

Г О Д И Ш Н И К

НА

СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ  
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Том 104

КНИГА СОЦИАЛНИ ДЕЙНОСТИ

A N N U A I R E

DE

L'UNIVERSITE DE SOFIA  
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTE DE PEDAGOGIE

Tome 104

LIVRE ACTIVITES SOCIALES

СОФИЯ • 2012 • SOFIA

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
PRESSES UNIVERSITAIRES „ST. KLIMENT OHRIDSKI“

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

доц. д-р *БОНЧО ГОСПОДИНОВ*, доц. д-р *СИЙКА ЧАВДАРОВА-КОСТОВА*,  
проф. д-р *ЯНА РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА*, доц. д-р *ЕМИЛИЯ ЕНИЧАРОВА*,  
доц. д-р *ЛИЛЯНА СТРАКОВА*

Редактор *ВЕРЖИНИЯ РАЙКОВА*

## СЪДЪРЖАНИЕ

*Нели Иванова* – Ниво на владеене на съвременния български книжовен език от студентите от специалностите Неформално образование и Социални дейности на Факултета по педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“ / 5

*Симеонка Бъчева* – Етнопсихология на ромите: проекции върху брака и семейството и възможностите за интегриране на етноса / 31

*Гинка Механджийска* – Психосоциална подкрепа в група от възрастни и стари хора / 51

*Моника Борисова Богданова* – Жестомимика и МАКАТОН – мост към детето със специфични потребности / 93

*Лилия Петрова* – Практически измерения на проактивния подход в училищната социално-педагогическа работа с родители / 141

## CONTENTS

*Neli Ivanova* – Level of proficiency in contemporary Bulgarian literary language of the students in bachelor degree programmes Non-formal education and Social work of the Faculty of education of Sofia “St. Kliment Ohridski” University / 5

*Simeonka Bacheva* – Ethnopsychology of gypsies and its projections on marriage and family among them / 31

*Ginka Mehandjiiska* – Psychosocial support in groups of older people / 51

*Monika Borisova Bogdanova* – Sign language and MAKATON – bridge to the child with specifically needs / 93

*Lilia Petrova* – Practical dimensions of proactive approach in school’s social-pedagogy work / 141

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА  
Книга Социални дейности  
Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"  
FACULTE DE PEDAGOGIE  
Livre Activites Sociales  
Tome 104

---

НИВО НА ВЛАДЕЕНЕ НА СЪВРЕМЕННИЯ БЪЛГАРСКИ  
КНИЖОВЕН ЕЗИК ОТ СТУДЕНТИТЕ  
ОТ СПЕЦИАЛНОСТИТЕ НЕФОРМАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ  
И СОЦИАЛНИ ДЕЙНОСТИ НА ФАКУЛТЕТА ПО ПЕДАГОГИКА  
ПРИ СУ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“\*

НЕЛИ ИВАНОВА

*Nelly Ivanova.* LEVEL OF PROFICIENCY IN CONTEMPORARY BULGARIAN LITERARY LANGUAGE OF THE STUDENTS IN BACHELOR DEGREE PROGRAMMES NON-FORMAL EDUCATION AND SOCIAL WORK OF THE FACULTY OF EDUCATION OF SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI" UNIVERSITY

The results of a research which two target groups are the students in bachelor degree programmes Non-formal education and Social work are presented in the study. Quantitative, qualitative and causal analyses of the data are made. Generalizations, conclusions and recommendations for the improvement of the process of teaching contemporary Bulgarian language in both programmes are drawn.

---

\* Студията отразява етап от извършената научноизследователска работа във връзка с участието на автора в проект на тема „Ниво на владеене на съвременния български книжовен език от студентите от специалностите Неформално образование и Социални дейности на Факултета по педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“, финансиран от Университетски фонд „Научни изследвания“ на СУ „Св. Климент Охридски“, за 2011 г. В подготовката, реализацията на изследването и обработката на данните участват преподаватели, докторанти, магистри и студенти от различни катедри и специалности на ФП при СУ „Св. Климент Охридски“. Членовете на екипа спомогнаха най-вече за реализирането на изследването чрез тест в различните групи студенти от двете специалности. Математико-статистическата обработка на данните е реализирана от доц. д-р Кирил Банков – Председател на управителния съвет на Българско дружество за измерване и оценяване в образованието. Тестът, методиката на изследването и интерпретацията на получените резултати е авторски конструктор – на автора на студията.

## УВОД

Студентите от специалностите Неформално образование и Социални дейности на Факултета по педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“ е необходимо да владеят нормите на съвременния български книжовен език, за да е успешна професионалната им реализация и социализацията им както като специалисти за нуждите на интензивно развиващата се сфера на допълнителни и алтернативни образователни услуги за деца и възрастни, предоставяни от специализирани държавни, частни и неправителствени организации, така и в сферата на социалната работа с деца и възрастни.

От учебната 2006/7 година във Факултета по педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“ се реализира подготовка на студентите по избираемата дисциплина „Съвременен български език“. Студентите, изучавали тази избираема дисциплина, познават добре спецификата на отделните дялове на езика.

### СЪДЪРЖАНИЕ И МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО. ПОСТАНОВКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Установяването (чрез изследване) равнището на владееене на съвременния български книжовен език от студентите от специалностите Неформално образование и Социални дейности предоставя възможност за анализ на проблемите, произтичащи от недостатъчното владееене на нормите на съвременния български книжовен език.

Установяването равнището на владееене на съвременния български книжовен език от студентите от специалностите Неформално образование и Социални дейности (чрез реализиране на изследване – с помощта на подходящ диагностичен инструментариум) и на тази основа – извеждането и обобщаването на конкретни методически идеи на по-късен етап, би съдействало за усъвършенстване процеса на обучение по съвременен български език на студентите от специалностите във Факултета по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“ и за постигане на очакваните резултати от обучението.

