 1965.
45. Johnson, H. A ecological perspective on preparing teachers for multicultural classrooms. – In: Rethinking multicultural education: case studies in cultural transition. C. Korn, A. Bursztyn (Eds.). Westport, CT: Bergin & Garvey, 2002.
46. Kincheloe, J. Foreword: exploring a transformative multiculturalism – justice in zeitgeist of despair. – In: Rethinking multicultural education: case studies in cultural transition. C. Korn, A. Bursztyn (Eds.), Westport, CT: Bergin & Garvey, 2002, IX – XXV.
47. Macrae, C., N., Bodenhausen, G. Social cognition: categorical person perception. – *British Journal of Psychology*, 2001, 92 (1), 239–256.
48. Olson, M., Fazio, R. Trait inferences as a function of automatically activated racial attitudes and motivation to control prejudiced reactions. – *Basic and Applied Social Psychology*, 2004, 26, 1–11.
49. Otten, S., Moskowitz, G. Evidence for implicit evaluative in-group bias: Affect-biased spontaneous trait inference in a minimal group paradigm. – *Journal of Experimental Social Psychology*, 2000, 36 (1), 77–89.
50. Pedraza, C., Polo, Á. Conceptualizing as regards educational change and pedagogical knowledge: how novice teacher-researchers' proposals illustrate this relationship. – *Profile*, 2006, 7, 173–186.
51. Richards, Z., Hewstone, M. Subtyping and subgrouping: processes for the prevention and promotion of stereotype change. – *Personality and Social Psychology Review*, 2001, 5, 52–73.
52. Sleeter, C. Un-standardizing curriculum: multicultural teaching in the standards-based classroom. NY: Teachers College, Columbia University, 2005.
53. Sleeter, C., Grant, C. Making choices for multicultural education: five approaches to race, class, and gender. (4th ed.). NJ: Wiley & Sons, Inc., 2003.

54. Stephan, W. Reducing prejudice and stereotyping in schools. NY: Teacher College, Columbia University, 1999.
55. Swann, W., Milton, L., Polzer, J. Should we create a niche or fall in line? Identity negotiation and small group effectiveness. – *Journal of Personality and Social Psychology*, 2000, 79 (2), 238–250.
56. Swann, W., Polzer, J., Seyle, D., Ko, S. Finding value in diversity: verification of personal and social self-views in diverse groups. 2002. – <http://www.hbs.edu/researchfacpubs/workingpapers/papers2/0203/03055.pdf>
57. Sussman, N. The dynamic nature of cultural identity throughout cultural transitions: why home is not so sweet. – *Personality and Social Psychology Review*, 2000, 4 (4), 355–374.
58. Tiedt, P., Tiedt, I. Multicultural teaching: a handbook of activities, information, and resources. (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon, 2002.

Постъпила март 2013 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
Книга Социални дейности
Том 106

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"
FACULTE DE PEDAGOGIE
Livre Activites Sociales
Tome 106

МОТИВАЦИОННО ИНТЕРВЮИРАНЕ В СОЦИАЛНАТА РАБОТА ПО СЛУЧАЙ

ТЕОДОРИНА МИЛУШЕВА

Teodorina Milusheva. MOTIVATIONAL INTERVIEWING IN SOCIAL CASE WORK

The following paper presents ideas, principles and the spirit of motivational interviewing. Although this method for enhancing motivation for healthy behavior change acquires specific proficiency and should not be viewed as a technique or trick, it can be successfully integrated in the social case work as a communicative strategy for cases where the positive behavior change is main purpose of the intervention. A case study from the social work practice is examined to illustrate the process of eliciting and strengthening motivation for change – develop discrepancy, roll with resistance and support self-efficacy. Particular intervention tools are described in this paper because they are considered being useful for the main goal of the intervention – achieving natural change, fully understood and accepted by the individual.

УВОД

Често в социалната работа по случай постигането на позитивна поведенческа промяна е цел, заложена в по-дългосрочен времеви план. Конкретните социални интервенции и интеракцията клиент–социален работник служат като модел за успешно социално функциониране на личността в контекста на съществуващата личностна и житейска перспектива. Подкрепата, оказвана от социалния работник, не би следвало да бъде насочвана единствено към разрешаването на проблемна ситуация от общ характер, особено когато налице са дезадаптивни поведенчески модели. Ако се работи единствено

върху заявления от клиента проблем, а не се интервенира върху същинската причина за ситуацията, в която той е попаднал, много е вероятно същинският проблем да създава положения, при които личността да се връща отново и отново в изходно състояние. Пример за това може да е човек, който периодично се обръща към своя социален работник със заявката да бъде подпомогнат при намирането на работа, въпреки че неколkokратно е работено по тази заявка и вече няколко пъти клиентът е започвал работа, след което я е напуснал. Повтарянето на сходни ситуации в живота на всеки един от нас може да е сигнал, че се повтарят неефективни когнитивни или поведенчески модели, преодоляването на които би прекратило многократното връщане към същинския проблем. По тази причина следва социалният работник да направи пълна оценка на ресурсите на личността, потребностите и влиянията на социалната среда, така че работата с негативните аспекти на конкретната ситуация да преминава през призмата на холистичния подход спрямо същинския проблем.

Осъзнаването на основния проблем също не гарантира, че личността ще желае да се ангажира в дългосрочен процес за преформулиране на погрешни схващания и поведенчески модели. Необходимостта от промяна може да не бъде осъзнавана, личността да не се чувства уверена, че реално може да се справи с това, или да липсват стимули, които да подкрепят готовността за това. От степента на осъзнаване на проблема зависят подбраният подход и терапевтични интервенции от страна на социалния работник. Много често се оказва, че консултантът трябва да работи върху мотивацията на своя клиент, така че да се засили личната му увереност, че промяната е важна, да се подкрепи увереността му, че може да справи с това, и да се изведе чувството, че е готов да предприеме конкретни действия в тази посока. Ако този ресурс бъде създаден, подсилен от социалния работник или изведен от вече наличните вътрешни резерви на личността, ангажираността с плана и предприемането на конкретни действия за това ще бъде следващата логична стъпка към постигането на поведенческа промяна.

Целта на настоящата студия е да се изведат основните принципи, техники и фази в мотивационното интервю, проследени през описанието на случай от практиката на социалния работник. За да се онагледят някои техники, типични за мотивационното интервю, се използват извадки от проведени интервюта в социалната работа по случай.

СЪЩНОСТ И ПРИНЦИПИ НА МОТИВАЦИОННОТО ИНТЕРВЮИРАНЕ

Дефиниция за мотивационно интервюиране

„Мотивационното интервюиране е клиент-центриран, директивен метод за засилване на вътрешната мотивация за промяна чрез изследване и разрешаване на амбивалентността“ [2, с. 61]. Този метод е ориентиран към личността, почива на основата на *сътрудничеството* и води към изграждане на мотивация за промяна. Сътрудничеството е един от ключовите компоненти на мотивационното интервюиране, защото консултантът избягва експертната позицията, а създава благоприятна основа за развитие на партньорско взаимоотношение [12, с. 18]. Методът на мотивационното интервюиране не дава готови отговори на клиента, не налага гледна точка, не конфронтира двете страни. Цели се по-скоро подкрепя, отколкото убеждаване или спорене. Промяната трябва да бъде естествено възникнала потребност, а не наложена отвън цел. Методът следва естествения ритъм на личността, върви със съпротивите като необходим и ценен ресурс, който подсказва къде точно се намира клиентът в процеса. Позицията на консултанта не се противопоставя на позицията на неговия клиент, тъй като се приема, че двете гледни точки представят качествено различна перспектива, всяка една от които е ценна със своя опит и аргументи. Като съпровожда клиента в този процес, консултантът не налага своята перспектива, защото без личното усилие да се разшири гамата от ценностни ориентации личността ще вижда само отраженията на реалността, без да има възможност да види самата нея. Говорейки със своя клиент, консултантът не насажда и втълпява, а събужда и изважда мотивацията [пак там, с. 5]. Клиентът е този, който трябва да изразява на глас аргументите за промяна. Ако консултантът започне да защитава позиция, диаметрално различна от тази на своя клиент, много е вероятно да не се постигат целите на консултативния процес. Така всяка една от двете страни ще защитава определени аргументи, а това би довело до чувство на неудовлетвореност или до конфронтация [16, с. 22].

Социокултурен контекст и „предтечи“ на появата на мотивационното интервю

Оригиналната концепция за мотивационното интервюиране като метод за работа със зависими от алкохол пациенти се появява в началото на 80-те години на XX в. Тогава Бен Милър гостува на свои колеги психолози в Норвегия, които го молят да опише начина, по който работи със зависими от алкохол пациенти. Интересът на психолозите бил насочен към това как техният

колега преодолява бариерите в процеса на лечение, какви техники за водене на разговор използва, как като терапевт реагира на мотивационната динамика на пациента, какво е поведението му в консултативните сесии, защо говоренето за промяна е специфично при тази група хора. Норвежките колеги на Бен Милър се нуждаели от практическо ръководство, което да подпомогне и подобри уменията им за работа със зависими пациенти. Така, след множество редакции и срещи с практики в областта на зависимостите, се появява първата статия, свързана с принципите и духа на този метод – „Мотивационно интервюиране на проблемно употребяващи алкохол“¹ [пак там, с. 5]. В тази статия Бен Милър определя мотивационното интервю като прагматичен подход, основан на принципите, произтичащи от успешната терапевтична практика и опит. Мотивацията се концептуализира не като личностна черта, а като част от процеса на промяна, при който етапите на размисъл и подготовка са важни първи стъпки за постигане на позитивна поведенческа промяна. Мотивационното интервю залага на качествено различен подход по отношение на взаимодействието клиницист–пациент, защото отрича конфронтацията като ефективна стратегия за постигане на целите на терапевтичния процес. Милър предлагал и техники, благодарение на които клиницистът да избягва поведението, които блокират промяната, водят до отрицание и включване на личните съпротиви (*например да се избягва навикът да се дават аргументи на клиента за промяна, да се поддържа ролята на експерт, да се критикува, засрамва или обвинява, да се поставят етикети на поведението на клиента, да се бърза и др.*) [2, с. 93]. Като метод за работа със зависими пациенти мотивационното интервю давало възможност на прилагащите го специалисти да го интегрират в работата си заедно с други методи за поведенческа промяна (например когнитивно-поведенческа терапия), без това да пречи на цялостния терапевтичен процес.

Мотивационното интервю разглежда промяната като стадиялен процес. Това означава, че личността се придвижва от стадий в стадий по пътя на осъзнатата поведенческа промяна. Процесът при всеки един може да отнеме различно време. Това зависи главно от устойчивостта на когнитивните схеми, от това как личното знание оправдава действията и как обяснява причинно-следствените връзки на събитията. Методът цели изграждането на вътрешна мотивация, която да подкрепи промяната на поведението в дългосрочен план. Това означава, че решението трябва да бъде взето единствено и само от личността, която сама носи отговорност за решенията и предприетите действия.

Интересни и разнообразни са теоретичните влияния, оформили облика на мотивационното интервю, макар като терапевтичен и консултативен метод то да е базирано по-скоро на практическия опит, извлечен от клиничната работа-

¹ Статията излиза в сп. „British Journal of Behavioral Psychotherapy“ през 1983 г.

та със зависими пациенти. Въпреки това може да се каже, че няколко теории оказват силно влияние на заложените в този метод идеи и принципи:

✓ *Клиент-центриран подход на консултиране на Карл Роджърс* – приема се, че личността има способността сама да осъзнава и разбира факторите, които оказват влияние на неприспособността ѝ. Съзнанието за това позволява да се осъществи придвижване от състоянието на психическа неприспособност към състоянието на психическа приспособимост [3, с. 35]. Стилът на консултиране е емпатичен, а взаимоотношението терапевт–пациент генерира опит за поведенческа и личностна промяна. В мотивационното интервюиране също се възприема принципът на емпатичното разбиране на клиента и позитивното отношение към личността на пациента.

✓ *Теория за когнитивния дисонанс* – според Леон Фестингър когнитивен дисонанс се поражда тогава, когато полученото ново знание или личен опит влиза в разрез със собствените съществуващи когнитивни схеми. Новото знание носи дискомфорт, който индивидът се опита да избегне. Според тази теория преживеният дискомфорт води до психическо напрежение в личността, което я подтиква да „напасне“ реалността към убежденията си. Мотивационното интервю използва идеята за когнитивния дисонанс, като насочва терапевта към практики, които да развият несъответствие между нерационалните когнитивни схеми на своите пациенти и желаното статукво [12, 20–21]. Подавайки по ненаатрапчив начин ново знание като стимулен материал, терапевтът цели провокирането на вътрешно напрежение в индивида и засилването на чувството му за амбивалентност по отношение на съществуващото поведение.

✓ *Теория за психическото съпротивление* – според тази теория заплахата, че личността може да загуби своята свобода, я мотивира да предприеме действия, за да успее да я запази. Когато индивидите получават рестриктивен отговор на поведението си, те естествено включват психическо съпротивление, което е силно мотивационно състояние. Индивид, намиращ се в подобно състояние, е емоционален, едностранчив и в много случаи ирационален. Бен Милър наблюдава това състояние в много от своите пациенти и по тази причина постулира терапевтичен стил, който избягва конфронтирането и спorenето. Вървенето със съпротивата на пациента, а не противопоставянето ѝ, е основен принцип в мотивационното интервюиране [16, с. 13].

✓ *Концепция на Албърт Бандура за Аз-ефективността* – според теорията за социалното научаване Аз-ефективността представлява вярата на личността в собствените ѝ способности да постига целите, които си е поставила [6, с. 32]. Колкото повече ефективен се чувства индивидът, толкова по-способен е да изведе целите си до успешна реализация. Според А. Бандура високата Аз-ефективност е основен предиктор на положителната поведенческа промяна. Вярата в собствените способности се явява важен ресурс за създаването на вътрешна мотивация за промяна при мотивационното интервюиране. По тази причина увереността на индивида, че може да си справи, е съществен фактор

за придвижването от фазата на изграждане на мотивация към фазата на засилване на посветеността на тази промяна, а подкрепянето на Аз-ефективността е основен принцип в терапевтичния метод.

✓ *Транстеоретичен модел на промяната* – разбирането на Бен Милър за етапността на промяната в мотивационното интервюиране се базира на идеите на Джеймс Прохаска и Карло Диклементе. Според тази теория личната мотивация за промяна на дезадаптивното поведение преминава през няколко стадия. Във всеки един от стадията съществува различно разбиране за необходимостта от промяна, характерни са определени нагласи и убеждения, ангажират се по различен начин ресурсите на личността. Във *стадия на предразмисъл* индивидът дори не обмисля и не планира промяна на своето рисково поведение в обозримо бъдеще. На следващия етап – *стадия на размисъл* – съзнанието за проблем вече е налично, индивидът мисли за възможни начини, по които да си помогне. Когато започнат да се предприемат някои действия за редуциране на проблемното поведение, това означава, че най-вероятно индивидът се намира в *стадия на подготовка (фаза на вземане на решение)*. На следващия стадий – *стадия на действие* – личността променя своето поведение или средата си, за да може проблемът да бъде преодолян. На последния етап от поведенческа промяна – *стадия на поддържане* – личността не е зависима от предишното си поведение, поддържа се състояние на стабилност. Тук се работи върху това предишното поведение да не рецидивира, за да не се върне проблемът в изходно положение [по: 1, 134–136; 5, 916–917; 9, 25–110].

✓ *Теория за ценностните ориентации на Милтън Рокич* – според тази теория една от функциите на ценностите е да мотивират. Рокич схваща ценностите или като поведенческа модалност, или като крайни състояния на съществуването. Инструменталните ценности отразяват начина, по който личността постига своите цели. Това са „идеализирани модалности на поведение, които са необходими за достигане до желаните крайни състояния“ [2, с. 407]. Терминалните ценности отразяват крайната цел, която всеки си поставя, описват състоянието, което личността би искала да постигне. Казано по друг начин, терминалните ценности описват това, което ние бихме искали да постигнем, или това, което е най-важно за нас като висш смисъл, а инструменталните ценности указват по какъв път да стигаме до там.