Досега не е осъществявано подобно изследване със студентите от специалностите Неформално образование и Социални дейности. В резултат на наблюденията на преподавателите във Факултета по педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“ и според впечатленията им от проверката на курсови работи, писмени работи от държавни изпити, дипломни работи и пр., студентите от специалностите Неформално образование и Социални дейности допускат немалко правописни грешки и не владеят в необходимата степен езиковите норми на българския книжовен език.

С цел – установяване равнището на владееене на съвременния български книжовен език от студентите от специалностите Неформално образование и

Социални дейности от Факултета по педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“, през м. април и май 2011 г. бе проведено изследване с тях.

От целта са обусловени *задачите* на изследването:

1. Да се създаде подходящ диагностичен инструментариум за установяване чрез изследване равнището на владеене на съвременния български книжовен език от студентите от специалностите Неформално образование и Социални дейности при СУ „Св. Климент Охридски“.

2. Да се направи количествен, качествен и каузален анализ на получените резултати от изследването със студентите от специалностите Неформално образование и Социални дейности при СУ „Св. Климент Охридски“.

3. Да се направят съответните изводи и обобщения.

4. На основата на анализа на резултатите от проведеното изследване да се съдейства за усъвършенстване процеса на обучение по дисциплината „Съвременен български език“ в специалностите Неформално образование и Социални дейности.

Методите, които са използвани в хода на изследването, са: *тест, наблюдение, математико-статистически методи за анализ на резултатите от изследването* и др.

На основата на анализа на получените от изследването резултати ще се съдейства за:

- усъвършенстване езиковата култура на студентите от специалностите Неформално образование и Социални дейности;

- усъвършенстване процеса на обучение по дисциплината „Съвременен български език“ в специалностите Неформално образование и Социални дейности;

- оптимизиране процеса на обучението им и по други учебни дисциплини, включени в учебния план на двете специалности;

- получаване на по-добри резултати от обучението им;

- успешна професионална реализация на студентите от специалностите Социални дейности и Неформално образование след обучението им във ФП при СУ „Св. Климент Охридски“.

*Процедурата и организацията на изследването* преминават през два етапа:

- ✓ *Теоретичен* – изразяващ се в: прегледа, селекцията и интерпретацията на литературата и основните научни тези в рамките на изследването и изработването на подходящ диагностичен инструментариум.

- ✓ *Диагностичен* – обхващащ: изследване с помощта на диагностичния инструментариум; анализ и интерпретация на получените от изследването резултати.

*Предмет на изследването* е равнището на владеене от студентите от специалностите Неформално образование и Социални дейности при СУ „Св. Климент Охридски“ на знанията за елементите на отделните дялове на

съвременния български книжовен език (фонетика, морфология, синтаксис, лексикология), на особеностите на правописа и правоговора.

*Обект на изследването* е познаването на нормите на съвременния български книжовен език.

Посоченото по-горе време на провеждане на изследването (м. април и май 2011 г.) включва само диагностичния етап в периода на реализацията му с конкретните участници (студенти от специалностите Неформално образование и Социални дейности – бакалаври). Изработването на теоретичната и концептуалната рамка на изследването е резултат от: няколкогодишните проучвания на автора по проблемите, свързани с процеса на обучението по съвременен български език на студентите от специалностите Неформално образование и Социални дейности, и конкретните ѝ наблюдения над равнището на владеене на нормите на книжовния български език от студентите от тези специалности.

Изследването със студентите от специалностите Неформално образование и Социални дейности е реализирано чрез критериален **тест**, състоящ се от **3 субтеста** – всеки от които се състои от **10 тестови задачи**. Всяка тестова задача съдържа по 3 избираеми отговора – един от които е верен, а останалите са дистрактори. Чрез тестовите задачи се цели да се установи доколко студентите от тези две специалности владеят съвременния български книжовен език. Тестовите задачи обхващат знания от областта на **фонетиката** (тесни и широки гласни; звучни и беззвучни съгласни), **морфологията** (морфемен състав на думата, части на речта), **синтаксиса** (словосъчетание и изречение), **лексикологията** (значение на думата; синоними, антоними). Чрез част от тестовите задачи се цели да се провери освен равнището на владеене на езикови знания, на формираността на уменията за правилната им употреба, и доколко студентите от двете специалности владеят особеностите на **правописа и пунктуацията**. (Вж. Таблица 1 – Бланка за експертна оценка на тестовите задачи.)

В изследването са включени общо **122 студенти** от специалностите Неформално образование и Социални дейности (бакалаври) на Факултета по педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“, а именно:

- **специалност Неформално образование** – общо: **47 студенти**, от които:
  - ✓ редовно обучение: I курс – 17; II курс – 17; III курс – 7;
  - ✓ задочно обучение: 6 (III курс).
- **специалност Социални дейности** – общо: **75 студенти**, от които:
  - ✓ редовно обучение: I курс – 25; II курс – 24; III курс – 26.

Получените данни са независими от лицето, което провежда изследването, т.е. данните са обективни. Изследването с тестовете е проведено във ФП при СУ „Св. Климент Охридски“ със съдействието на преподаватели, докторанти, студенти от магистърски програми на ФП и др.



## АНАЛИЗ НА ТЕСТОВЕТЕ

Анализът на теста като цяло и на качествата на субтестовите предполага изследване на надеждността и валидността им.

Надеждността на един тест показва неговата точност и достоверност на измерването. Надеждността на теста и съставлящите го субтестове за настоящото изследване е проверена чрез анализ на вътрешната съгласуваност на основата на еднократно провеждане на теста в посочената извадка. Този подход позволява да се провери единството, хомогенността на даден тест.

Направен е анализ на теста като цяло и на качествата на субтестовите, като са изследвани надеждността и валидността им.

*Статистиката на теста* показва, че получената средна стойност е 23,25. Стандартното отклонение: 3,6918. SEM (стандартна грешка на измерването): 1,9616. Най-малко получени брой точки на теста: 12. Най-много получени брой точки на теста: 29. Полученият чрез коефициента на надеждност – така нареченият KR20 – резултат за установяване *надеждността на теста* има следната стойност – **за целия тест 0,7177 – за всички изследвани лица.**

Валидността на един тест показва степента, в която той измерва това, което трябва да измерва, т.е. съответствието между тестовата задача и учебната цел, чието постигане тя е предназначена да измерва. За разлика от нормативните тестове при критериалните тестове за основа на анализа на задачите се взема преди всичко мнението на експерти – учители, експерти в РИО на МОМН, специалисти в дадена област, преподаватели и др. Те оценяват всяка една задача от съдържателна гледна точка, а именно – дали тя действително измерва същата цел, за която е предназначена, ще може ли да разграничи тестираните лица, които са постигнали съответната конкретна цел от тези, които не са я постигнали. Самият начин на конструиране на тестовите задачи при критериално-ориентираното тестиране до голяма степен би следвало да осигури необходимото съответствие между тестовата задача и учебната цел, чието постигане тя е предназначена да измерва.

За установяване на степента на съответствие между тестовата задача и предварително определената цел, чието постигане тя е предназначена да измерва, за нуждите на изследването е направена *експертна оценка*. Предвид целите на изследването експертната оценка на тестовите задачи е реализирана с 10 експерти (2-ама преподаватели във ВУ – по Съвременен български език, 7 учители, 1 директор на училище). Преобладаващата част от експертите са учители, тъй като студентите от специалностите Неформално образование и Социални дейности са потенциални специалисти в области, свързани с образованието и работата с деца и ученици. На експертите е предоставена бланка за експертна оценка на тестовите задачи. По скала се оценява в каква степен тестовата задача съответства на целта (за измерване на знанията,

уменията и компетентностите на студентите от специалностите Неформално образование и Социални дейности по отношение на равнището на владеене на съвременния български книжовен език), а именно: 0 – изобщо не съответства; 1 – съответства отчасти; 2 напълно съответства. (Вж. Таблица 1: Бланка за експертна оценка на тестовите задачи.)

Таблица 1. БЛАНКА ЗА ЕКСПЕРТНА ОЦЕНКА НА ТЕСТОВИ ЗАДАЧИ

Моля – оценете в каква степен тестовите задачи съответстват на посочената цел (за измерване на знанията, уменията и компетентностите на студентите от специалностите Неформално образование и Социални дейности по отношение на равнището на владеене на съвременния български книжовен език), като използвате следната скала: 0 – изобщо не съответства; 1 – съответства отчасти; 2 – напълно съответства.

№ по ред	Тестова задача	Цел	Съответствие
<b>Тест № 1</b>			
1.	1. В кой ред думите са написани правилно? а) адрес, зграда, зблъсък ; <b>б) сбиване, кръгче, спад;</b> в) слатка, збор, претчувствие.	Установяване степента на познаване на видовете съгласни звукове в корелативните им противопоставяния по признака – звучни–беззвучни съгласни и равнището на формираност на уменията за разграничаването им.	0 1 2
2.	2. В кое от изреченията съществителното име в м.р. ед.ч. е членувано правилно с пълен член? а) Площадат събира много хора. б) Овчарът погали малкото агънце. <b>в) Градът ни расте, но не старее.</b>	Установяване степента на познаване на начините за членуване на съществителните имена от м.р. ед.ч. и равнището на формираност на уменията да се разграничават пълен и кратък член на съществителните имена от м.р. ед.ч.	0 1 2
3.	3. В кой ред формата за мн.ч. на съществителните имена от м.р. е изписана правилно? <b>а) двама писатели, петима войници, трима пазачи;</b> б) седем ученика, петнадесет машиниста, шестима пианиста; в) два строители, пет инженери, три механици.	Установяване степента на познаване на мн.ч. на същ. имена от м.р. за лица и бройната множествена форма за нелица на същ. имена от м.р., и равнището на формираност на уменията за разграничаването им.	0 1 2
4.	4. В кой ред глаголите са написани правилно? <b>а) пишем, купуваме, мислим, берем, бягаме, говорим;</b> б) режем, криеме, знаем, летим, броим, говориме; в) молим, четем, пишем, вървим, чистим, шием.	Установяване степента на познаване на окончанията на глаголите за 1 л. мн.ч., които в 1 л. ед.ч. завършват на -а, -я или -м, и равнището на формираност на уменията за разграничаването им.	0 1 2

5.	5. В кой ред думите са наречия? <b>а) утре, малко, вляво, удивено;</b> б) мила, бърза, нежна, грозна; в) сладък, весел, приказен, грозен.	Установяване степента на познаване на наречието като част на речта и равнището на формираност на умениято за разграничаването му от други части на речта.	0 1 2
6.	6. Кои от глаголите са образувани с наставки? а) поднеса, предвидя, надпиша, приготвя; б) чета, спя, говоря, мисля, кажа; <b>в) сънувам, тичам, купувам, уважавам.</b>	Установяване степента на познаване на наставката като морфема и равнището на формираност на умениято за разграничаването ѝ от другите видове морфемни – представка, корен, окончание.	0 1 2
7.	7. В кой ред сложните думи са образувани без съединителна гласна? а) червенокос, пътеводител, петолиние; б) помощник-директор, българо-английски, <b>в) четиригълен, стогодишен, басбаритон.</b>	Установяване степента на познаване на сложните думи и начините на свързване на думите, от които са съставени, и равнището на формираност на умениято да се разграничава образуването на сложни думи без съединителна гласна от останалите начини на свързване при образуване на сложни думи.	0 1 2
8.	8. В кой ред са синонимите? а) <b>смълчан, притихнал, мълчалив;</b> б) щастлив, безмълвен, нещастен; в) красив, радостен, грозен.	Установяване степента на познаване на синонимите и равнището на формираност на умениято за откриването и разграничаването им от антонимите.	0 1 2
9.	9. В кой ред прилагателните имена са производни? <b>а) новичък, пресолен, горделив, златист, болнав;</b> б) жълт, нов, слаб, висок, бял, див; в) крив, мил, сив, дълъг, прост.	Установяване степента на познаване на производни думи и начините на образуването им, и равнището на формираност на умениято за разграничаване на производни и непроизводни думи.	0 1 2
10.	10. Кое от изреченията е сложно? а) Умно дете, но невъзпитано. б) Купи една, че и втора книга. <b>в) Да влизаме, часът ще започне!</b>	Установяване степента на познаване на видовете изречения по състав и равнището на формираност на умениято за разграничаване на просто и сложно изречение.	0 1 2
<b>Тест № 2</b>			
11.	1. В кой ред глаголите са в бъдеще време в миналото? <b>а) щях да пиша, щях да спра, щях да видя;</b> б) ще съм носил, ще съм прочел, ще съм заминал; в) щях да съм получил, щях да съм излязъл, щях да съм излетял.	Установяване степента на познаване на сложните глаголни времена в българския книжовен език и равнището на формираност на умениято за разграничаването им.	0 1 2