Специфика, дух, принципи и цели на мотивационното интервюиране

Като терапевтичен и консултативен метод мотивационното интервюиране представлява разговор за желаната поведенческа промяна. Методът може да бъде използван както за разнообразни консултативни сесии, така и в терапевтичната работа, може да бъде интегриран в работата на социалния работник в

случаите, когато клиентът трябва да бъде подпомогнат да вземе решение и да пристъпи към реализирането на конкретна цел, или просто като комуникативна стратегия в работата по случай. В подобен контекст не е необходимо да се цели непременно поведенческа промяна, възможно е да се подпомага и подобрява социалното функциониране и адаптивността на индивида. Това е метод, който е основан на сътрудничеството, ориентиран е към личността и създава партньорство между консултант и клиент. Методът подпомага извеждането на собствената мотивация на личността, като се разчита на индивидуалните възприятия, ценности и цели на клиента, както и на ангажираното участие в цялостния процес [пак там, 71–72].

Приложение на мотивационното интервю

Въпреки че мотивационното интервю добива популярност като метод, използван основно в работата с пациенти със зависимости, през годините обхватът на приложение се разширява. Днес методът е особено популярен при консултирането на пациенти в контекста на медицината и общественото здраве, при криминално проявени популации, при юноши и младежи с дeвиантно поведение, при лечението на двойни разстройства, при работата със семейни двойки, за редуциране на определени типове рисково поведение, а в практиката на социалната работа може успешно да се прилага при работа с недоброволни клиенти [1, с. 141; 19, 5–10].

Описание на случай

Мартин е на 20 години. Последните 13 години от живота си прекарва в различни социални институции – дом за деца, лишени от родителски грижи, център за временно настаняване и защитено жилище. Заявката за социална подкрепа от страна на момчето идва в следствие на невъзможността му успешно да се справи самостоятелно с живота извън институцията. Мартин твърди, че не може да намери работа. Заявява желание да се включи в квалификационни курсове и да продължи да учи, за да завърши средно образование.

След проведени срещи за запознаване на социалния работник с фактите от живота на Мартин, оценка на ресурсите на личността, рисковите фактори, които оказват влияние върху настоящата ситуация, и наблюдение на поведението социалният работник прави оценка на проблемните сфери, които задържат успешната ресоциализация на момчето в живота извън институцията.

Поведение

Преди навършване на пълнолетие Мартин има възпитателни дела за участие в сбивания, противообществени прояви, разследван е за кражба в малки размери. По отношение на поведението социалният работник забелязва, че

се случва Мартин 4–5 пъти седмично да употребява марихуана. За периода на изготвяне на оценка и наблюдението са регистрирани няколко инцидента, свързани с проява на агресивно поведение спрямо други младежи (вербална агресия – ругатни, подигравки, заплахи за саморазправа; физическа агресия – конфликтна ситуация, когато участва в сбиване и нанасяне на лека телесна повреда на друг младеж от социалната институция). Оказва се, че Мартин е задържан на няколко пъти след полицейски проверки за притежание на наркотични вещества, но към настоящия момент няма образувано досъдебно производство.

Момчето не оценява употребата на марихуана като рискова за него, по-скоро смята, че това е начин да се чувства по-добре, да бъде приет в своето приятелско обкръжение. Нерядко Мартин разказва за свои преживявания вследствие употребата на канабис – еуфория, приповдигнато настроение, безпричинен смях, чувство за свобода и др. Момчето обяснява желанието си да употребява подобен тип наркотици и заради възможността след това да общува по-освободено със своите приятели, да засилва своите емоции, както и заради възможността да „забрави трудностите, които има“.

Социална активност

Мартин твърди, че би желал да работи, но не показва достатъчна активност при намирането на подходяща за него работа. Често намира оправдания за несполуките си. Преди навършване на пълнолетие, е отказвал да посещава редовно учебни занятия и по тази причина има завършен осми клас. Не проявява интерес към курсове за професионална квалификация, не заявява желание да стажува, за да натрупа трудов опит. Мартин не проявява интерес и към творчески курсове и кръжоци, няма хобита, рядко излиза с приятели, за да отидат на кино, театър или концерт, няма разнообразни занимания в свободното си време. Твърди, че обича да излиза с приятели, но когато това се случи, в повечето случаи момчетата се разхождат безцелно из града или се събират в интернет клубове. В редки случаи момчето се включва в организирани футболни мачове, проявява спорадичен интерес към тренировките във фитнес зала.

Нагласи и убеждения

Мартин често изказва мнение, че за несполуките в живота си би могъл да вини единствено хората, които е срещал, както и тези, които са работили в социалните институции. Оправдава всяка своя постъпка с обстоятелствата, в които е бил поставен, и никога със собствения си избор. Ако бъде упрекнат за свое поведение, винаги намира начин да обясни ситуацията, рационализирайки фактите и причинно-следствените връзки в хронологията на събитието. При неуспех често обяснява това с намесата на съдбата или с късмета си. Мартин очаква, че трябва да бъде подпомаган активно от работещите в социалните институции, но обикновено не сътрудничи, оставя инициативата в ръцете на социалния работник. Случва се продължително време да не се интересува

от спешни за разрешаване въпроси, постоянно трябва да му се припомня и да бъде подканян да свърши неща, касаещи собствения му интерес.

По отношение на уменията да поставя цели и да работи за тяхното реализиране Мартин показва неувереност и невъзможност за приоритизиране на предстоящите задачи. При избора измежду конкуриращи се алтернативи момчето преценява ползите или загубите от конкретно поведение и нерядко преживява това като вътрешен конфликт. Мартин не демонстрира волева устойчивост при работата върху поставените задачи. Липсва му самоувереност, има занижена самооценка и ниска обща Аз-ефективност.

След направената оценка по случая социалният работник очертава няколко проблемни области, налагащи професионална помощ и социална подкрепа:

- проблемна употреба на канабис;
- липса на социална активност и желание за личностно и професионално развитие;
- липса на умения за справяне с ежедневни дейности – организиране на времето, разпределяне на бюджет, ефективни комуникативни стратегии;
- волева неустойчивост и ниска Аз-ефективност.

Описаният случай е представителен за практическата социална работа именно доколкото илюстрира нуждата от интервенции първо на личностно, на поведенческо ниво. Едва след генерирането на мотивация за промяна при подобни случаи измененията могат устойчиво да обхванат и полето на реалните действия и напредък в преодоляването на социалните проблеми на клиента².

„Дух“ на мотивационното интервюиране

Мотивационното интервюиране не е единствено съвкупност от технически умения. Това е метод, който подпомага междуличностното взаимодействие на терапевт и клиент. Специфичният дух на мотивационното интервю се корени в три основни елемента [2, 71–72; 11, 62–64]:

✓ *Сътрудничество срещу Конфронтация* – терапевт и клиент са партньори в помагания процес, а атмосферата, в която се развиват отношенията, способства промяната, а не се налага като авторитетна позиция на експерт. Терапевтът „върви“ със съпротивите на клиента, а не разобличава гледната точка на клиента като нерационална, деформирана.

✓ *Извличане и подкрепяне мотивацията на личността срещу Образоване* – потребността за промяна трябва да дойде от клиента, за да бъде устойчива във времето, а консултантът не налага своето мнение и визия за промяна, не дава готови решения. Погрешно е да се приема, че клиентът

² По-нататък в текста ще се върнем на случая, за да илюстрираме „движението“ му през фазите на мотивационното интервюиране.

няма умения, компетенции и знание, за да вземе решение и да предприеме действия за промяна.

✓ *Автономия срещу Авторитет* – в процеса на поведенческа промяна клиентът може да се самонасочва, а терапевтът подпомага автономните решения, като не казва какво трябва да се направи.

Принципи на мотивационното интервю

През годините на своята терапевтична практика Бен Милър усъвършенства принципите, които стоят в основата на мотивационното интервюиране. Това са насоките, които всеки един терапевт трябва да следва при работата си с клиенти, които работят за постигане на поведенческа промяна. В основата на тези принципи стоят някои теории за поведенческата промяна, затова може да се каже, че методът е не само практически изпитан, но се развива и на базата на солидна теоретична основа [12, 16–22].

✓ *Изразявай емпатия* – най-важната характеристика на мотивационното интервюиране е емпатичният и клиент-центриран стил на консултиране. От изключително значение за целия процес на промяна е умението на консултанта да разбира света на своя клиент. Чрез отразяващо слушане консултантът би следвало да разбира гледната точка на своя клиент, без да осъжда, без да изразява лично мнение или да предоставя готови решения, продукт на собствената си житейска перспектива и личен опит. Специалистът трябва да бъде готов да разбира и приема амбивалентността на своя клиент за нещо съвсем естествено в процеса на поведенческа промяна. Приемането и неосъждането на перспективата на клиента подпомага промяната.

✓ *Развивай несъответствие* – макар да приема своя клиент, без да го осъжда и упреква за направените избори, консултантът цели да разреши амбивалентността по начин, който да подпомогне промяната. Това не означава, че продължаващото проблемно поведение трябва да бъде подкрепяно или приемано безкритично от консултанта, като се разчита на личното прозрение на клиента. За да засили вътрешния дискомфорт в личността, терапевтът, задавайки въпроси, касаещи проблемното поведение, противопоставя актуалното статукво на идеалното състояние, което ценностната ориентация на личността дефинира като такова. Казано най-общо, консултантът подсилва когнитивния дисонанс в своя клиент по отношение на знания, убеждения и нагласи, касаещи проблемното поведение. Несъответствието надделява над инерцията на статуквото, като целта е в края на този процес клиентът сам да представя аргументите за промяна.

✓ *Върви със съпротивата* – в мотивационното интервюиране консултантът не се противопоставя директно на съпротивата, а „върви“ с нея. Ако в самото начало консултантът започне да защитава промяната, много вероятно

е клиентът да застане на диаметрално различна позиция. Споренето и директното конфронтиране най-малкото ще остави фрустрирани и двете страни в края на процеса. За да „върви“ със съпротивата на своя клиент, терапевтът постоянно задава такива въпроси, които деликатно да подканят личността да обмисли нова информация и различна гледна точка. Според идеите на мотивационното интервюиране клиентът е достатъчно способен и автономен, притежава опита и знанието да избира най-доброто за себе си, носител е на ценности и убеждения, които да бъдат достатъчен ресурс, така че да разреши проблемите си. Когато клиентът активно включва своите съпротиви в терапевтичния процес, това би трябвало да е знак за консултанта да започне да формира реакциите си по различен начин;

✓ *Подкрепяй Аз-ефективността* – Аз-ефективността е важен фактор за създаването на мотивация и до голяма степен предвижда усилията, които личността ще вложи, за да осъществи желаната промяна. Не само осъзнаването на важността за промяна е ключов елемент на мотивацията. Чувството за увереност създава усещане в клиента, че има ресурс, благодарение на който да предприеме конкретни действия, за да осъществи поставената цел. Консултантът подкрепя Аз-ефективността, но ясно насочва своето послание към клиента, а именно, че личността сама е отговорна за избирането и осъществяването на промяната, а терапевтът е този, който подкрепя възприемането на различна от съществуващата вече перспектива. Като демонстрира своята вяра в способностите на клиента да се промени, консултантът засилва чувството на Аз-ефективност в своя клиент и превръща това убеждение в самоизпълняващо се пророчество.

Амбивалентност и съпротиви – бариери и ресурси при мотивационното интервюиране

Амбивалентността е състояние, при което клиентът има съзнание за проблема, но същевременно с това формулира аргументи, които го задържат в актуалното му статукво. Възможно е личността да преживява вътрешен конфликт от типа „привличане–отблъскване“ именно поради съзнанието, което има за негативните аспекти на поведението, или поради загубите, които търпи. В мотивационното интервю амбивалентността е необходим ресурс за придвижване на индивида от състоянието, при което се поддържат дезадаптивните поведенчески модели, към състоянието, при което съществуващата зависимост е преодоляна. Често в терапевтичната и консултативна практика се налага работата да започне именно от създаването на усещане за амбивалентност в клиента. Това означава, че състоянието вероятно ще започне да се преценява като проблемно от клиента, за да може след това ще бъдат предприети и действия за преодоляването му. При много от случаите клиентите идват със съзнание за негативните обстоятелства в живота си. Възможно е

ситуацията да не се обяснява с избора на поведенчески модел, но въпреки всичко личността да осъзнава, че има проблем. В този случай терапевтът работи за засилване на амбивалентността, така че индивидът да може да отличи двете актуални състояния – моментното статукво и причината за проблема. Когато причината е ясна, клиент и терапевт могат да продължат съвместната си работа, за да бъде ангажирана личността в процеса на промяна по-нататък. При друг профил клиенти амбивалентността е достатъчно силна, за да се осъзнава конкретната причина, която е в основата на поредицата от негативни събития в живота на личността. Въпреки това в много от тези случаи е важно работата с амбивалентността да продължи до осъзнаването на повечето от реалните мотиви „за“ и „против“ промяната. С усилването на амбивалентността промяната на клиента е осъзната и идва отвътре, личността има достатъчно рационални аргументи, които да засилят вътрешната мотивация за промяна. Може да се обобщи, че желанието за промяна се заражда от амбивалентността – макар клиентът да губи своето спокойствие, да чувства нетърпение и често разкъсваща тревога, той придобива ново знание, което създава стимул за движение по посока на промяната. За осъзнаване двойствеността на аргументите за промяна, терапевтът използва като техника т.нар. *балансна карта на решението* [12, 43–45].

Съпротивите на клиента се дефинират като реч, която сигнализира отдалечаване от определен тип промяна. В терапевтичната работа, както и в процеса на социалната работа могат да бъдат отличени различни видове съпротиви на клиента – спорене, прекъсване, отричане, пренебрегване (вж. Таблица 7 в края на студията). Смята се, че колкото повече реакции на съпротива се появяват в една консултативна сесия, толкова повече човек продължава да поддържа проблемното си поведение в следващите 3, 6 и 12 месеца по-късно. Съпротивите също могат да бъдат използвани като ресурс в консултативната работа. Това, че заема прекалено защитно положение в консултативния процес, означава, че клиентът проявява реакция към изискванията за промяна, взема отношение и влиза в активно взаимоотношение, макар то да е защитно. Съпротивите могат да бъдат използвани за изследване на проблемните области и лични граници във формулировката по случая и да дадат насоки на специалиста как да промени стратегията на подаването от него вербални стимули, за да бъдат съпротивите намалени. Ако например консултантът продължи да заема позиция, защитаваща промяната, клиентът, борейки се за своята автономна позиция, ще пренебрегне значими рационални аргументи в полза на промяната. В много случаи липсата на включени съпротиви от страна на клиента се интерпретира като негативен признак на промяната. Това може да подсказва например, че клиентът е апатичен и по никакъв начин не е ангажиран с разговора за промяна [2, 45–47].

Таблица 1. Техники за извличане на говоренето за промяна и отслабване на съпротивите [2, с. 91]

Говорене за промяна	Съпротива
✓ Недостатъци на статуквото	✓ Предимства на статуквото
✓ Предимства на промяната	✓ Недостатъци на промяната
✓ Намерение за промяна	✓ Намерение за непромяна
✓ Оптимизъм по отношение на промяната	✓ Песимизъм по отношение на промяната

ОСНОВНИ МЕТОДИЧЕСКИ ВЪПРОСИ ПРИ ВОДЕНЕТО НА МОТИВАЦИОННО ИНТЕРВЮ В СОЦИАЛНАТА РАБОТА ПО СЛУЧАЙ

В тази част от студията ще бъдат разгледани въпросите за стадиалността в процеса на мотивационно интервюиране и за възможностите на някои специфични мотивационни техники да отключат и активират процеса на промяна.

Фази на мотивационното интервюиране

Поставените в терапевтичния процес цели за поведенческа промяна се разгръщат в относителна кохерентност в **двете фази** на мотивационното интервю. Ако във **Фаза 1** на този мотивационен метод се работи върху изграждането и подсилването на вътрешната мотивация за промяна и се цели осъзнаването на личната потребността за това от клиента, във **Фаза 2** се подпомага личността да бъде ангажирана в процеса на вземане на решение и да участва активно в разработването на план за това. Въпреки че в двете фази пред консултанта и неговия клиент стоят относително различни задачи, те подкрепят крайната цел в консултативния процес – промяна на поведенческите модели, които са проблемни за личността.

Продължителността на престоя в първата фаза зависи от разбирането на индивида за това колко е важно да се промени. Цялостната цел тук е да се разреши амбивалентността и да се създаде или подсили мотивация за промяна. В някои случаи личността може да се обърне за помощ към консултанта с осъзнат вече проблем, може да дефинира по какъв начин поведението засяга личното функциониране и интеракцията със средата, както и да направи прогноза за негативите, които то ще донесе в бъдеще. При подобен мотивационен профил на клиента консултантът трябва да насочи усилията към това да изследва реално до каква степен и как ще се ангажира личността със самото действие. Щом важността за промяна е достатъчно голяма, това означава, че са налице осъзнати причини, които създават вътрешната мотивация

за предприемане на конкретно действие. Наличието на този вътрешен ресурс за промяна позволява на консултанта да придвижи процеса от натрупване и осъзнаване на причини за поведенческа промяна към избор на стратегия за това как промяната да се случи във времето, с какви ресурси да бъде подкрепена и от кого. При по-неблагоприятния мотивационен профил личността не разполага с достатъчно причини да се промени, което дава сигнал на консултанта, че трябва да се работи с амбивалентността и съпротивите, така че да се породят лична необходимост за това, а мотивацията, за да бъде устойчива във времето, трябва да се опира на личните вътрешни мотиви за промяна.

Ако сравним фазите в мотивационното интервю със стadiите на промяна, можем да кажем, че на *Фаза 1* съответстват **стадиите на предразмисъл и размисъл**, когато личността не идентифицира проблемните аспекти на поведението си или ако го прави, смята, че това не е проблем за никого или не касае личността като цяло. В стадия на размисъл клиентът е възможно да е по-скоро амбивалентен по отношение на необходимостта от промяна или по отношение на причините, които да го придвижат по-напред в процеса. С избора на стратегии за промяна и изготвяне на конкретен план за това индивидът се придвижва от стadiите на предразмисъл и размисъл към **стадиите на решение и действие**. Това е етапът, на който се предприемат конкретни стъпки за промяна и личността следва предварително изготвения план за действие.

Така например във *Фаза 1* консултантът изгражда мотивацията за промяна. Продължителността на работа на този етап зависи от съзнанието, което личността има за съществуващия проблем. Често хора търсят помощ, тъй като са осъзнали необходимостта от това да предприемат конкретни действия, за да си помогнат. Това означава, че те могат ясно да формулират причината, която ги е довела при терапията. В този случай консултант и клиент работят върху реалистичността на конкретната заявка, изследва се доколко клиентът се чувства уверен, че може да реализира поставените цели, подкрепя се готовността за предприемане на действия. Наличието на тези три фактора – *готовност, важност и увереност* – указват възможността за преминаване във *Фаза 2* на мотивационното интервю [11, 30–32].

Друг компонент на вътрешната мотивация за промяна, освен разбирането за важността, е доколко личността се чувства уверена в способността си да предприеме конкретни действия за промяна, които да се увенчават с успех. И важността, и увереността са ресурси, които трябва да бъдат изследвани и адресирани във фаза 1 от мотивационното интервю. Увереността на личността, че може да се справи с конкретно предизвикателство, не означава непременно, че усилията ѝ ще се увенчават с успех, а указва устойчивостта, с която ще преследва определена цел, както и колко продължителни във времето могат да бъдат вложените усилия. Увереността е ценен ресурс на индивида, без който реализирането на поставените цели би било трудно. В социално-когнитивна-

та теория на Албърт Бандура тази увереност се нарича Аз-ефективност и е един от основните предиктори на поведението.

Полезна *техника* в мотивационното интервюиране, която изследва важността и увереността на индивида във Фаза 1, е *скалата от 0 до 10* за всяко едно от тези измерения. Терапевтът може да задава въпроси по двата аспекта на наличния ресурс – важност и увереност, като дава възможност на клиента да отговори, използвайки стойностите от 0 до 10, за да обозначи степента, в която вярва, че промяната за него е важна, или степента, в която се чувства уверен да извърши тази промяна. Давайки възможност на индивида да припише числова стойност на субективното си чувство за важност и увереност, консултантът по-точно би могъл да определи мотивационния профил на личността, така че да пристъпи към оценка на двата ресурса. Ако зададе въпроса „Уверен ли сте, че ако решите да спрете цигарите, бихте могли да се справите?“, то е много вероятно клиентът да отговори просто „Да“, особено ако вече се намира в стадия на решение. Много по-ценно за терапевта би било да разбере не само дали неговият клиент е уверен, че може да спре цигарите, но и колко уверен всъщност е той. В този случай много по-полезна информация би донесъл въпрос, който да позволи на личността сама да припише стойност на усещането си: „Колко уверени сте според вас, че ако решите да се откажете от цигарите, бихте могли да го направите?“ Използването на условно наклонение в момента – *бихте могли* – цели отграничаването до известна степен на усещането за важност от това за увереност. Не е задължително увереността ни, че можем да се откажем от тютюнопушене, да е свързана правопрпорционално с разбирането ни, че това е важно. Ако например лекар препоръча нискохолестеролна диета на пациент с високо кръвно налягане, последният може да е уверен, че би могъл да промени някои свои хранителни навици (може да има предишен успех при следването на хранителен режим или да поддържа средни нива на физическа активност), но да не вярва, че това реално е важно за неговото здравословно състояние. Разминаването между разбирането за важността за конкретна промяна и увереността ни, че можем да се справим реално с това, очертава **четирите основни мотивационни профила** на клиента (вж. Таблица 2) според метода на мотивационно интервюиране [2, с. 97].

Във Фаза 1 за групите А, Б и В трябва да се положат значителни усилия за повишаване на увереността и разбирането за промяната като важна. Малко е вероятно човек, който не вярва във важността на промяната или не разбира защо тя е необходима, да пристъпи към действие. От друга страна, ако клиент напълно осъзнава колко е важно да промени своето поведение, но има негативен предишен опит с подобни опити, то от определящо значение за ангажирането му с конкретни действия по-нататък е изграждането на увереност, че ще може да се справи. В този случай личността се нуждае от изграждането на чувство за Аз-ефективност. Тук техники, които могат да се използват за подсилване на увереността, са „*изваждането*“ на предишен положителен личен

опит, даване на пример с хора в сходна на клиента ситуация, убеждаване, позитивни вербални подкрепления от страна на консултанта, работа за преодоляване на някои соматични състояния [6, 129–130; 7, с. 5; 8, 177–183; 17, 73–75].

Таблица 2. Мотивационни профили на клиента

Група А: Малка важност, слаба увереност – не възприемат промяната като важна и не вярват, че могат да успеят в осъществяването ѝ, ако се опитат.	Група Б: Малка важност, силна увереност – уверени са, че биха могли да направят промяната, ако сметнат, че е важно да го направят, но не са убедени, че искат да се променят.
Група В: Голяма важност, слаба увереност – тук проблемът не е готовността за промяна, защото тези хора изразяват желание да го направят. Проблемът е слабата увереност, че могат да успеят, ако се опитат.	Група Г: Голяма важност, силна увереност – смятат, че е важно да се променят, и освен това вярват, че биха могли да успеят.

Описаното скалиране като техника при мотивационното интервюиране изследва два аспекта на мотивацията за промяна – *важност и увереност*, но без третия аспект – *готовността* за промяна, пристъпването към действие по реализиране на конкретната цел също би могло да се окаже трудно и реално, прескачайки този ресурс, да се наложи връщане назад. Затова консултантът трябва да изследва и трите измерения – доколко неговият клиент е готов за промяна, желаещ да я осъществи и способен на това [2, с. 98]. Готовността за промяна в някаква степен предполага, че личността има идея за съществуващия проблем и има определена увереност, че може да се справи с това. От друга страна, ако личността не възприема необходимостта от промяна като важна или не се чувства достатъчна увереност да се справи с това, е малко вероятно да изрази готовност да направи това. Няколко илюстрации от практиката на терапевти, работещи с хора алкохолна зависимост, дават пример за типа мотивационен профил на различни личности³. Зададени са два въпроса:

• **Колко важно е според вас да работите за разрешаване основния проблем, който имате в живота си в момента?** (По скала от 0 до 10, където 0 означава „изобщо не“, а 10 – „изключително важно“, къде според вас се намирате към настоящия момент?)

• **Колко сте уверени, че ако решите да се справите с проблема, който е основен в момента за вас, бихте могли да го направите?** (По скала от 0

³ Примерите са взети от проведено емпирично изследване по дисертационен труд на тема „Мотивиране за промяна на младежи с девиантно поведение в процеса на социална работа“ на автора на студията.

до 10, където 0 означава „изобщо не съм уверен“, а 10 – „изключително уверен“, къде според вас се намирате вие?)

Правят впечатление няколко различни профила:

Профил 1:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
										X

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		X								

Клиентът тук е с висока степен на важност, но с изключително ниска увереност, че може да се справи. По скалата за обща Аз-ефективност показва стойности под нормата, което потвърждава горния резултат. Често при подобни мотивационни профили личността е дистресирана, защото вижда опасността от рецидив, но не и възможността да ѝ се противопостави. В случая този клиент се подлага за пореден път на лечение, като всеки път завръщането към проблема е съпроводено със силно чувство за вина, самообвинения за неспособността си да се справи с тази зависимост, обвинения и от семейството му. Клиентът твърди, че е готов за промяна, но реално не вярва, че може да я постигне със собствени усилия.

Профил 2:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		X								

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		X								

Клиентът тук е с ниска степен на важност и със слаба увереност, че може да се справи със своята зависимост. По скалата за обща Аз-ефективност също получените стойности са под норма. Според този клиент многократните му опити да се справи с проблема са го убедили, че няма как да се успее и по тази причина не смята, че е важно да го прави. Това е типичен пример за случай, когато мотивацията за включване в лечение идва отвън (семейството на този клиент поставя ултиматум, който налага престоя му в терапевтичната общност, без самият той да е готов, да смята това за важно или да се чувства уверен в способността си да се справи) [12, с. 416].

Профил 3: (случаят на Мартин)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
										X

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
										X

Таблица 3. Цели и техники на работа при мотивационното интервюиране

Фаза	Цел	Техники
Фаза 1: Изграждане на мотивация за промяна	Разрешаване на амбивалентността и изграждане на мотивация за промяна	✓ Скала за важност ✓ Скала за увереност ✓ Работа с приоритети (готовност за промяната) ✓ Баланс на решението („за“ и „против“ промяната) ✓ Разработване на говоренето за промяна ✓ Работа със съпротивите ✓ Засилване на увереността
Фаза 2: Засилване на посветеността за промяна	Ангажиране с промяната и участие в разработването на план за постигането ѝ	✓ Говорене за промяната ✓ Въпроси за промяната ✓ Включване на въображението ✓ Изготвяне на списък със задачи ✓ Експериментиране

Това изглежда да е най-благоприятният мотивационен профил. След серия от проведени разговори със своя социален работник, Мартин изказва мнение, че е много важно да направи промени в поведението си и се чувства напълно уверен, че ще се справи с това – не смята, че употребата на марихуана наистина му е необходима, не чувства зависимост от това вещество, иска да разшири кръга си от познати и да се включи в активности, подходящи за хора на неговата възраст. По скалата за обща Аз-ефективност момчето има високи резултати. Особеното в този случай е, че Мартин не се чувства готов да предприеме конкретни действия за промяна. При разработването на този проблемен аспект от мотивационния ресурс момчето дава интересни формулировки на евентуалната причина за това: „не единствено отказът от тревата ще ми помогне да променя положението си“, „хубаво би било да има някой, който да ме подкрепи в това“, „не знам от къде точно и с какво да започна“. Изказването на подобни страхове и притеснения би могло да помогне на социалния работник да изследва потребностите, като включва налични ресурси, които да подкрепят желаното поведение.

Целите и техниките във фазите на мотивационното интервю най-общо са обобщени в Таблица 3. Тя показва следването на стадиалността чрез надграждането на собствената активност върху преодоляването на вътрешните противоречия и формирането на потребност от промяна.

Баланс на решението

Подходящ начин за илюстриране на чувството за амбивалентност е метафората за люлката, която използват Irving Janis и Leon Mann [2, с. 48]. Колебаейки се, ние претегляме като на везна предимствата и недостатъците на избора си. При вземането на решение всеки един от нас изпитва различни мотивации, тъй като знае, че резултатът от решението ще доведе както до ползи, така и до негативи. Затова и в сложни ситуации, водени от чувството за колебливост, трудно вземаме решение и предприемаме действия – от една страна, разбираме конкретните ползи от желаното действие, но от друга – осъзнаваме какви ще са недостатъците, излизайки от статуквото.

Балансната карта на решението е друг начин, по който можем да обобщим предимствата и недостатъците от ангажирането с определено поведение [пак там]. Този табличен метод помага на личността да изведе всички „за“ и „против“ в конкретната ситуация, особено когато тя е амбивалентна по отношение на дадено поведение (например проблемна употреба на наркотични вещества, алкохолна злоупотреба, хронични заболявания, които налагат здравословен начин на живот и промяна на хранителните навици). Включването на балансната карта на решението често се използва като инструмент в мотивационното интервюиране и транстеоретичния модел на промяната. В Таблица 4 е изведен баланс на решението по отношение проблемната употреба на алкохол. Както се вижда, желанието или нежеланието за промяна може да включва аргументи, които да подсилват чувството за амбивалентност у личността и да правят предприемането на конкретно действие трудно решение.

Изготвянето на баланс на решението може да включва различни възможности за личността в зависимост от готовността за предприемане на действие и чувството за Аз-ефективност. В таблицата по-долу е посочен вариант, при който са изведени три насоки на действие – поддържане на статуквото, предприемане на действия за частично редуциране на проблемното поведение и избор на напълно нов тип поведение. Всяка една от изведените възможности трябва да включва предимствата и недостатъците, с които личността ще се сблъска, избирайки конкретен курс на поведение. Във варианта на балансната карта на решението, разработен от Irving Janis и Leon Mann, се съдържат четири аспекта, които трябва да бъдат оценени от личността, като за всеки аспект се посочат предимствата и недостатъците от промяната:

Таблица 4. Пример за баланс на решението при алкохолна зависимост

	Плюсове	Минуси
Ако продължа да пия, както до момента	✓ Това е нещо, което всичките ми приятели правят. ✓ Успявам да се успокоя по този начин. ✓ Винаги ми става весело, когато пия. ✓ Харесва ми вкусът на алкохола.	✓ Забърквам се в неприятности ✓ Здравословни проблеми ✓ Възможност за развод ✓ Дългове ✓ Не мога да си спомня нищо след употребата на алкохол
Ако намаля алкохола	✓ Все още ще мога да се виждам с приятелите си. ✓ Ще се подобри здравословното ми състояние.	✓ Дали партньорът ми ще повярва, че това реално е движение към промяната? ✓ Дали ще успея да се придържам към този нов режим?
Ако спра да пия алкохол	✓ Няма да се забърквам повече в неприятности. ✓ Ще зарадвам партньора си. ✓ Ще успея да спестявам пари.	✓ Вероятно ще ми се наложи да страня от приятелите си. ✓ Как ще успявам да се справя със стреса? ✓ Какво ще тогава правя, за да се забавлявам?