12.	2. В кой ред са написани минали свършени деятелни причастия? а) ходел, пиел, живеел; <b>б) живял, лежал, гледал;</b> в) пренесен, казан, купен.	Установяване степента на познаване на причастие и видове причастия в българския книжовен език, и равнището на формираност на уменията за разграничаването им.	0 1 2
13.	3. В кой ред е написано сложно съставно с подчинено определително изречение? а) Който не работи, не трябва да яде. <b>б) Най-старият от тях, който беше най-снажен, дълголик, сух, жълт, с гъста брада, се беше изтегнал до стената.</b> в) Те осъзнаваха, че са сторили голяма грешка.	Установяване степента на познаване на видовете сложни изречения в българския книжовен език и равнището на формираност на уменията за разграничаването им.	0 1 2
14.	4. В кой ред глаголите са написани правилно? <b>а) бера, държа, броя, мисля;</b> б) вървъ, летъ, ходъ, мислъ; в) четъ, перъ, държъ, тъкъ.	Установяване степента на познаване на окончанията на глаголите за 1 л. ед.ч. сегашно време, завършващи на -а,-я и равнището на формираност на уменията за разграничаването и правилната им употреба.	0 1 2
15.	5. В кой ред глаголите са в минало несвършено време? а) играх, прах, броих, ходих; <b>б) пеех, молах, изсушавах, четях;</b> в) мислих, писах, прах, работих.	Установяване степента на познаване на минало несвършено време на глаголите и равнището на формираност на уменията за разграничаването им от глаголите в минало свършено време.	0 1 2
16.	6. В кой ред наречията показват как се върши действието? а) много, достатъчно, малко, безкрайно; б) надлъж, нашир, между, отпред, около; <b>в) наизуст, насън, полека, естествено.</b>	Установяване степента на познаване на наречието като част на речта и видовете наречия, и равнището на формираност на уменията за разграничаване на видовете наречия.	0 1 2
17.	7. В кой ред думите са произходни? <b>а) пиша, мисля, чета, говоря, кръст;</b> б) позлатен, подписвам, изселник, пътник; в) изпращач, преплувам, продавач, разговорлив.	Установяване степента на познаване на производни и произходни думи и начините за образуване на производни думи, и равнището на формираност на уменията за разграничаването им.	0 1 2
18.	8. Кое от изреченията е подбудително? <b>а) Донеси ми довечера новото списание!</b> б) Кои вестници, списания и енциклопедии предпочитате да четете? в) Не употребявам в речта си паразитни думи и изрази.	Установяване степента на познаване на видовете изречения по цел на изказване и равнището на формираност на уменията за разграничаването им (в случая – на подбудително изречение от въпросително и съобщително).	0 1 2

19.	9. В кое изречение всички думи са употребени в прякото им значение? <b>а) Огънят угасна бавно.</b> б) Майка ми има златно сърце. в) Тежката дума никога не се забравя.	Установяване степента на познаване на пряко и преносно значение на думата и равнището на формираност на уменията за разграничаването им.	0 1 2
20.	10. В кой ред думите са антоними? а) род, роден, родина, народ; б) красив, хубав; храня се, ям; галя, милвам; <b>в) радост, тъга; малки, големи; млади, стари.</b>	Установяване степента на познаване на антонимите и равнището на формираност на уменията за разграничаването им от синоними и сродни думи.	0 1 2
<b>Тест № 3</b>			
21.	1. В кой ред е написана вместо широка тясна гласна? <b>а) къртина, убичам, зилен, муре;</b> б) гласовит, сънувам, вода, поле; в) брезент, омраза, домат, колет.	Установяване степента на познаване на видовете гласни звукове в корелативните им противопоставяния по признака – широки–тесни гласни и равнището на формираност на уменията за разграничаването им.	0 1 2
22.	2. В кой ред съществителните имена имат форма само за мн.ч.? <b>а) хора, клеши, очила, въглища;</b> б) влакове, магазини, компютри, бюра; в) гари, самолети, хеликоптери, пътници.	Установяване степента на познаване на съществителните имена и формите им за единствено и множествено число и изключенията – форми само за мн.ч., и равнището на формираност на уменията за разграничаването им.	0 1 2
23.	3. В кой ред съществителните имена от м.р. са членувани правилно с пълен член? а) огънят, учителът, граничарът, денът, царът; <b>б) огънят, учителят, граничарят, сънят, денят;</b> в) огнят, царат, денат, сънат, зетат.	Установяване степента на познаване на начините за членуване на съществителните имена от м.р. ед.ч. и правописа на пълния член и равнището на формираност на уменията за разграничаването и правилната му употреба.	0 1 2
24.	4. В кой ред антонимите са прилагателни имена? а) тъмнина, светлина; радост, тъга; лято, зима; <b>б) болен, здрав; сит, гладен; бели, черни; лек, тежък;</b> в) говоря, мълча; пиша, чета; бягам, стоя; падам, ставам.	Установяване степента на познаване на антонимите и равнището на формираност на уменията за разграничаването на прилагателните антоними от съществителните и глаголите антоними.	0 1 2