- ✓ промяна на поведението – предимства и недостатъци за личността;
- ✓ промяната на поведението – предимства и недостатъци за значимите други;
- ✓ как значимите за личността хора ще реагират на промяната (одобрение или неодобрение от околните);
- ✓ как личността вижда себе си вследствие на промяната (как мнението за самия себе си се изменя) [14, 39–46].

Velicer [18, 1279–1289] опростява този модел за оценка, като включва само четири секции на балансната карта на решението – предимства и недостатъци на статуквото, както и „за“ и „против“ формиране на ново поведение (вж. Таблица 4).

Балансната карта на решението помага на личността да групира причините, които поддържат дадено статукво. Въпреки че това се организира в табличен вид, осъзнаването, осмислянето и признаването се случва в разговор с консултанта, който задава насочващи въпроси, така че причините да бъдат формулирани самостоятелно и свободно. Говоренето за статуквото и

желанието за промяна се подкрепят от консултанта, чиято роля е насочваща, а формулировките и подаваните инструкции не стигматизират и етикетизират поведението на личността. Ако консултантът зададе въпрос „Смятате ли, че това ваше поведение е правилно“ или „Не мислите ли, че трябва да промените поведението си“, много вероятно е личността да започне да защитава статуквото и да брани личните си граници. Балансната карта на решението улеснява говоренето за проблемните аспекти на поведението, без да се отрича или омаловажава реалната ситуация. Консултантът например би могъл да помоли своя клиент да посочи три причини, които биха го накарали да промени нещо в поведението си, или да посочи причините, които го мотивират да се включи в работата със специалист.

В консултативния процес е възможно предварително клиентът да бъде помолен да попълни балансната карта и след това да се разгледат и коментират отговорите. Друг вариант е по време на разговора да се подтикне клиентът да говори за предимствата и недостатъците от промяната, а дадените отговори да се въвеждат на момента. Изборът на подход зависи конкретно от личността на клиента, доколко е склонен да сътрудничи, доколко сам може да формулира отговори и аргументи и доколко е необходимо да бъде насочван в този процес. Ако предварително клиентът бъде помолен да формулира и да впише в таблицата плюсовете и минусите от евентуалната промяна, фокусът на разговора може да бъде насочен към изследване на силата, която всяка една от причините упражнява върху личността. Възможно е клиентът да дава повече аргументи „против“ промяна на статуквото – тогава консултантът може да насочва въпросите си към това да изследва бариерите, които стоят пред личността и пречат на промяната. Въпросите, зададени от консултанта, изследват амбивалентността и правят възможно осъзнаването от клиента на причините, задържащи промяната.

Предимства на мотивационния баланс:

- ✓ изследва мотивационния ресурс на личността;
- ✓ дава възможност на личността сама да формулира предимствата и недостатъците от определен тип поведение;
- ✓ подкрепя говоренето за промяна, като намалява съпротивите на клиента;
- ✓ подпомага личността да се самонаблюдава в ситуациите, когато поддържа дисфункционалните поведенчески модели, да изследва и осъзнава личните си мотиви за това.

Таблица 5. Баланс на решението при работа по случай

	Плюсове	Минуси
Ако продължа да употребявам марихуана	✓ Чувствам се добре по този начин – весело ми е и се забавлявам. ✓ В компанията ми всички пушат трева и често си делим парите, за да си я купим. ✓ Така всички от компанията имаме общи истории, които после да разказваме. ✓ Тревата ми помага в моментите, когато се чувствам тъжен и потиснат. ✓ Свикнал съм да пуша трева, когато се срещам с приятелите си.	✓ Често парите не ми стигат за нищо друго освен за трева. ✓ Някои хора около мен смятат, че съм наркоман. ✓ Случва се хората от социалния център да казват, че „за нищо не ставам“. ✓ Понякога си мисля, че ако продължавам в същия дух, ще пробвам и друг наркотик . ✓ Не се виждам с хора, които не пушат трева. ✓ Имам ограничени контакти с други хора. ✓ Струва ми се, че като пуша трева се държа несериозно и това не би направило добре впечатление на сериозни хора. ✓
Ако се откажа от употребата на марихуана	✓ Ще имам повече пари. ✓ Хората около мен няма да мислят, че съм наркоман. ✓ Може би ще намеря нови приятели. ✓ Хората ще гледат на мен по-сериозно.	✓ Приятелите ми няма да ме разберат. ✓ Няма да мога да се събера с тях, ако не употребявам марихуана. ✓ Не знам как да си помагам, когато се чувствам потиснат и тъжен. ✓ Мисля, че някои усещания от употребата на марихуана ще ми липсват. ✓ Когато ми е скучно, няма как да оправя настроението си. ✓

Изследване на баланса на решението

Попълнената балансна картна на решението дава възможност да се обсъдят както положителните аспекти на конкретно поведение, така и отрицателните страни, като разговорът бъде насочван към тези области, които подсилват чувството за амбивалентност в личността [2, с. 132]. Ако разговорът бъде насочен към обсъждането на положителните страни на статуквото, много е вероятно говоренето и споделянето да бъдат подпомогнати, а индивидът да се почувства спокойно и комфортно в този процес. Това е от изключителна важност, особено когато въпросите трябва да бъдат насочени към негативните страни на проблемното поведение. Консултантът може да избере да задава въпроси както от положителните към отрицателните аспекти на дадено поведение, така и обратното. Често задаването на въпроси върху един аспект на поведението провокира личността сама да говори и за обратната страна на поведението си. Ако консултантът избере да започне с обсъждане на негативните аспекти на поведението на своя клиент, много е възможно това да се използва като ресурс за изследване на степента на включване на съпротивите на клиента, както и идентифициране на стадия на промяна, в който се намира към момента. Говоренето за недостатъците и вредата от съответното поведение показва до каква степен клиентът е осъзнал действията си като пречещи и вредящи му, доколко той има вътрешен мотив да търси помощ. Често се случва личността да търси помощ под влияние на външни фактори – опасност от уволнение, страх от раздяла с партньора, наложено принудително решение. Макар тези причини да не насочват консултанта към ресурсите, които реално да разкриват силна вътрешна мотивация за промяна, те подпомагат процеса на постепенното ѝ изграждане. Често при тези случаи личността не смята, че промяната е важна, не изпитва и увереност, че може да се справи с това. В много случаи обаче индивидът има ясна идея за личната си потребност от промяна и затова причините, с които идва, са осъзнати и ясни. Говоренето върху баланса на решението насочва консултанта къде в този процес се намира клиентът и в каква посока трябва да бъдат насочени усилията.

Във Фаза 1 консултантът и неговият клиент трябва да разрешат амбивалентността, така че да се изгради мотивация за промяна [16, с. 70]. Ако тук е необходимо да се говори за промяната и да се засилва усещането за важността на промяната и увереността, че личността може да се справи, във Фаза 2 се включва засилването на ангажираността към промяната. Заедно консултант и клиент разработват план за постигането на промяната.

Случаят „Мартин“

След проведените разговори с Мартин и направения анализ социалният работник насочва обсъждането на проблема, като поставя акцент върху употребата на марихуана, но видяна през призмата на взаимоотношенията с при-

ятели и значими други. Прави впечатление, че във всички попълнени полета от балансната карта на решението Мартин споменава отношенията си със своите приятели и усещането за впечатлението, което той оставя във важни за него хора. От една страна, той се солидаризира с групата, постъпва по същия начин, чувства се приет и принадлежащ към нея. От друга страна, мисли за впечатлението, което би могъл да прави на други хора, притеснява се за това как изглежда в очите на околните, притеснява се, че те ще му поставят етикета „наркоман“.

По отношение на мотивите, подкрепящи поведението, прави впечатление, че Мартин обяснява избора си с фактори, които идват извън него – отношения с приятели, възприет от всички като правилен модел на поведение, липса на контакти извън познатия приятелски кръг. Според Мартин употребата на марихуана проблематизира комуникацията му с хора извън приятелската компания и ограничава възможността му за контакт с хора извън този приятелски кръг. Момчето не оценява употребата на марихуана като проблемна, а по-скоро като помагаша му да регулира емоциите и чувствата си, когато усети необходимост от това.

Разговорите с Мартин в случая могат да бъдат насочени към темата за необходимостта му да общува активно и пълноценно с хора извън неговия приятелски кръг и как в действителност употребата на марихуана пречи на изграждането на взаимоотношения извън познатата му среда. Освен това Мартин се безпокои как би могъл да изглежда в очите на околните, изказва притеснения, че може да бъде заклеймен и отхвърлен от околните. При мотивационното интервюиране назоваването на причината за промяна подпомага личността да се придвижи напред в етапите на промяна, освен това може да се открият постепенно и други причини, които да мотивират индивида да предприеме конкретни действия за постигане на новото желано поведение. Преди това да се случи, консултантът трябва да подпомогне своя клиент да *разработи* конкретната причина за промяна. Това също така е начин, по който да се предизвика продължителното говорене за промяна, което подкрепя мотивационната тема.

В практиката се посочват няколко начина за предизвикване на разработване, след като причината за промяна е била посочена [2, с. 132]. Те включват:

- Искане на изясняване. По какъв начин? Колко? Кога?
- Искане на конкретен пример.
- Искане на описание на последния път, когато това е станало.
- Питане „Какво друго?“ в темата за промяната.

***Пример за разработване на причина за промяна
от разговор на социалния работник с Мартин:***

МАРТИН (М): Аз не съм наркоман и не искам останалите да се държат с мен като точно такъв.

СОЦИАЛЕН РАБОТНИК (СР): Какво имаш предвид? Как точно се държат?

М: Странят от мен, гледат ме странно, все едно съм убил човек, шушукат си. Често чувам и реплики от сорта: „за нищо не ставаш“, „ясно е, че от теб друго не може да се очаква“, „знае се как свършват такива като теб“ и други подобни глупости.

СР: Дай ми конкретен пример за ситуация, в която си усетил отношение, което те е обидило и наранило.

М: Е, не знам дали ме е наранило, но със сигурност не е приятно да страият от тебе като прокажен.

СР: Това са силни думи. Щом се изразяваш по такъв начин, значи си се почувствал зле в конкретната ситуация. Разкажи ми накратко.

М: Е, не е кой знае какво, но ми направи впечатление. Бях харесал момиче от квартала, започнах да се заговарям с нейната компания на площадката пред блока, в който тя живее. Мисля, че се харесахме, имах желание да се запознаем и да можем да разговаряме повече насаме. Но баба ѝ – кварталната клюкарка – ме видя и започна да ме обижда. Нарече ме „пропаднал“ и „от-репка“, заплаши, че ако се мярна още веднъж пред блока им, ще се обади на полицията, за да се оплаче, че около техния блок се навъртал „опасен наркоман“. А аз с нищо не бях провокирал подобно отношение, просто си говорех с Ани и другите.

СР: Значи се случва понякога да получаваш подобно отношение от околните, това ли искаш да кажеш?

М: Случва се, и то много често. Сякаш съм направил някакво престъпление и сега си плащам за стореното. Нито съм откраднал, нито съм убил – не мога да разбера защо е това отношение.

СР: Можеш ли да помислиш и да ми разкажеш за последния път, когато се отнесоха с теб по същия начин?

М: О, да, те да бяха само два случая...Трябваше да си изкарам документ от психодиспансера, че не се водя на отчет там. Необходим ми беше, за да кандидатствам за защитеното жилище. Тъй като няхах пари, се обърнах към социалните. Като отидох на място, жената зад гишетото започна да ме оглежда все едно ей сега ще извадя пистолет, за да я оберва. Като разбра за какво съм там, се намръщи и направи коментар, че пием хапчета и правим глупости, а после ходим по държавните институции да искаме помощ, че нямаме воля сами да се справим в живота и факта, че сме живели в социална институция, сега не ни дава по-специални права от тези на всички останали в държавата.

СР: Как мислиш, защо това отношение толкова те обижда?

М: Защото не съм такъв реално. Вярно, че не съм най-успелият човек на света, но и нищо лошо не съм направил. Какво толкова искам – да имам приятели, да познавам различни хора, да работя и да се забавлявам. Как могат да говорят така за мен, без да ме познават?! Аз съм нормален човек и заслужавам нормално отношение.

СР: По какъв конкретен начин това отношение те засяга – толкова хора да странят от теб?

М: Така губя възможността да имам различни познати, да се сприятеля с нови хора, да изглеждам като всички останали, без да търпя подмятания, упреци и грозни думи.

СР: Как мислиш, дали хората, които те упрекват, те свързват с твоите настоящи приятели?

М: Е, предполагам, че е така. Вярно, че понякога правят глупости, не съм сигурен, че искам да приличам на тях или след десет години да съм на същото ниво, както сега. Нали казват „с каквото се събереш, такъв и ставаш“, но аз не мисля така.

СР: Какви „глупости“ правят твоите приятели?

М: Дивотии – чупят, сбивания, нарушаване на обществения ред, ей такива...

СР: Ако обстоятелствата се развият по неблагоприятен за теб начин, как може и ти да си изпатиш от тези „глупости“?

М: Проблеми с полицията и други квартални групи, сбивания, простотии. Но най ми тежи това, че ме третират като пропаднал, като отрепка.

Консултантът винаги може да подтикне клиента си да разкаже за един свой типичен ден, особено в случаите, когато говоренето за промяна е ограничено от включването от личността съпротиви. Това дава възможности да се искат повече подробности за типични за клиента поведенчески модели, реакции в еднотипни и разнообразни ситуации, породили се чувства, като проблемните полета помагат на консултанта да очертае дисфункционалните поведенчески механизми и областите на тревога.

Социалните интервенции по случая на Мартин могат да преследва различни цели, но изборът на целево-ориентиран подход и договарянето за работа по приоритети обикновено създават усещането в индивида, че е ангажиран в процеса на подпомагане, има отношение към случващото се и е агент на собствената си промяна. Ако личността участва активно със своя социален работник в работата по изготвяне на план за действие, това би засилило ангажираността и би повишило личната отговорност за желаната личностна или поведенческа промяна. В разгледания случай би могло да се започне работа за прекратяване употребата на марихуана, изграждане на ценни социални умения, подобряване на комуникативните умения, професионално ориентиране и

консултиране [4, 93–111]. По-долу (вж. Таблица 6) е изведен възможен модел на работа за прекратяване употребата на марихуана в пет терапевтични и консултативни сесии.

Таблица 6: План за интервенции в социалната работа по случай относно употребата на марихуана [15, с. 17]

Сесии	Модалност	Подход	Теми
1.	Индивидуална работа	Мотивационно интервюиране	Амбивалентност и работа върху мотивите, подкрепящи промяната
2.	Индивидуална работа	Мотивационно интервюиране	Ангажиране с промяната. Извеждане на цел и изготвяне на план за действие
3.	Работа в група	Когнитивно-поведенчески подход	Изграждане на умения за отказ от употребата на марихуана (комуникативни стратегии за отказ от употребата на вредното вещество), трениране на умения за казване на „не“ в среда на употребяващи
4.	Работа в група	Когнитивно-поведенчески подход	Създаване на мрежа за социална подкрепа. Ангажиране на свободното време със занимателни и приятни дейности
5.	Работа в група	Когнитивно-поведенчески подход	Справяне с неочаквани високорискови ситуации и опасност от рецидив на проблемното поведение

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мотивационното интервю като консултативен метод за постигане на желаната поведенческа промяна дава насоките за това как ресурсът на личността може да бъде използван, за да се подкрепи необходимостта и желанието за избор на подходящи модели на поведение от самата нея. Методът дава насоки за това как може да бъде създадена потребност от промяна в личността, в случаите когато тя не съществува, посочва начините, по които това да се случи, дава възможност за прилагането на конкретни техники за засилване на амбивалентността, осъзнаване и реагиране на съпротивите, подсилване на увереността, развитие на несъответствието между актуалния статус и желаната цел, както и ангажиране с конкретни действия за промяна.

Макар мотивационното интервю да предлага система от конкретни техники за създаване и засилване на съществуваща вече мотивация (*задаване на отворени въпроси, отразяващо слушане, обобщаване, извличане на говоренето за промяна*), смятам, че принципите на този метод могат да бъдат използвани и развивани от социалния работник като тип комуникативна стратегия

за работа с клиенти, при които поведенческата промяна е дългосрочна цел на социалната интервенция. Това означава, че социалният работник може да подпомага преформулирането на заявката, с която клиентът идва при него, да го връща към реалността, създавайки вътрешно неспокойство и амбивалентност по отношение на статуквото, да отчита несъответствията в действията и думите, като дискусивният стил на това взаимоотношение минава през главната тема за необходимостта от промяна. Клиентът трябва да бъде воден в това взаимоотношение така, че в него естествено да се породи необходимостта от промяна. Стратегии за външно и експертно налагане на решение на клиента трябва да бъдат непременно избегнати, защото основата, на която мотивацията се изгражда, ще е неустойчива във времето. Основна цел на мотивационното интервюиране е постигане на естествена промяна, напълно осъзната и желана от личността.

ЛИТЕРАТУРА

1. Механджийска, Г. Интервюирането в социалната работа. С., 2008.
2. Милър, У., С. Ролник. Мотивационно интервюиране. Подготовка на хората за промяна. С., 2010.
3. Стоева, Т. Консултативна психология. С., 2003.
4. Шулман, Л. Изкуството да се помага на индивиди, семейства и групи. С., 1992.
5. Клиническая психология. Учебник для студентов мед. вузов и фак. клинической психологии. Под редакцией Б. Д. Карвасарского. 2. изд., Санкт-Петербург, 2006.
6. Bandura, A. Self- efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. – *Psychological Review*, Vol. 84, 2, 1977.
7. Bandura, A. Health promotion from the perspective of social cognitive theory. – *Psychology and Health*, 13, 1998.
8. Fishbein, M., Icek Ajzen. Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research. 1975.
9. Levounis, P., B. Arnaout. Handbook of Motivation and Change. A Practical Guide for Clinicians. American Psychiatric Publishing, Inc., 2010.
10. Markland, D., R. Ryan, et al. Motivational Interviewing and Self-determination Theory. – *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 24, 6, 2005.
11. Martino, S. Motivational Interviewing Assessment: Supervisory Tools for Enhancing Proficiency. Salem, Northwest Frontier Addiction Technology Transfer Center, Oregon Health and Science University, 2006.
12. Naar-King, S., M. Suarez. Motivational Interviewing with Adolescents and Young Adults. The Guilford Press, 2011.
13. Pelletier, L., K. Tuson. Client Motivation for Therapy Scale: A Measure of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Amotivation for Therapy. – *Journal of Personality Assessment*, 68(2), 1997.
14. Prochaska, J., W. Velicer, J. Rossi, et al. Stages of Change and Decisional Balance for

- 12 Problem Behaviors. – *Health Psychology*, 1994, Vol. 13, 1, 39–46.
15. Sampl, S., R. Kadden. Motivational Enhancement Therapy and Cognitive Behavioral Therapy for Adolescent Cannabis Users: 5 Sessions, Cannabis Youth Treatment (CYT) Series, Volume 2, Rockville, 2001.
 16. Söderlund, L. Motivational Interviewing in Theory and Practice. Linköping, 2010.
 17. Strecher, V., Brenda DeVellis, Marshall Becker. The Role of Self-Efficacy in Achieving Health Behavior Change. – *Health Education Quarterly*, Vol. 13 (1), Spring, 1986.
 18. Velicer, W., James Prochaska, Carlo DiClemente. Decisional Balance Measure for Assessing and Predicting Smoking Status. – *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 48, 5, 1985.
 19. Walters, S., M. Clark. A Guide for Probation and Parole. Motivating Offenders to Change. U.S. Department of Justice, 2007.

Постъпила март 2013 г.

Таблица 7. Категории съпротивляващо се поведение на клиента [2, 89–90]

Спорене
Клиентът изказва съмненията си относно експертните познания на социалния работник <i>(опитва се да противопоставя гледните точки на различни хора, така че да оспори знанията и опита на социалния работник по конкретни въпроси; дава за пример работата на други специалисти; изказа мнение как е правилно да се работи; опитва се да поучава специалистите)</i>
Клиентът „засича“ точността на казаното от социалния работник и търси несъответствие <i>(противопоставя твърденията на различните социални работници; дава за пример нещо, казано от личност, която е авторитет за него самия, спори и повтаря информация получена от медици, телевизионни предавания или други потребители на социални услуги)</i>
Клиентът оспорва личната власт и авторитет на социалния работник <i>(пренебрегва личността на социалния работник, изказва директно негативното си мнение за специалиста, дава за пример работата на други социални работници и специалисти, провокира с негативни изказвания социалния работник – „кой си, че да ми казваш“, „нищо не разбираш и не можеш да ми помогнеш“, „какъв социален работник си ти“ и др.)</i>
Клиентът изразява изразна враждебност към социалния работник <i>(проявява вербална агресия спрямо специалиста, отказва да сътрудничи, пред други потребители на социални услуги и специалисти изказва негативното си мнение за социалния работник)</i>
Прекъсване
Клиентът се намесва и прекъсва консултанта по отбранителен начин <i>(прекъсва изказванията на социалния работник, като се оправдава без да е бил обвинен; оправдава се за неща, за които не му е искано обяснение и мнение; реагира на изказвания на социалния работник, които може и да не се отнасят за него самия и се защитава)</i>
Едновременно говорене <i>(клиентът говори едновременно със социалния работник, без да изчака подходящата пауза или мълчание; опитва се с говоренето си да „заглуши“ това, което се казва от социалния работник в момента; мърмори си „под носа“ докато специалистът говори)</i>
Срязване <i>(клиентът се намесва с думи, които очевидно целят да накарат консултанта да млъкне – например „Чакайте малко. Вече чух достатъчно“ или „Аз ще кажа, защото знам каква е ситуацията по-добре“)</i>

Отричане

Клиентът изразява нежелание да признае проблемите, да сътрудничи, да приеме отговорност или да приеме съвет
Обвиняване (клиентът обвинява другите хора за проблемите; не иска да признае своята отговорност и търси причината за своето положение извън себе си)
Изразяване на несъгласие (не се съгласява с предложения от социалния работник план, но не предлага конструктивна алтернатива и лично решение за излизане от негативната ситуация; автоматично и опозиционно изразяване на несъгласие)
Извинения (клиентът дава извинения за собственото си поведение, без това да се искано от него или без да се налага да го прави по обективни причини)
Минимизиране (клиентът внушава, че социалният работник преувеличава рисковете или опасностите – „е, всъщност не е толкова лошо положението“, „няма чак такава опасност за мен“)
Песимизъм (клиентът прави общи твърдения за себе си и другите, които са песимистични, пораженчески или негативистични)
Неохота (клиентът изразява резерви и нежелание спрямо дадената информация или съвет)
Нежелание за промяна (клиентът изразява липса на желание или готовност да се промени, или намерение да не се променя)

Пренебрегване

Клиентът дава доказателства, че пренебрегва или не следи социалния работник (държи се демонстративно, показвайки, че не е ангажиран в темата на разговора и не желае да участва активно като страна в разговора)
Липса на внимание (отговорът на клиента сочи, че не е слушал и внимавал в думите на социалния работник)
Не-отговор (при реагирането на въпрос на социалния работник клиентът казва нещо, което не е отговор на въпроса)
Липса на отговор (клиентът не дава вербален или невербален отговор на въпроса на социалния работник)
Отклоняване (клиентът променя посоката на разговора, следвана от социалния работник)

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
Книга Социални дейности
Том 106

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"
FACULTE DE PEDAGOGIE
Livre Activites Sociales
Tome 106

ТЕОРИИ ЗА РАЗВИТИЕТО КАТО КОНЦЕПТУАЛНА ОСНОВА НА СОЦИАЛНАТА РАБОТА С МЛАДЕЖИ С НАРУШЕНИЯ В ЛИЧНОСТНОТО ПОВЕДЕНИЕ

ЗОЯ АБАДЖИЕВА-ЧАЛЪКОВА

Zoya Abadzhieva-Chalakova. THEORIES OF THE DEVELOPMENT AS A CONCEPTUAL BASIS OF THE SOCIAL WORK WITH YOUNG PEOPLE WITH DISORDER DEVELOPMENT

The main purpose of the paper is to present the therapeutic approaches of social work with young people with disorders in personal development. There are various theories dealing with age seasons, including youth age. Its features and prerequisites for the development of abnormalities in personality. The core technologies of social work, necessary when working with young people with disorders in personal development.

УВОД

Хуманизацията на обществените отношения иманентно съдържа в процеса на реализацията си целенасоченото внимание към най-уязвимите членове на обществото. Хората с проблеми в личностното развитие са една малка част от социално незащитените граждани. Специално място сред тях заемат младежите на възраст между 18 и 25 години, които живеят или са живели в специализирани институции. Те растат далеч от своите връстници и от традиционните семейни радости, често имат психични дефицити, част от тях са гневни на света и обкръжаващите ги социални общности. Оказва се, че зад едно или друго нарушение на когнитивните процеси, проявяващо се в различна степен на умствено изоставане, се крият нарушения в личностното развитие.

Понятието „отклонение в личностното развитие“ обхваща широк кръг субективни прояви: антисоциална мотивация, поява на емоционални разстройства (тревожност, агресивност), нарушения във волевата регулация на поведението (абулия, каприз, упорство, инат, негативизъм), ниска социална компетентност, ситуативна и личностна тревожност, акцентуации на характера и др. Младежите с нарушения в личностното развитие, отклоняващи се от съответните норми, са една многочислена категория лица, настанени в специализирани институции или вече живеещи извън тях. Защото социалната депривация води до личностни разстройства, социална неприспособимост, още по-голяма изолация, включително и възпрепятстване на възможностите за комуникация, което от своя страна формира една неадекватна представа за външния свят.

Обществото невинаги правилно разбира младежите с проблеми в личностното развитие. Малък процент от тях усещат подкрепата на другите. Родителите отдавна са се дистанцирали от тях, те не са част от техния живот, обричайки ги от раждането им на пълна обществена изолация. По този начин възможностите за образование, трудова заетост, гарантирани доходи, жилище и други условия за битово и професионално оцеляване са сериозно ограничени. Активното участие в социалния, културния и икономическия живот на страната за младежите с проблеми в личностното развитие са намалени и недотам адекватни за техните умения и личностни особености.

Като се има предвид, че отношението на обществото към децата с проблеми в развитието си е висша социална ценност, без съмнение предметът на дейност на клиничния социален работник е особено актуален. Създаването на оптимални условия за успешна профилактика, диагностика и корекция на нарушенията в личностното развитие на младежите, тяхната социално-трудова адаптация и интеграция в обществото е една от най-важните задачи на държавата и обществото.

В момента в нашата страна се наблюдава следната неблагоприятна ситуация – общата численост на деца и младежи намалява, а популацията на такива с проблеми в личностното развитие нараства: емоционални и поведенчески аномалии, личностни разстройства и др. Ето защо решаването на проблемите на тези деца трябва да се отнесе към числото на острите и неотложни задачи на социалната работа, да се привлекат експерти и специалисти, които да се ангажират с ранната диагностика и профилактика на отклоненията в личностното развитие.

Практиката и резултатите от изследванията свидетелстват, че голяма част от хората, които имат отклонения в развитието си, при подходящи условия може да станат пълноценни личности, да се развиват духовно, да съумяват да обезпечат себе си в материално отношение и да бъдат по своему полезни за обществото, в което живеят. В момента в България все още социалната работа с деца и младежи с нарушения в развитието не е достатъчно целенасочена и

не преодолява стигмата. *В известна степен това е определящо и за значимостта на представеното по-долу теоретично изследване.*

Обръщайки поглед към тази проблематика, искам да избегна баналните представи и да изложа моята гледна точка, която се основава на практико-изследователския ми опит с деца и младежи, настанени в институции. *Важно е да се познава възрастовият потенциал на младежите, за да се използва като позитивна, вътрешна предпоставка за развитие, от една страна, и от друга – да се има предвид в процеса на превантивната и коригиращата работа със съответния контингент младежи.*

МЛАДЕЖКАТА ВЪЗРАСТ В КОНТЕКСТА НА ВЪЗРАСТОВОТО РАЗВИТИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ НА ЛИЧНОСТТА

Психичното развитие в периодите на детството се характеризира с ускорено, но променливо темпо, с индивидуално очертани промени, чиято последователност следва принципа на спираловидното движение. Характерът на тези периоди е в качествените изменения, предпоставящи осъществяването на относителна устойчивост на психиката.

Наличната маргинализация на периодите провокира дефинирането им като **кризисни** поради забележимата експанзивност на промените за относително кратко време [8].

„Детство, юношество, младост, зрелост, старост – това са своеобразни епохи в човешкия живот, всяка от които неумолимо заменя предишната, но същевременно я включва в себе си. Последователността на възрастовите етапи се характеризира с необратимост, с определена продължителност и неизбежна смяна на периодите. Всеки период следва своя закономерност, която е фиксирана в генетичната програма на човека“ [12].

ТЕОРЕТИЧНИ ПОДХОДИ КЪМ ВЪЗРАСТОВОТО РАЗВИТИЕ

• **Диференциалният подход** към възрастта я очертава като многомерна категория, включваща различно съдържание. Този подход дава възможност да се диференцират основните измерения на понятието „възраст“ [11]:

✓ **Хронологичната възраст** очертава границите на възрастовите периоди. Тя е онтологичен акт, който носи белезите на астрономическото време и чийто емоционални характеристики са субективна интернализация на обективни събития. Следователно каузалността на хронологичната възраст и причините за възрастовите промени в процеса на развитие са преди всичко следствие на отпечатъците на индивидуалната биография, а проекцията на времето върху възрастта има относително въздействие върху жизнените събития и динамиката на личностното поведение.

✓ *Биологичната възраст* се характеризира със своеобразна съвкупност от функционалните възможности на биологични системи от жизнено важни органи. В този смисъл биологичната възраст е индекс на биологичното здраве и отразява възможната продължителност на живота. Поради това жизнените показатели на даден индивид биха могли да превъзхождат тези на друг, който има същата хронологична възраст.

Биологичните промени очертават движението на биологичната възраст – от детството до смъртта, следват логиката на възход и упадък, които са аргументирани с остаряването на тъканите и понижаване на активността на висшите нервни процеси. Феноменът време е видимата биологична граница на битието.

✓ *Психологическата възраст* е белег за адаптивните възможности на индивида в сравнение с друг със същата хронологична възраст. Психичните индекси: когнитивни, поведенчески, мотивационни са условия за адекватна адаптация на човека и са знак за неговото психично здраве. Психологичната възраст е свободна от хронологичната. Нейната територия съдържа комплекс от позитивни или негативни психологически характеристики, които определят един индивид като по-млад или по-стар психически.

✓ *Функционалната възраст* е индекс на уменията на човека да функционира ефективно в дадена среда. Поради това тя е зависима от физическите и психологическите характеристики, релациите между които демонстрират своя пик около 45-годишна възраст.

✓ *Социалната възраст* е сложна конструкция и променлива величина, която невинаги кореспондира с хронологичната възраст. Тя отразява преди всичко нагласите и уменията за осъществяване на социални роли, чийто процес на усвояване се характеризира с индивидуално проявяваща се динамика на разбирането, отношението и очакванията на личността от тяхното изпълнение.