25.	<p>5. В кой ред формата за мн.ч. на съществителните имена от м.р. е изписана правилно?</p> <p><b>а) сто и трима инженери, петдесет и седем лева, тридесет и пет коня;</b></p> <p>б) четиридесет и четири километри, пет селянина, десет шурци;</p> <p>в) девет въглени, четиринадесет строителя, двама овена.</p>	<p>Установяване степента на познаване на бройната множествена форма за нелица от м.р. и формата за мн.ч. на съществителните имена от м.р. за лица след числителни имена и равнището на формираност на уменията за разграничаването им и правилната им употреба.</p>	0 1 2
26.	<p>6. В кой ред са написани степенувани наречия?</p> <p><b>а) най-скъпо струва, най-високо лети, по-малко спи;</b></p> <p>б) по-честна, по-слаба, по-скромна, по-умна;</p> <p>в) по-малко дете, по-трудно четене, по-неприятно пътуване.</p>	<p>Установяване степента на познаване на степенувани и нестепенувани наречия и равнището на формираност на уменията за разграничаване на степенувани наречия и степенувани прилагателни имена.</p>	0 1 2
27.	<p>7. Думата „изкупувам“ се състои от:</p> <p>а) корен;</p> <p>б) корен + наставка;</p> <p><b>в) представка + корен + наставка.</b></p>	<p>Установяване степента на познаване на морфемния състав на думата и равнището на формираност на уменията за определяне морфемния състав на думата и разграничаване на различните видове морфемни.</p>	0 1 2
28.	<p>8. В кой ред са написани съюзи?</p> <p>а) между, пред, през, над, по;</p> <p><b>б) без да, ако, като, дори, ала;</b></p> <p>в) даже, ето, май, ами, нима.</p>	<p>Установяване степента на познаване на съюза като неизменяема част на речта и видовете съюзи и равнището на формираност на уменията за разграничаването им.</p>	0 1 2
29.	<p>9. В кое изречение е употребена свързваща дума, която не нарушава смисловата връзка между простите изречения?</p> <p>а) Думата стрела не е и в сърце се забива.</p> <p><b>б) Думата стрела не е, обаче в сърце се забива.</b></p> <p>в) Думата стрела не е, защото в сърце се забива.</p>	<p>Установяване степента на познаване на начините на свързване на простите изречения в сложно и равнището на формираност на уменията за разграничаването и правилната им употреба.</p>	0 1 2
30.	<p>10. В кой ред словосъчетанията са употребени в преносно значение?</p> <p>а) светла стая, нося тухли, вдигам паднало дете;</p> <p><b>б) вдигам шум, нося отговорност, светла радост;</b></p> <p>в) нося куфар, светла дреха, вдигам тежести.</p>	<p>Установяване степента на познаване на пряко и преносно значение на словосъчетанието като синтактична конструкция и равнището на формираност на уменията за разграничаването и правилната им употреба.</p>	0 1 2

Получените резултати за установяване на *съдържателната валидност на тестовите задачи* чрез експертна оценка са в границите между 27–30 точки по посочената по-горе скала, при максимален брой 30 точки (като с 27 точки са 5 тестови задачи; с 28 точки са 7 тестови задачи; с 29 точки са 7 тестови задачи; с 30 точки са 11 тестови задачи). Както се вижда от получените резултати, анализът на съдържателната валидност на тестовите задачи чрез направената експертна оценка показва висока степен на съответствие между тестовата задача и предварително определената цел, чието постигане тя е предназначена да измерва.

## АНАЛИЗ НА ТЕСТОВИТЕ ЗАДАЧИ

Освен анализ на теста като цяло и на качествата на субтестовите, т.е. – изследване на надеждността и валидността им, е направен и анализ на тестовите задачи.

Трудността на една задача от критериално-ориентиран тест е пряка функция на целите, за измерването и постигането на които той е конструиран. Количествено трудността на една тестова задача се представя чрез индекса на трудност, който представлява процентната част на онези тествирани лица, които са решили вярно тази тестова задача.

Средната трудност на теста, състоящ се от задачи с избираем отговор – 1 от 3, според Ф. Лойд е 77% [1, с. 191].

Трудността на тестовите задачи за студентите е обусловена в голяма степен и от спецификата на учебното съдържание, от това – към кой дял от езикознанието – фонетика, морфология, синтаксис, лексикология – принадлежат езиковите категории.

Индексът на дискриминативната сила (т.е. „коефициентът на корелация между групата на „силните“ и групата на „слабите“ тествирани лица“ – Р [вж. по-подробно: 1, с. 192]) за различните тестови задачи е различен. При критериално-ориентираните тестове този коефициент означава дали и доколко е постигната или не дадена цел, за разлика от нормативните тестове, където максималната стойност на дискриминативната сила  $P=80$ , а минималната  $P=20$ . При нормативните тестове според Р. Ебел, ако  $P=90$  или  $P=10$ , то тестовата задача трябва да се преработи, като се преформулира, или да отпадне. При критериално-ориентираните тестове, ако  $P=90$ , то този индекс би означавал, че тествираните лица са постигнали поставената цел, че са овладели необходимите знания, че са формирани съответните умения и компетентности. И обратно, ако  $P=10$  – това би означавало, че тествираните лица не са овладели в необходимата степен съответните знания, умения и компетентности. **При критериалните тестове** основният проблем при подбора, изпробването и анализа на тестовите задачи се състои в **конструирането**

**на такива задачи, които да показват в каква степен тестираните лица постигат предварително определената цел, т.е. – в каква степен са овладели определено знание, умение, компетентност** [пак там, 198–199].

Статистиката на задачите показва, че средната стойност от трудността  $P$  на задачите е 0,78. Най-малката стойност на трудността  $P$  на задачите: 0,37. Най-голямата стойност на трудността  $P$  на задачите: 0,99.

Индексът на дискриминативната сила, подобно на трудността на тестовите задачи за студентите от специалностите Социални дейности и Неформално образование, е обусловен в голяма степен и от това към кой дял от езикознанието принадлежат езиковите категории.

Анализът на *дистракторите* при критериалните тестове е съобразен с целта на този вид тестове – да измерят в каква степен е постигната съответната цел, а не – каква е разликата между постиженията на отделните тестиращи лица. За това в каква степен е постигната съответната цел, свидетелстват резултатите от изследването, намерили количествен израз в числа и проценти както по брой верни отговори за всяка тестова задача, така и в честотното разпределение на получените резултати, които показват конкретния избор на дистракторите и верните отговори за отделните тестови задачи.