Психологията и педагогиката се ориентират теоретично и емпирично към установяване на общи принципи, отнасящи се до същността на развитието, както и до неговите различия и възрастови сходства.

• **„Номотетичният подход“** универсализира хората във възрастов аспект, като се дистанцира от индивидуалните различия и се основава на средностатистически данни за възрастови промени. Допуска се, че хората имат сходни възможности за посрещане на инвариантните състояния на обществото и за съответната интегративност [9].

• **„Идеографичният подход“** акцентира върху различия в индивидуалната история, върху уникалността и спецификата на всяка индивидуална биография. Ориентиран е към идентифициране на личното преживяване на жизнените алтернативи [9].

Коментарът на очертаните по-горе подходи към възрастта може да бъде построен от различна гледна точка:

- Теоретичното изследване на многокомпонентната същност на понятието „възраст“ изисква анализ на промените във *възрастовия профил*, който отразява динамиката на психичното развитие.

- Именно *психология на „жизнения път“*, паралелно с обогатяване на методологията, провокира дискусия за прецизиране на понятията. Хронологичната възраст се определя като „многодименсионална“ и не е просто релативна променлива. Нейната стойност в развитието на индивида придобива характера на хипотетична граница, като същевременно във фокуса на изследванията се оказва по-скоро въздействието на емоционалните и личностни особености върху хронологичните и биологични спадове [18].

- В тази посока *психологията на развитието* поставя акцент върху оптималната реализация на психичния потенциал от раждането до смъртта. В доказателствената част се подчертава значително по-високият наличен потенциал на всяка възрастова степен в сравнение с реализираният. *Същевременно констатирам, че в дефинирането на зрелостта има теоретичен дефицит поради недостиг на емпирични данни и интегрирано познание.*

- Създаването на концептуална рамка на теоретичното интегриране е стратегическа цел за адекватно идентифициране на онтогенетическото развитие на личността. Това би могло да тласне теоретичното създаване на обща поведенческа рамка. Подобен подход има холистично и личностно значение, защото холистичният подход възприема личността като цялостна и интегративна същност, която има базисно значение за развитие на индивида и обществото. [9]

- Когнитивната психология на Жан Пиаже обвързва възрастовата периодизация с появата на нови качества на мисленето: „конкретни умствени операции“, „формални умствени операции“ и т.н. В този контекст развитието се адресира до качествени промени в когнитивната организация на психиката. Всеки стадий идентифицира свои необратими, последователни, универсални, целенасочени промени, които предпоставят появата и функционирането на формалните логически операции [22]

ДЕТЕРМИНАНТИ НА РАЗВИТИЙНАТА ПРОМЯНА

Според П. Белтс индивидуалното развитие е резултат от въздействието на три основни фактора:

- ✓ възрастово степенни – нормативни;
- ✓ ненормативни;
- ✓ историческо степенни – нормативни [18].

„Жизненият път“ зависи от координацията между тези релативни фактори, като всеки един от тях има самостоятелно въздействие.

Възрастта като „нормативен фактор“

Възрастовите нормативни фактори са обвързани с физическото и социално интерпретиране на битието. Усвояването на парадигми, социалните роли, образованието, професионалната реализация и други имат приоритетен характер и са зависими от хронологичната възраст. Авторитетът на нормативността отразява състоянието на дадена културна реалност, т.е. колкото по-елементарна е една система, толкова по-стриктни са нормите.

Възрастовите норми дефинират подходящото или неподходящото поведение в определена възраст. Те са намерили проекция в исторически оформили се афористични реплики: „когато му дойде времето“, „мина му времето“ и пр. Верифицирането на подобни етически конструкти очертава условните граници на възрастовите приоритети. Създава се хипотетична матрица на наличните възрастови особености – биологически, хронологически, психологически. Независимо от цивилизационните специфики се оформят сравнително устойчиви граници на възможното поведение – нормативи, под формата на своеобразен „социален часовник“. „Социалният часовник“ е плод на устойчиви, „надисторични“, възрастови специфики, които имат нормативен характер. Те създават културен прототип, който започва да функционира на съзнателно ниво още в детска възраст и биха могли да формират изкривена представа за възрастовото „адекватно“ поведение. В контекста на една устойчива културна подредба личността е в състояние да фалшифицира индивидуалните си особености, „прекроявайки“ ги в посока на „подходящи“ за възрастта, социума и времето псевдореалии [18].

Възрастовата степенна скала се основава на времевите периоди и аргументира развитийните промени само въз основа на възрастовите изменения. Например: ✓ Приема се, че развитието на висшата нервна дейност, проговарянето и моторното развитие са нормативни, случващи се приблизително на една и съща възраст, без оглед на наличната културна реалност. ✓ Търсенето на близост, необходимостта от общуване със себеподобни заради самото общуване е акт на общочовешка потребност. ✓ Механизмът за осъществяване на този акт се оказва емоционалността като иманентен антропологичен феномен.

Ненормативни жизнени събития

Те имат специфичен характер, който се проявява индивидуално в различни възрастови групи или при отделни субекти. Тяхна особеност е своеобразният характер на проявите и невъзможността да бъдат прогнозирани. Могат да генерализират поведението и жизнените избори на личността, да предизвикат обрати в биографията. Провокирани са от непредвидени социални контакти, от емоционално натоварени събития и др.

Идентифицирането на подобни прояви, особено сред социално маргинализираните групи, е основание да се осъществи по-ефективна социална работа с тези младежи, да се разпознаят и обобщят белезите на кризисно поведение, които провокират възможно автоагресивно, агресивно или престъпно поведение, да се тушират наличните личностни разстройства.

Възможна е трансформация от ненормативни към нормативни жизнени събития в контекста на една личностна или социална промяна: легитимиране на нетрадиционни сексуални контакти, религиозни или етически зависимости и др.

Обратният процес е аналогично възможен – нормативното поведение да придобие ненормативен характер. *Социалната конюнктура, както и индивидуалните ценностни нагласи създават условия за релативност в дефинирането на жизнените събития. Личността се адаптира към ситуативно създадите се жизнени условия, приемайки ги за нормативи. Субективният фактор се оказва в позицията на активен участник в една неустойчива социална система и тази гъвкавост му придава лице на жизнено устойчив субект [18].*

Историческо степенни – нормативни фактори

Много нормативни влияния са свързани пряко със специфични исторически събития, а не с възрастта. Те се проявяват в определен исторически момент и влияят драматично върху отделните личности, които ги преживяват. Историческите степенни фактори включват трайни ефекти на обществени събития – войни, икономически кризи, девалвация на ценности, болести. Следователно разликите във възрастовите групи са свързани не само с възрастта, но и с „кохортни различия“ в поведението, наблюдавани у индивиди, родени в различни исторически времена (без да се преувеличава тяхната значимостта).

*Въпреки че се присъединявам към идеята за значимостта на възрастта като определящ фактор за формирането на личността, паралелно с това отчитам ролята на ненормативните жизнени събития в **младежка възраст**, когато се изграждат базисни социални нагласи, основни ценностни характеристики, дефинират се водещи житейски тенденции.*

Следователно човекът има *история*, направлявана от самия него. Всеки човек има свой личностен проект, намерения за своя психична „кариера“. От силата на тази мотивация зависи не само протичането на живота, но и реализирането на биологичните и психични потенциали.

По посока на тези съждения откривам значими за концептуалния план на настоящото теоретично изследване идеи в теорията на Ш. Бюлер: **модели в биологичното, психосоциалното и личностното развитие** [21].

• **Моделът „експанзия-рестрикция“** е най-близко до биологичната структура на живота, защото дава отговор на въпроса дали се открива „биологична крива“ между *фазите* в биологичното и психосоциалното развитие. Той обхваща броя на събитията, постиженията и преживяванията в жизнената биография:

✓ *обективни събития* – брак, учене, развлечения, приятелство и много други измерения;

✓ *съотносителни събития* – делата, обективните личностни постижения;

✓ *вътрешни събития* – рефлексии, свързани с преживяванията и отношението на човека към собствения му живот, начина на осмислянето му и на самоопределяне.

В резултат на описанието на всички събития и тяхното разпределение се установява, че натрупването на опита се разпределя в последователни фази – от фаза на бързото нарастване се преминава през фаза на по-бавното нарастване, докато се достигне до плато и упадък:

✓ през първата част от своя живот хората преживяват разширяване (експанзия) на своите дейности, престиж, преживявания;

✓ после идват етапите на кулминация и поддържане на високото ниво;

✓ след което настъпва рестрикция, когато дейностите намаляват, губят се позиции, хората се отказват от техните амбиции, целите стават по-ограничени, наблюдава се биологичната менопауза, психична неуравновесеност и депресивност [21].

В посочените сфери на психосоциално развитие е налице еднопосочна линия – възходяща нагоре и низходяща. Но в жизнената биография съществуват важни различия главно по посока на факторите, които отлагат упадъка.

• **Моделът за цеleoобразуване и самоосъществяване** акцентира върху ролята на субекта за определяне и осъществяване на личностните цели. Типологичният подход към творческите постижения дава възможност да се диференцират четири типа в зависимост от професионалните и индивидуалните им особености: ✓ хора с ранен връх; ✓ хора, постигащи възход в средата на живота (например Рокфелер, Нобел); ✓ хора с по-късен успех (например Хегел, Кант, Бисмарк); ✓ хора, при които постиженията са равномерно разпределени през целия жизнен път.

Съществуването на тези разлики доказва многопосочното и многофакторно детерминираното психосоциално развитие, което добавя друга гледна точка в сравнение с линейността на събитията, представени в описания по-горе модел „експанзия-рестрикция“.

Следователно в психосоциалното развитие могат да се диференцират различни начини за „протичане на живота“:

✓ В протичането на живота по кривата „нагоре-надолу“ са важни факторите за ранна, средна и късна *кулминация*: ранна кулминацията е свързана

преди всичко с „виталността“, докато средната и късната кулминации се характеризират с „менталност“ в процеса на учене и натрупване на опит, със системно мислене и непрекъсната интелектуална компенсация на западащите биологични функции [21].

✓ Праволинейната насоченост на стремежа за осъществяване на *цели* води до равномерно разпределяне на постиженията през целия жизнен път. Този начин за „протичане на живота“ е типичен за творческите личности, при които *целеобразуването* е индивидуален фактор и собственото съществуване се осъзнава като мисия.

Регулативната функция на целеобразуването е свързана със социокултурните фактори и саморефлексите в хода на развитието, в резултат на което се осъществява самореализация, трансформират се потребности и цели, нараства отговорността към реализирането на собствените жизнени ценности. *Именно юношеството е периодът, когато се поставя началото на тези личностни изяви, защото това е времето, през което се разширява жизненото пространство и осъзнаването на бъдещето е стимул за разгръщане и за самореализация. И обратно – неяснота на бъдещето е източник на страх и поведенчески аномалии* [14].

При юношата се проявява дихотомията „потребности–цели“, която закономерно предполага „базисните жизнени тенденции“ и тяхната динамика в зависимост от последователността на моделите на „преживяването на биографията“, на самоопределянето на жизнените цели и тяхната спецификация в отделните възрасти:

✓ До 15 години – осъществява се преходът към самоидентификацията.

✓ *От 15 до 25 години – под влияние на намерението за самоопределяне се „експериментира“ със самоидентификацията. Младите хора постепенно разбират, че техният живот им принадлежи, че той има начало и край, че те могат да определят своите цели.*

✓ 25–45/50 години – протича фазата на спецификация на жизнените цели и окончателна самоидентификация (дефинитивно самоопределяне). Това е времето, когато постепенно експанзията се заменят с размисли, самостоятелност, сигурност, откриване на целите, съзряване за дела и стремеж към продуктивност.

✓ 45/50–60/64 години – фаза на самооценяване и равностетка. Оценява се извършеното и се конструира жизнена рамка, по отношение на която личността се ориентира в бъдещето.

✓ След 65 години – преживяване на самоосъществяването. Време за отговор на вечните житейски въпроси, ретроспекции към преживяното, но и очертаване на възможности за постигане на предишни цели и наваксване на пропуснатото [21].

Съществува темпорална връзка между модела за самоидентификация и модела за психосоциално развитие.

• **Моделът на запазване и изменение** е ориентиран към механизмите, чрез които личността постига целите си в развитието чрез съхраняването и разрешаването на противоречието „запазване“–„изменение“:

✓ *Запазването* визира възможност да се редуцира напрежението чрез удовлетворяване на потребности и поддържане на вътрешен ред.

✓ *Изменението* е продукт на нагласите за адаптация и продуктивност.

През юношеството доминират разнообразни тенденции: от креативна експанзия към осъзнаване на жизнени задачи. Самооценката определя усилията за установяване на вътрешен ред и свободата на избора, която е свързана със спецификите на социокултурните, биологични и индивидуални особености [21].

Младезжите, чиято социална жизненост е нарушена, често са поставени в условията да приемат доминиращото поведение на околните или да се интегрират заради самото си оцеляване.

Посочените три модела се основават на интерактивния подход към личностното развитие от гледна точка на взаимодействието между биологично, социално и психично чрез очертаване на базата от множество феномени, които изграждат човешкия живот и диференциране на най-съществените и определящи фактори и взаимовръзките между тях. В тази многодименсионалност *търсенето на смисъл* е основен екзистенциален мотив, който може да се интерпретира само чрез обхващане на цялостното психично развитие на личността [16]. В постулата за влиянието на целостта, за правото на избор, за мотивационните фактори и смисъл в живота прозират идеи от гешалтпсихологията, същевременно те са обект на философския екзистенциализъм и персонализъм [21].

Разкрива се значението на саморегулативната роля на мотивацията за личностно израстване, на съзнателното самоопределение, на самодетерминацията и проектирането на жизнените цели. Поставя се хипотетичният въпрос дали биологичното развитие (прогрес/регрес) и индивидуалните цели в различни моменти на живота, както и мотивацията за личностна реализация, ценностите и смисъла в живота, еволюират по аналогичен начин.

ВЪЗРАСТОВИ ПЕРИОДИЗАЦИИ, ВКЛЮЧВАЩИ МЛАДЕЖКАТА ВЪЗРАСТ

Възрастовите периодизации са изградени върху основата на емпирични изследвания и наблюдения върху граничните моменти и последователността на етапите в психичното развитие. Теоретичното и емпиричното изследване на възрастовото развитие има за цел не само да се опишат закономерностите на този процес, но и да се открият причините за тяхната проява и как познаването на периодичността на развитието може да бъде използвано в практиката.

Възрастова периодизация според теорията на Х. Съливан

Определящ в теорията на Съливан е понятийният конструкт „видове интерперсонални взаимоотношения“, чрез които се удовлетворяват базисните потребности на личността. ***През всеки възрастов период на развитието тези сензитивни взаимоотношения се променят и създават предпоставки за типични прояви в норма или абнорма*** [17]. Поведенческите аномалии намират израз в състоянията на страх и тревожност.

Страхът е свързан с възможността за депривация на социалните потребности. Тревожността е неопределено състояние, в нея няма нещо конкретно или специфично определящо, което да я идентифицира и да я представи пред личността, като предмет за разпознаване и преодоляване. Това дава основание да се направи заключение, че различното ниво на тревожност съпътства човека навсякъде, където той влиза в контакт с другите хора. И доколкото човек живее сред другите хора, то тревожността го съпровожда навсякъде и постоянно. Следователно личността е относително устойчив модел на повтарящи се междуличностни ситуации, в основата на които е залегнал мотив, свързан със стремеж да се получи одобрение от значимия човек и страх от неговото неодобрение. Основен източник на тревожността е неодобрението от страна на значимите хора [3]

Изследванията на Съливан за тревожността, съпътстваща възрастовото развитие, са важен акцент за настоящата разработка, защото голяма част от личностовите аномалии на младежите се предпоставят от неблагоприятен емоционален фон на поведенческите им прояви.