Тестовите са апробирани предварително. След апробацията на тестовите задачи дистракторите, неизбрани от тестираните лица, са заменени с работещи дистрактори.

## АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

**Направен е количествен и качествен анализ на получените резултати** от проведеното изследване. Абсолютната и относителната честота на данните, **количественият анализ**, намиращ израз в таблично и графично представяне на резултатите, е съчетан с обработката им чрез математико-статистически процедури. **Качественият анализ** на резултатите от проведеното изследване е съчетан с аргументи, подкрепени с конкретни примери. Направен е и **каузален анализ**, изразяващ се в търсене на причинно-следствените връзки и зависимости между тях. **Описателният и каузалният анализ на получените резултати** предоставя възможност за многоаспектно представяне на проблемите и тенденциите в контекста на изследването.

Анализът на данните от изследването показва, че е налице зависимост между постиженията на студентите и спецификата на знанията за съвременния български книжовен език. Както бе посочено и по-горе, трудността на тестовите задачи за студентите от специалностите Неформално образование и Социални дейности е обусловена в голяма степен от спецификата на езиковата информация, от това – към кой дял от езикознанието (*фонетика*,



морфология, синтаксис, лексикология) принадлежат езиковите категории, включени в тестовите задачи.

Така например, *резултатите от отделните тестови задачи*, отнасящи се до елементите на различните дялове на езика, изглеждат по следния начин:

#### • Фонетика

Резултатите от **задача 1 тест 1** (1. В кой ред думите са написани правилно?

а) *адрез, зграда, зблъсък*; б) *сбиване, кръгче, спад*; в) *слатка, збор, претчувствие*.) показват, че от 122 респонденти **120 (98%) са избрали верния отговор – б)**; а 2 (2%) са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 73 (97%) са избрали верния отговор, а двама (3%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 47 (100%) са избрали верен отговор б).

Резултатите от **задача 1 тест 3** (1. В кой ред е написана вместо широка тясна гласна? а) *къртина, убичам, зилен, муре*; б) *гласовит, сънувам, вода, поле*; в) *брезент, омраза, домат, колет*.) показват, че от 122 респонденти **104 (85%) са избрали верен отговор а)**; а 18 (15%) са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 68 (91%) са избрали верния отговор, а 7 (9%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 36 (77%) са избрали верен отговор а), а 11 (23%) – дистрактори.

Както се вижда от получените резултати, елементите на фонетиката не са затруднили студентите и от двете специалности. Високият процент студенти, избрали верен отговор на тестовите задачи, ориентирани към фонетиката, е доказателство за добре овладените знания за звуковете и буквите, за **опозицията звучни–беззвучни съгласни, и широки–тесни гласни в българския книжовен език.**

#### • Морфология

✓ *Морфемен състав на думата*

Резултатите от **задача 6 тест 1** (6. Кои от глаголите са образувани с наставки? а) *поднеса, предвидя, надпиша, приготвя*; б) *чета, спя, говоря, мисля, кажа*; в) *сънувам, тичам, купувам, уважавам*.) показват, че от 122 респонденти **57 (47%) са избрали верен отговор в)**; а 65 (53%) са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 35 (47%) са избрали верния отговор, а 40 (53%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 22 (47%) са избрали верен отговор в), а 25 (53%) – дистрактори.

Резултатите от **задача 7 тест 3** (7. Думата „изкупувам“ се състои от: а) *корен*; б) *корен + наставка*; в) *представка + корен+наставка*.) показват, че

от 122 респонденти **98 (80%) са избрали верен отговор в)**; а 24 (20%) са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 59 (79%) са избрали верния отговор, а 16 (21%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 39 (83%) са избрали верен отговор в), а 8 (17%) – дистрактори.

Резултатите от **задача 9 тест 1** (9. В кой ред прилагателните имена са производни? а) **новичък, пресолен, горделив, златист, болнав**; б) *жълт, нов, слаб, висок, бял, див*; в) *крив, мил, сив, дълъг, прост.*) показват, че от 122 респонденти **105 (86%) са избрали верен отговор а)**; а 17 (14%) са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 67 (89%) са избрали верния отговор, а 8 (11%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 38 (81%) са избрали верен отговор а), а 9 (19%) – дистрактори.

Резултатите от **задача 7 тест 2** (7. В кой ред думите са непроизводни? а) **пиша, мисля, чета, говоря, кръст**; б) *позлатен, подписвам, изселник, пътник*; в) *изпращач, преплувам, продавач, разговорлив*) показват, че от 122 респонденти **91 (75%) са избрали верен отговор а)**; а 31 (25%) са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 59 (79%) са избрали верния отговор, а 16 (21%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 32 (68%) са избрали верен отговор а), а 15 (32%) – дистрактори.

От получените данни се вижда, че студентите и от двете специалности **се затрудняват при определяне вида на морфемите в състава на думата (задача 6 тест 1)**, като само 47% от студентите са избрали верния отговор. Когато трябва да определят дали думите са производни или не (образувани с помощта на представки и/или наставки), обаче, те не се затрудняват с подобна задача (**задача 9 тест 1 и задача 7 тест 2**, където резултатът от тези две тестови задачи е приблизително еднакъв – верният отговор е избран от над 75% от студентите-респонденти). Морфемният състав на думата и видовете морфемии не се познават достатъчно задълбочено от половината от студентите, с които е проведено изследването, но една голяма част от тях откриват кога думите са производни и кога – непроизводни.

✓ *Частии на речта*

Резултатите от **задача 3 тест 1** (3. В кой ред формата за мн.ч. на съществителните имена от м.р. е изписана правилно? а) **двама писатели, петима войници, трима пазачи**; б) *седем ученика, петнадесет машиниста, шестима пианиста*; в) *два строители, пет инженери, три механици.*) показват, че от 122 респонденти **80 (66%) са избрали верен отговор а)**; а 42 (34%) са

избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 46 (61%) са избрали верния отговор, а 29 (39%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 34 (72%) са избрали верен отговор а), а 13 (28%) – дистрактори.