Персонифицирането на тревожността с лошия Аз, паралелно с „добрия Аз“ и „значимите Други“, оформя Аз-системата, в която тревожността е доминанта. Причините са в стремежа на личността да се реализира като добрия Аз, т.е. да избегне възможната тревожност. Функционалната активност на Аз-системата е ориентирана предимно към преодоляване или туширане на тревожността, а оттам към защита от негативни възможности, свързани с удовлетворяване на потребностите. Развитието на Аз-системата се осъществява въз основа на взаимната връзка между възрастовите периоди на принципа – персонификация с добрия Аз и преживяване, което е свързано с одобрението, макар и качествено видоизменени [23]. Поради това е важно да се проследи цялостната възрастова периодизация, *включваща значимата за настоящото изследване младежка възраст.*

- *Пренаталният период* се характеризира с натрупване на междуличностни взаимоотношения, свързани с предстоящото раждане, които биха могли да повлияят върху основните потребности на детето след раждането и да създадат предпоставки за аномални прояви.

- *Периодът на „първичното семейство“* е свързан с преодоляване на т.нар. първичен страх, който детето изпитва по време и след раждането, чрез

създаване на вторично чувство на безопасност при взаимоотношенията с майката. *В случай че тя не се грижи за детето, преодоляването на първичния страх може да бъде непълноценно и в бъдеще да е предпоставка за поява на психози, антисоциално поведение, неврози, психосоматични нарушения.*

- *Периодът на нуклеарното семейство* се характеризира с поставяне на основите на типичните социални взаимоотношения: по вертикала – на съподчинение и субординация; по хоризонтала – във всяко от субординационните равнища; междуполови – баща–майка, брат–сестра. В тази възраст посочените взаимоотношения се моделират от детето на несъзнавано ниво. *Ако по време на усвояването в този период детето изпитва неудовлетвореност и се създадат условия за фиксации, в бъдеще това би било предпоставка за проява на аномалии в развитието на личността.*

- *Училищният период* е свързан със създаване на значими връзки извън семейството, които понижават авторитета на родителите и при неразбиране води до прояви на негативизъм. *Поради половото съзряване в тази възраст и особено при наличие на асоциални референтни групи е възможно да се появят зависимости и социално обусловени рискови форми на поведение.*

- *Периодът на юношеството* е обвързан с множество емоционални преживявания, разочарования и песимизъм, чиято честотност може да провокира в бъдеще *шизофренни форми на поведение и ендогенни депресии.*

Ако взаимоотношенията по хоризонтала и вертикала са недобре или недостатъчно моделирани по време на детството, се формира предпоставка за наличие на неадекватно социално поведение и дискомфорт.

- Периодът на възрастност обхваща младостта и зрелостта, като съзнаването на личността се насочва към съпоставяне на взаимоотношенията със социални и морални еталони.

- *Старческата възраст* се характеризира с постепенна отмиране на т.нар. социален атом, което води до чувство на самота и ненужност и би могло да провокира аномалии в поведението с различна степен на изразеност [17].

Възрастни периоди според теория за Его-идентичността на Ерик Ериксън

В процеса на его-идентификация се натрупват предпоставки за формиране на индивидуална идентичност, която се изразява в чувство за цялостност и устойчивост на собственото Аз. Его-идентичността е отговорна за устойчивостта на личностното поведение. *Когато Его-идентичността се загубва и на личността се налага да се бори за нейното съхранение, може да са налице прояви на абнормно поведение.*

Според Ериксън всеки един от психологическите стадии в развитието на личността се характеризира с параметри, които очертават линията на

развитие в норма и абнорма. Преминаването от един стадий в друг се осъществява посредством преодоляване на типично за всеки период психосоциално противоречие, наречено от Ериксън „криза в идентичността“ на личността [4]

Всяка възраст се характеризира с доминирането на специфична „криза“, произтичаща от съответно вътрешно противоречие, на което съответстват двуполюсни състояния – „задачи на развитието“. Ериксън допуска, че дори дадена „задача“ да бъде решена позитивно, то тя в друг възрастов стадий може да възникне отново и да се преразгледа в друга светлина. Това е свързано с изменението на социалното обкръжение, което изисква ново преосмисляне. От друга страна е възможно нерешените задачи да се решават като допълнение към задачите в следващия стадий. По-късните решения могат да заличат по-ранните неудачи. Позитивните решения в по-ранните възрасти предпоставят позитивни решения в следващите възрастови периоди [по: 10].

Именно поради посочените по-горе съображения за *взаимната обусловеност на възрастовите периоди е важно да се проследи цялостната периодизация*, свързана с концепцията на Ериксън [по: 17]:

- Ранното младенчество е периодът до 1 година, в който майката формира у детето „базисно доверие към света“. Ако тя обаче не отделя достатъчно внимание на детето или е невротична и тревожна, ***емоционалната депривация може да доведе по-късно до аномалии в емоционалното и социалното поведение под формата на затруднено общуване и склонност към депресивност.***

- Късното младенчество е периодът от 1 до 3-годишна възраст и е свързан с изграждане на автономност у детето. Социалното неодобрение от страна на заобикалящата го референтна група предизвиква психосоциално противоречие между срама и автономността. ***Нарушеният баланс между тях е предпоставка за по-късно проявяващи се аномалии в поведението на личността с различна степен на изразеност.***

- Ранното детство обхваща възрастта между 3 и 6 години, в която се появява противоречие между чувството за вина и инициативността, тъй като детето подражава на образци на ролево и полоролево поведение. ***Ако основните референтни фигури в семейството потискат проявите на инициативност и предприемчивост и у детето се натрупва чувството за вина, това създава предпоставки за абнормно поведение в следващите възрастови периоди, неувереност в собствените възможности и пасивност в общуването.***

- Средното детство е периодът между 6 и 12 години, в който основното психосоциално противоречие се поражда между активността при извършване на дейности и чувството за непълноценост, появяващо се при неуспех в училище. Това може да провокира отсъствие на интерес към ученето и отчаяние. ***В случай на неадекватна намеса от страна на родителите абнормните***

за възрастта състояния е възможно да се затвърдят като особеност на личността.

- Периодът на юношеството (до 20 години), при успешно разрешаване на основното психосоциално противоречие между процеса на самоидентификация и ролево обкръжане, е свързан с окончателно изграждане на Его-идентичността. **Ако по време на предишните стадии на развитие детето е срещнало трудности при формиране на увереност в себе си, автономност и доверие, това е предпоставка за наличие на аномалии в Его-идентичността на личността и нейното поведение в социума.**

- Ранната зрялост се характеризира със затвърдяване на референтните връзки с определени социални групи, поява на усещане за близост, интимност с определени хора от социалното обкръжение. **При затруднено или забавено преодоляване на основното психосоциално противоречие между интимността и изолацията, настъпва дифузност в Его-идентичността и това може да доведе до непредсказуеми поведенчески аномалии.**

- Средната зрялост (до 65 години) е следващият период в развитие на Его-идентичността, в който се разширяват творческите възможности на личността. **В случай на неразрешен конфликт между продуктивност и инертност са налице абнормни характеристики на поведението като психологически и физиологически регрес и подчертан егоцентризъм.**

- Периодът над 65 години е период на последната зрялост, в който възниква противоречието между Его-интеграцията и отчаянието [4].

Ако Его-идентичността не може да „приеме“ себе си такава, каквато е, развитието на личността води до отчаяние, неудовлетворение и страх от смъртта.

Теорията на Ериксън предлага психологически аргументирана картина на възможните възрастови аномалии и е основа за изследвания, насочени към психосоциалната практика. Антиномията между различните възрастови групи, особено в динамична среда – училище, социални домове, приемно семейство и други, най-често са рефлекс от психосоциално противоречие, положено в семейството.

Възрастови периоди според теорията за психичното развитие на Анри Валон

Важен акцент в теорията на Анри Валон е *ролята на емоциите* в процеса на общуване между хората като начин за изразяване на отношение. Според него емоцията се колебае между състояние на „сливане“ и състояние на „противопоставяне“ с другите. Състоянията на сливане и противопоставяне изискват изградена Его-идентичност, т.е. да се слееш, да съпреживееш заедно с другия и в същото време да не изгубиш себе си, своята собствена идентичност. Именно в процеса на противопоставянето емоцията оформя и структурите на съзнанието, различаването на Аз-а от Другите [1].

Теорията за емоциите дава нов поглед върху доминантите на психичното развитие на личността и характеристиките на нейната социализация. Тя измества центъра на изследване, определяйки наследствените фактори и социалната среда само като условия, в които се реализира индивида. Емоцията е в същността на активното взаимодействие на личността със средата и възможността за промяна съобразно промените в обективната действителност. В този контекст Валон очертава в определена възрастова последователност етапите на развитието [1]:

- *Емоционален етап* (до 1 година) – представя специфични кодове, които дешифрират детското поведение като зависимо от майката: например, плач – при нейното отдалечаване, мимически знаци, адресирани към други субекти от обкръжението.

- *Етапът, кореспондиращ с възрастовата граница 1–3 години*, акцентира върху предметната дейност, основана на относителна самостоятелност – ходене. „Отделността“ не е разпозната от детето – то подражава на възрастните. Актът на условно разпознаване се емблематизира чрез физическото себеразпознаване на Аз-а, чрез назоваване на името. Визуализирането на физическото тяло в огледалото, употребата на мимически знаци са стъпки към своеобразно очертаване на физическата Аз-реалност.

- *Актът на персонализиране (3–7 години)* съдържа три фази и се характеризира с подчертана интензивност и комуникативни актове, базирани на овладяната реч:

- ✓ *Негативен персонализъм*, илюстриран с опозиция, реактивност, противопоставяне, което няма осъзнати мотиви – отказ от изпълнение на поставени изисквания чрез своеобразни псевдоафектни състояния, съпътствани със силен плач, крясък, невербални прояви. Негативизмът е самоцелна немотивирана проява против възрастния, която може да се прояви като инат, непокорство, своеволие, протест и конфронтиране. Други често срещани прояви са фабулациите, деспотизъм и афективно пренебрежение.

- ✓ *Позитивната фаза* се характеризира с крайна неувереност, която се вдъхновява от положителна оценка и възхита. Детето преиграва, хиперболизира, преекспонира състояния и чувства, които подчертават ранимост.

- ✓ *Втора позитивна фаза* – относителна уравновесеност на поведението и предпочитанията. Опит за избирателно подражание, наблюдателност и своеобразна любознателност; първични опити за формиране на мотиви [7].

- *7–13/14 години*: интелектуалните функции се развиват и допринасят за развитие на самосъзнанието. Собствените преживявания стават предмет на осъзнаване. Децата стават зрители на своето поведение и започват да контролират проявата на чувствата си (загубва се завинаги детската непосредственост).

- *Юношеството*: типичен е погледът „навътре“ и стремежът на Аз-а да се разграничи от Другите (а не да ги имитира, както в предишните периоди).

Всеки стадий в човешката онтогенеза съдържа значително по-високи възможности за развитие в сравнение с тези, които се реализират. Валон разглежда взаимодействието като двойка Аз и Другият (другите хора) – те се формират съвместно и се развиват като неразделна двойка сили. Отношението между Аз-а и Другите се установява посредством Другия, който всеки носи у себе си. Валон назовава този Друг с термините социус, вътрешен друг, alter. Двете понятия вътрешно се разделят така: другите стават „AlterEgo“, т.е. двойник на Аз-а, който съществува заедно с него, но невинаги се съгласява с него. Разпределението на психично съдържание между тях никога не е постоянно, изменя се в зависимост от възрастта, от индивидите и от обстоятелствата около всеки от тях. Личността може да се вижда с очите на другия и да размишлява за себе си като в огледало. Вътрешният Друг се появява в период, когато другите не съществуват, той е „призрак, който всеки носи у себе си“. Именно той и неговите собствени промени регулират отношенията с другите. Постепенно, утвърждавайки своята идентичност и цялостност, Аз-ът потиска вътрешния Друг и му предоставя второстепенна и тайна роля. Другият ще се обективира в безкрайното множество на реалните лица, така косвено Аз-ът ще съумее да се постави сред Другите [1]. Диференциацията на Аз и Другите не е разкъсване на двете понятия, а разделяне на понятия, които не могат да съществуват едно без друго [15].

В посочените стадии на възрастово развитие Валон подчертава два стадия, в които се извършват „революционни“ промени: това са кризата на третата година и тази на пубертета *с преход към юношеството*.

ОСНОВНИ ТЕХНОЛОГИИ НА СОЦИАЛНАТА РАБОТА С МЛАДЕЖИ С ОТКЛОНЕНИЯ В ЛИЧНОСТНОТО РАЗВИТИЕ И ПОВЕДЕНИЕ

Едно от условията за постигане на ефективност в дейността на социалния работник е разработване и прилагане на технологии, с помощта на които да се постигнат конкретни цели в социалната работа и необходими личностно и социално значими изменения по отношение на отделната личност или група лица. Приложението им в рамките на широк кръг социални, социално-икономически, социално-психологически, медико-социални и други дейности целят постигането на конкретен резултат с оглед на проблема на всеки клиент.

„Технологиите на социалната работа включват: ✓ съвкупност от научни знания, средства, техники, методи и организационни процедури, предназначени да оптимизират субекта на въздействие в процеса социалното субект-субектно взаимодействие; ✓ система от знания за най-добрите средства за преобразуване и регулиране на обществените отношения и процеси на човешката дейност, както и алгоритми за приложение на начини за преобразуване и регулиране на обществените процеси и отношения“ [20].

В контекста на горното дефиниране *технологията на социалната работа с младежи с проблеми в личностното развитие и поведение е целенасочена, диагностично обусловена система от методи, средства, форми и начини за въздействие, приложими от социалния работник, насочени към решаване на социални проблеми от различен произход.*

Основните видове технологии на социалната работа с младежи с проблеми в личностното развитие и поведение включват набор от диагностични, корекционни и превантивни процедури за позитивиране на социалната адаптация и постигане на личностно благополучие. По посока на тази цел могат да бъдат диференцирани следните основни **съподчинени дейности** на социалния работник:

- *Организационна дейност* – условие за реализация на целите и задачите чрез целенасочено и реално планиране на заложената дейност.

- *Диагностика на психическото и личностно развитие на младежите* – с помощта на психодиагностични методи и средства се установяват съответни индивидуални особености на личността. Целта е оценка на актуалното състояние, прогноза за по-нататъшно развитие, да се разработят препоръки въз основа на личностни и поведенчески особености в норма и абнорма. Резултатите от диагностиката са необходими за: ✓ съставяне на социално-психологически портрет на младеж с проблеми в личностното развитие; ✓ констатиране на особености в развитието му като личност; ✓ определяне на индивидуално съобразена форма и съдържание на социалната дейност; ✓ осигуряване на обратна връзка за промяна в психическото и личностно развитие на различните етапи от социалната работа.

Практическата психодиагностика предполага наличие на психологически знания у социалния работник, както и изградени навици за работа с младежи. Той е длъжен да спазва набор от правила при прилагане на психодиагностични средства/инструменти, които се основават на знания за етичните и професионални норми при психодиагностическо изследване.

- *Развиваща и корекционна работа* – активно въздействие върху процеса на развитие на личността на юношата с цел формиране или коригиране на поведенчески особености и вътрешните им предпоставки.

- *Превантивна дейност* – превенцията в социалната дейност е предназначена да съхрани, подобри и укрепи психичното здраве на деца и младежи с проблеми в личностното развитие, чрез обосновано и своевременно предприето въздействие върху личността и насочеността на психичните функции и форми на поведение. Същевременно предотвратяването на възможни негативни отклонения изисква и реализиране на съвкупност от държавни, обществени, социално-медицински и организационно-възпитателни дейности, насочени към преодоляване и неутрализиране на основните причини и условия, причиняващи различните видове социално отхвърляне [5].

Посочените дейности на социалния работник с определена възрастова група включва следните основни **функции**:

✓ *Дигностично-прогностична функция* – изходна функция, която предполага изучаването на медико-психологически, възрастови, личностни особености на деца и младежи, техните способности, интереси, отношение към учебната дейност, поведение, социален кръг, установяване на позитивни и негативни влияния върху конкретна личност.

Ако е възможно, се очертава социалният профил на семейството на субекта, взаимоотношенията му с родители и роднини, което в бъдеще ще позволи на социалния работник да прогнозира влиянието на роднини и близки върху автономността на възпитаника.

✓ *Корекционно-възпитателна функция* – насочена е към осъществяване на психолого-педагогическа корекция. Социалният работник, който представлява интересите на младежа, идентифицира факторите, които се явяват пречка за неговото развитие; картотекира социалните изследвания, които на по-късен етап ще се превърнат в основа за разработване на индивидуална програма за социално-педагогическа подкрепа в годините на пребиваване на възпитаника в социалната институция.

✓ *Правозащитна функция* – използване на комплекс от юридически мерки, насочени към защита на правата и интересите на младежите с проблеми в личностното развитие.

✓ *Фасилитивна функция* – социалният работник привлича специалисти (психолог, социален педагог, медицински работник), които могат да съдействат при разрешаване на конкретен проблем. Осъществява се посредничество между учащи, от една страна и администрация, учители, социални служби извън институцията – от друга [5].

Социалната работа с институционализирани младежи с проблеми в личностното развитие преминава през следните **етапи**:

- *Идентифициране на младежите с проблеми в личностното развитие*. Целта на този етап е да се създаде база с данни с цел извършване на посочените по-горе дейности. Информацията за тези младежи може да постъпи от родител, настойник или от различни институции (домове за сираци, рехабилитационни центрове, центрове за временно настаняване, здрави заведения).

- *Дефиниране на модела на социална работа*. Проблемно ориентираният модел на работа по конкретен случай се основава на заявен и признат проблем и има дългосрочен характер (от 4 месеца до няколко години). Допуска се кризисна интервенция с краткосрочен характер, когато е необходима бърза реакция. В тези случаи социалният работник активно оказва първа помощ, след което изпълнява посредническа функция.

- *Етап на целеполагане* – състои се в определяне на цели и задачи на социалната работа. На този етап специалистът изпълнява прогностична функция.

• *Диагностичен* – включва набор от информация, анализ на резултати и формулиране на диагноза. В диагностичния етап се привличат различни специалисти: медицински работници, социални педагози, психолози, социални работници. Заключителният консилиум на специалистите отчита резултатите от диагностиката и определя посоката на социална работа с конкретен младеж [5].

Ефективността на социалната дейност до голяма степен се определя от активното разработване на технологиите за социална работа, а уелото им практическо приложение ще реши проблемите на една немалка част младежите с нарушения в личностното развитие и поведение.

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИ ПОДХОДИ И МЕТОДИ ПРИ РАБОТА С МЛАДЕЖИ С НАРУШЕНИЯ В ЛИЧНОСТНОТО РАЗВИТИЕ

Психотерапевтичният процес се реализира чрез използване на съответни психотерапевтични методи. Целта е да се подпомогне житейската ефективност на личността чрез осъществяване на промени в емоционалното състояние и поведенческите дефицити.

Целите на психотерапията при работа с деца и младежи с проблеми в личностното развитие са индивидуално очертани:

- ✓ преодоляване на тревожност в следствие на фрустрация;
- ✓ осъзнаване на личните възможности и отговорности; усвояване на начини за справяне със стреса, фрустрацията и депривацията;
- ✓ подпомагане на самоактуализацията;
- ✓ осъзнаване на личностния потенциал; ✓ позитивиране на междуличностните взаимоотношения; ✓ осъзнаване на социално значими ценности [24].

Адекватният подход в подбора на методи за работа с клиенти зависи от правилното разпознаване на сложната човешка психика. Индивидуалните обременености, както и социалните взаимодействия, създават условия за специфична интерпретация и съответна реакция на личността, която е в ситуация на постоянно вътрешно противоречие, провокирано от сблъсъка между неговия вътрешен свят и външните претенции и потребности. Спонтанните реакции, моментната импулсивност рядко могат да намерят своето рационално обяснение и оценка, както и възможност за тяхното предвиждане. Склонността да се подменят едни фактори с други е поради нагласата на човека да тушира собственото си неудовлетворение и емоционален дискомфорт. Психотерапевтичните дейности не биха били ефективни без психоаналитичното диагностициране на индивидуалните травматични белези. От друга страна, този метод изисква своето продължително и последователно осъществяване, както и ангажирано съдействие от страна на пациента. *Хуманистичната* психотерапия предлага

различна концептуална основа за изследване. Тя се фокусира върху нежеланието и неумението да се осъзнаят критичните фактори в живота, отказа да се поема отговорност за изборите. Хуманистичната психотерапия се стреми да дешифрира основните знаци на комфортното поведение, склонността към деперсонализация и потискане на собствените емоционални преживявания, индивидуалните и социални фактори, провокиращи механизми на бягство (Е.Фром). Целта е да се ориентира пациентът към неговите индивидуални особености и качество на живот, да се формира стремеж към себеуважение и целепологане. Хуманистичните терапевти стимулират нагласи за себеопознаване, за честно отношение към себе си и адекватна кореспонденция с другите. Този метод носи предимствата на необременената връзка пациент–терапевт, а също възможността за себепомощ чрез принципа на самонаблюдението и себепознанието [по: 3].

Настоящата разработка няма за цел проследяването на различните теоретични направления в психотерапията. Посоченото по-горе лаконично съпоставяне на психоанализата с хуманистичните идеи е примерно. То илюстрира необходимостта от практическа работа, чийто успешен изход зависи пряко от избора и желанието на пациента. *В матрицата на позитивните изходи стои умението за сътрудничество и доверие в терапевта, убеждението на пациента, че той притежава значимост и е обект на автентична загриженост.*

Психотерапевтични подходи и техники за промяна на личността

Психотерапевтичните интервенции се основават на индивидуални и групови методи и са насочени към осигуряване на психологическа подкрепа и насърчаване на благоприятните поведенчески промени [13]:

- *Индивидуална психотерапия.* Тя се осъществява като процес според динамичните състояния на всеки клиент и може да се основава на различни идеи и подходи в психотерапията: когнитивно-поведенческа насоченост, работа с емоциите, създаване на личен план за живот, арт-терапия, анализа и др. При индивидуалната психотерапия могат да се дискутират и проблеми, които пациентът не е готов да сподели в групата. Така се подобрява терапевтичната връзка, коригират се и интерперсоналните затруднения и слабости.

- *Рационална психотерапия.* При рационалната психотерапия промяната на личността се извършва чрез техники, стимулиращи мисловния анализ и сравнение, логическо достигане до изводи за собствени състояния и потенциал за позитивна промяна. Може да се използват приказни, философски и житейски теми, за да се анализират грешки в съжденията и интелектуалните конструкти. Така се постигат промени в ценностната система на личността, коригират се психични нагласи. Спечеленото доверие предполага бърза про-

мяна в ориентацията на логическото мислене на личността, което позитивира и емоционалните му преживявания.

- *Вербална психотерапия.* Преобладава целенасочената вербална комуникация и интеракции между терапевта и пациента. Конструктивните контакти и отношения до голяма степен зависят от „автентичното“ поведение на терапевта; емпатията и доверие в споделеното от пациента, без да се допуска критика или морализиране. Изгражда се адекватна представа за преживяванията, стремежите и желанията, като основа за самоанализ и коригиране на представата за собственото Аз. Последното е предпоставка за позитивиране на отношенията с другите хора и за създаване на по-благоприятни условия за себереализация и себеутвърждаване.

- *Поведенческа психотерапия.* В поведенческата психотерапия коригиращият ефект се постига чрез възнаграждаване на положителната промяна в посока на по-адаптивно поведение, докато тя стане стабилна, или чрез „наказание“, докато се преодолее неадаптивно поведенческо разстройство. За тази цел основен акцент в процеса се поставя върху преодоляване на резистентността на поведенческите симптоми чрез отстояване на сравнително директивната позиция на терапевта. Широко се използват техники на релаксация, на неутрализиране на страховото напрежение, за осъзнаване на нови стимули на индивида, за разширяване на поведенческия репертоар и др. Реакциите на самоутвърждаване напамет се окуражават от терапевта чрез обсъждане на здравословния ефект на свободното емоционално изразяване, докато блокирането на афекта може да доведе до патологично отклонение. Терапията се състои в угасяване на потискащите емоционалната изразеност рефлексии и заменянето им с рефлексии на откликване и поведенческа изява. Пациентите се насърчават открито да показват своите чувства, като ги придружават със съответна психомоторика – това се отнася както за положителните, така и за отрицателните емоции, тъй като и в двата случая субектът се самоутвърждава и респективно упражнява самооценката си. Например в случаите на страх се препоръчва той да бъде приет и вербализиран като обичайно чувство, вместо да бъде подложен на рестриктивен самоконтрол.

- *Когнитивно-поведенческа психотерапия.* Има се предвид, че неадаптивните схеми на стабилизиране на негативни преживявания на Аз-а лежат в основата на изградения порочен кръг между възприет стимул, неговото разчитане, преживяно чувство, мисъл и поведенчески отговор, както и неговото обяснение и възприемане на последиците. Когнитивно-поведенческата оценка е базирана на прости принципи и ясно дефинирани цели. Водещата идея за конструиране на когнитивно поведенческата оценка е, че индивидуалното поведение се детерминира в резултат на въздействието на поредица от ситуации и тяхната субективна интерпретация. Субектът се нуждае от сигурност и доверие, за да разкрие важна за него ситуативна информация. В този процес не присъства рискът от цензура, а преди всичко емпатийно оказана помощ.

- *Десенсибилизираща терапия.* Това е своеобразна форма на поведенческата терапия. При нея в психотерапевтичния процес се репродуцират ситуациите и предметите, които предизвикват неприятни усещания. Тя е подходяща за хора с натрапливо или постравматично разстройство. С излагането на обектите, които предизвикват натрапливи мисли или травмиращи реакции, личността се научава как да се справя ефективно с тях.

- *Подкрепяща психотерапия.* В подкрепящия психотерапевтичен процес важно значение има наличието на терапевтична връзка на емоционална подкрепа, включително и когато терапевтът е на разположение на пациента в моменти на криза. Този вид терапия може да включва и интервенции за осигуряване на подкрепа от страна на обкръжението на пациента, както и подкрепа за самите близки. Прилагането на този вид терапия изисква силна връзка на доверие между терапевт и пациент.

- *Психодинамична психотерапия.* Тази терапия се основава на идеите на психоанализата за оздравяващия ефект на „вторичното“ осъзнаване на изтласкани на ниво несъзнавано негативни преживявания и мисли. По този начин се преодоляват вътрешни конфликти и неконструктивни мисли и преживявания, породени от негативни спомени. Психодинамичната психотерапия предлага набор от различни техники – изследване на миналото, на сблъсъка между мечти и реални събития, предлага подкрепа и анализ на мисли и чувства.

- *Групова психотерапия.* Работата протича в група, видяна като специфичен социален феномен. Груповата среда и защитеното пространство на групата благоприятства преживяванията и спонтанното реагиране на участниците [2]. Това определя изключителното ѝ значение за преобразуване на индивидуалното поведение. Успехът при използването на групата за различни цели – медицински, политически, спортни и други, зависи от познаването на структурните ѝ закономерности и от компонентното управление на груповия процес. Малката група не е експериментална конструкция, защото чрез индивидуалното съзнание на всеки участник в нея е пренесен моделът на конкретни социални взаимоотношения и емоционални връзки. Насочеността на груповия процес не е директно към симптома или нозологичната единица. Действайки като своеобразно „опитно поле“, в крайна сметка тя се опитва да трансформира поведенческия стереотип [19].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Социалната работа, насочена към преодоляване на отклонения в личността и поведението на младежите, изисква широка психологическа, педагогическа и социално-педагогическа компетентност.

Младежката възраст е част от спиралата на закономерно надграждащите се и вграждащите се един в друг *възрастови периоди*. Следователно корекционната работа с младежите изисква разбиране на *детерминантите на развитието* и съобразеност с индивидуално проявяващата се *връзка* между биологичното, психосоциалното и личностното развитие.

Социалната работа с младежи, при които са установени отклонения в личностното развитие, включва поредица от *специфични дейности*, чиито *функции* са поетапно йерархизирани.

Същевременно се има предвид, че характеристиките на *социализиращата* се личност се изграждат чрез многопосочни влияния, включително и психотерапевтични. *Психотерапевтичният процес* дава възможност на младежите да приемат собствените си личностни аномалии и да се убедят в собствената си отговорност за тяхното преодоляване.

Социалната работа в група е важно условие за интерперсонална помощ в процеса на психично развитие, където груповият контекст се използва за постигане на групови и индивидуални цели. Груповата работа, както и социалната работа с конкретен случай, изисква прилагането на различни подходи на поведенчески обмен, интерперсонални умения, ценностно отношение към груповите взаимодействия. Целите на социалната работа с група са диференцирани и, същевременно, взаимно свързани: развитие на цялата група и отделни нейни членове; постигане на взаимопомощ и подкрепа сред членовете на групата; използване на груповия процес за живота на групата; развитие на автономност в групата; преодоляване на стреса и кризите в индивидуалното развитие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валон, А. Психологическата еволюция на детето. С., 1941.
2. Гриншпун, И. Проблемы психологии личности в творчестве Дж.Л. Морено. 2003.
3. Енциклопедия Психология. Ред. Дж. Корсини. С., 1998.
4. Ериксън, Е., Идентичност – младост и криза. С., 1996.
5. Карагъзов, И. Въведение в специалната педагогика. С., 1998.
6. Карагъзов, И. Проблеми на специалната педагогика. С., 2000.
7. Лисина, М., И. Димитров. Общуване и самопознание. От раждането до седмата година. С., 1982.

8. Маджаров, Г. Индивидуално развитие на психиката. Онтогенезис. В. Т., 2001.
9. Минчев, Б. Проблеми на общата психология. С, 1998.
10. Мирчева, К. Нетрадиционни педагогически подходи. Психологически школи и направления. Ст3, 2012.
11. Николов, П. Психология. С., 2007.
12. Перли, Л., Дж. Оливер, Теории за личността. М., 2000.
13. Патерсон, С., Э. Уоткинс. Теории психотерапии. П., 2003.
14. Силгиджиян, Х. Времева перспектива и модели на личностна промяна в жизнения път на човека. С., 1992.
15. Силгиджиян, Х. Личността на юношата. С., 1978.
16. Силгиджиян, Х., Ш. Бюлер. Хуманистична традиция в изследването на жизнения път на личността. – ГСУ, *Книга Психология*, Том 100.
17. Шишков А., Н. Витанова. Психопатологични и психологични проблеми на абнормното поведение. С, 2004.
18. Baltes, P. B., Staudinger, U. M., Lindenberber, U. Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. – *Annual Review of Psychology*, 50, 1999.
19. Battegay, R., Reinforcement and Containment in Therapeutic Groups. New York , 2001.
20. Brandon, D. Zen in the Art of Helping. London, 1987.
21. Buhler Ch. And F. Massarik. The course of human life: A study of goals in the humanistic perspective, New York, 1968.
22. Dyer, J. R. Cognitive development. In N. Salkind (Ed.), Child Development. New York, 2002.
23. Evans, F. Barton Harry Stack Sullivan: Interpersonal Theory and Psychotherapy. New York, 1996.
24. Pescitelli, D. An Analysis of Carl Rogers' Theory of Personality. New York, 1996.

Постъпила март 2013 г.