Резултатите от **задача 5 тест 3** (5. В кой ред формата за мн.ч. на съществителните имена от м.р. е изписана правилно? **а) сто и трима инженери, петдесет и седем лева, тридесет и пет коня;** б) четиридесет и четири километра, пет селянина, десет шурци; в) девет въглени, четиринадесет строителя, двама овена.) показват, че от 122 респонденти **111 (91%) са избрали верен отговор а);** а 11 (9%) са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 67 (89%) са избрали верния отговор, а 8 (11%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 44 (94%) са избрали верен отговор а), а 3 (6%) – дистрактори.

Както се вижда от получените резултати, немалка част от студентите от двете специалности се затрудняват при открояване на бройната множествена форма на съществителните имена от м.р. за нелица и формите за множествено число на съществителните имена от м.р. за лица (**задача 3 тест 1**, където само **66% са избрали верен отговор**). Наблюденията от практиката показват, че това е често допускана грешка в устната и писмената реч на голяма част от студентите от тези специалности.

Резултатите от **задача 2 тест 3** (2. В кой ред съществителните имена имат форма само за мн.ч.: **а) хора, клеци, очила, въглища;** б) влакове, магазини, компютри, бюра; в) гари, самолети, хеликоптери, пътници.) показват, че от 122 респонденти **109 (89%) са избрали верен отговор а);** а 13 (11%) са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 70 (93%) са избрали верния отговор, а 5 (7%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 39 (83%) са избрали верен отговор а), а 8 (17%) – дистрактори.

По-голямата част от студентите от двете специалности (89%) се ориентират с лекота в думите – съществителни имена, които имат форма само за мн.ч.

Резултатите от **задача 2 тест 1** (2. *В кое от изреченията съществителното име в м.р. ед.ч. е членувано правилно с пълен член?* а) *Площадат събира много хора.*; б) *Овчарът погали малкото агънце.*; в) *Градът ни расте, но не старее.*) показват, че **113 (93%) са избрали верния отговор в);** а 9 (7%) са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 69 (92%) са избрали верния отговор, а 6 (8%) – дистрактори; от специалност Неформал-

но образование от общо 47 респонденти 44 (94%) са избрали верен отговор в), а 3 (6%) – дистрактори.

Резултатите от **задача 3 тест 3** (3. В кой ред съществителните имена от м.р. са членувани правилно с пълен член? а) огънът, учителът, граничарът, денът, царът; б) **огъният, учителят, граничарят, сънят, денят**; в) огнярат, царат, денат, сънат, зегат.) показват, че от 122 респонденти **121 (99%) са избрали верен отговор б)**; а 1 (1%) са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 74 (99%) са избрали верния отговор, а 1(1%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 47 (100%) са избрали верен отговор б).

Получените резултати от тези две тестови задачи са доказателство за това, че студентите от двете специалности не са се затруднили по отношение на правилното **членуване на съществителните имена от м.р. ед.ч.**

Резултатите от **задача 4 тест 1** (4. В кой ред глаголите са написани правилно? а) **пишем, купуваме, мислим, берем, бягаме, говорим**; б) режем, крием, знаем, летим, броим, говорим; в) молим, четем, пишем, вървим, чистим, шием.) показват, че от 122 респонденти **116 (95%) са избрали верен отговор а)**; а 6 (5%) са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 73 (97%) са избрали верния отговор, а 2 (3%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 43 (91%) са избрали верен отговор а), а 4 (9%) – дистрактори.

Резултатите от **задача 4 тест 2** (4. В кой ред глаголите са написани правилно? а) **бера, държа, броя, мисля**; б) вървѣ, летѣ, ходѣ, мислѣ; в) четѣ, перѣ, държѣ, тѣкѣ.) показват, че от 122 респонденти **120 (98%) са избрали верен отговор а)**; а 2 (2%) са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 74 (99%) са избрали верния отговор, а 1 (1%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 46 (98%) са избрали верен отговор а), а 1 (2%) – дистрактори.

Резултатите от тези две тестови задачи показват, че студентите от двете специалности (**над 95%**), с които е проведено изследването, добре познават **правописа на глаголите** и умеят да разграничават верните от неверните **окончания на глаголите за 1 л. мн.ч., които завършват на -м или на -а,-я в 1 л. ед.ч., или когато ударението е върху окончието -а,-я на глаголите за 1 л. ед.ч.**

Резултатите от **задача 1 тест 2** (1. В кой ред глаголите са в бъдеще време в миналото? а) **щях да пиша, щях да спра, щях да видя**; б) ще съм носил, ще съм прочел, ще съм заминал; в) щях да съм получил, щях да съм излязъл, щях да съм излятел.) показват, че от 122 респонденти

**45 (37%) са избрали верен отговор а);** а 77 (63%) – са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 29 (39%) са избрали верния отговор, а 46 (61%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 16 (34%) са избрали верен отговор а), а 31 (66%) – дистрактори.

Резултатите от **задача 5 тест 2** (*В кой ред глаголите са в минало несвършено време? а) играх, прах, броих, ходих; б) пеех, молах, изсушавах, четях; в) мислих, писах, прах, работих.*) показват, че от 122 респонденти **94 (77%) са избрали верен отговор б);** а 28 (23%) – са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 58 (77%) са избрали верния отговор, а 17 (23%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 36 (77%) са избрали верен отговор б), а 11 (23%) – дистрактори.

Както се вижда от получените резултати, една голяма част от студентите от двете специалности се затрудняват при определяне на **глаголното време** – особено на **сложните глаголни времена (задача 1 тест 2, където едва 37% са избрали верен отговор)**. А при **задача 5 тест 2 – 23% от студентите имат неустойчиви знания за простите глаголни времена и объркват минало несвършено с минало свършено време.**

Резултатите от **задача 5 тест 1** (*5. В кой ред думите са наречия? а) утре, малко, вляво, удивено; б) мила, бърза, нежна, грозна; в) сладък, весел, приказен, грозен.*) показват, че от 122 респонденти **90 (74%) са избрали верен отговор а);** а 32 (26%) – са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 58 (77%) са избрали верния отговор, а 17 (23%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 32 (68%) са избрали верен отговор а), а 15 (32%) – дистрактори.

Резултатите от **задача 6 тест 2** (*6. В кой ред наречията показват как се върши действието? а) много, достатъчно, малко, безкрайно; б) надлъж, нашир, между, отпред, около; в) наизуст, насън, полека, естествено.*) показват, че от 122 респонденти **78 (64%) са избрали верен отговор в);** а 44 (36%) – са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 47 (63%) са избрали верния отговор, а 28 (37%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 31 (66%) са избрали верен отговор в), а 16 (34%) – дистрактори.

Резултатите от **задача 6 тест 3** (*6. В кой ред са написани степенувани наречия? а) най-скъпо струва, най-високо лети, по-малко спи; б) по-честна, по-слаба, по-скромна, по-умна; в) по-малко дете, по-трудно четене, по-неприятно пътуване.*) показват, че от 122 респонденти **53 (43%) са избрали**

**верен отговор а);** а 69 (57%) – са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 37 (49%) са избрали верния отговор, а 38 (51%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 16 (34%) са избрали верен отговор а), а 31 (66%) – дистрактори.

Както се вижда от получените резултати от тези три тестови задачи, откриването на **наречието** като част на речта, диференцирането на **видовете наречие и начините за степенуването му** са затруднили немалка част от студентите от двете специалности. Голяма част от изследваните лица са овладели недостатъчно задълбочено знанията за наречие като част на речта, видовете наречие и начините за степенуването му и невинаги умеят да го разграничават от останалите части на речта – **объркват го с прилагателно име.**

Резултатите от **задача 7 тест 1** (7. В кой ред сложните думи са образувани без съединителна гласна? а) червенос, пътеводител, петолиние; б) помощник-директор, българо-английски; в) **четиригълен, стогодишен, басбаритон;**) показват, че от 122 респонденти **66 (54%) са избрали верен отговор в);** а 56 (46%) – са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 35 (47%) са избрали верния отговор, а 40 (53%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 31 (66%) са избрали верен отговор в), а 16 (34%) – дистрактори.

Както се вижда от получените резултати, диференцирането на начините на образуване на сложни думи (в случая прилагателни имена) е затруднило една голяма част (46%) от студентите от двете специалности.

Резултатите от **задача 2 тест 2** (2. В кой ред са написани минали свършени деятелни причастия? а) ходел, пиел, живеел; б) **живял, лежал, гледал;** в) пренесен, казан, купен.) показват, че от 122 респонденти **46 (38%) са избрали верен отговор б);** а 76 (62%) – са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 28 (37%) са избрали верния отговор, а 47 (63%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 18 (38%) са избрали верен отговор б), а 29 (62%) – дистрактори.

Получените резултати показват, че една **голяма част (62%) от студентите от двете специалности са се затруднили при диференцирането на видовете причастие.**

Резултатите от **задача 8 тест 3** (8. В кой ред са написани съюзи? а) между, пред, през, над, по; б) **без да, ако, като, дори, ала;** в) *даже, ето, май, ами, няма.*) показват, че от 122 респонденти **71 (58%) са избрали верен отговор б);** а 51 (42%) – са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 42 (56%) са избрали верния отговор, а 33 (44%) – дистрактори; от

специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 29 (62%) са избрали верен отговор б), а 18 (38%) – дистрактори.

Резултатите от тази тестова задача са доказателство за това, че голяма част (42%) от студентите от двете специалности се затрудняват да диференцират различните видове неизменяеми части на речта, а именно – предлози и съюзи. Само 58% от респондентите са избрали верния отговор.

• Синтаксис

✓ Изречение

Резултатите от задача 8 тест 2 (8. Кое от изреченията е подбудително? а) **Донеси ми довечера новото списание!** б) Кои вестници, списания и енциклопедии предпочитате да четете? в) Не употребявам в речта си паразитни думи и изрази.) показват, че от 122 респонденти 104 (85%) са избрали верен отговор а); а 18 (15%) – са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 67 (89%) са избрали верния отговор, а 8 (11%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 37 (79%) са избрали верен отговор а), а 10 (21%) – дистрактори.

Получените резултати са свидетелство за това, че преобладаващата част от студентите от двете специалности не са се затруднили да открият подбудителното изречение. Смушаващо е това обаче, че една немалка част от изследваните лица (18%) не разграничават видовете изречения по цел на изказване и объркват подбудителното изречение с въпросителното и съобщителното.

Резултатите от задача 10 тест 1 (10. Кое от изреченията е сложно? а) *Умно дете, но невъзпитано.* б) *Купи една, че и втора книга.* в) **Да влизаме, часът ще започне!**) показват, че от 122 респонденти 105 (86%) са избрали верен отговор в); а 17 (14%) – са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 60 (80%) са избрали верния отговор, а 15 (20%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 45 (96%) са избрали верен отговор в), а 2 (4%) – дистрактори.

Резултатите от задача 3 тест 2 (3. В кой ред е написано сложно съставно с подчинено определително изречение? а) Който не работи, не трябва да яде. б) **Най-старият от тях, който беше най-снажен, дълголик, сух, жълт, с гъста брада, се беше изтегнал до стената.** в) Те осъзнаваха, че са сторили голяма грешка.) показват, че от 122 респонденти 98 (80%) са избрали верен отговор б); а 24 (20%) – са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 65 (87%) са избрали верния отговор, а 10 (13%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 33 (70%) са избрали верен отговор б), а 14 (30%) – дистрактори.

Получените резултати от тези две тестови задачи са доказателство за това, че една немалка част от изследваните студенти от двете специалности (14%) се затрудняват да диференцират **видовете изречения по състав (просто и сложно), както и да определят вида на сложните изречения** (24%).

Резултатите от **задача 9 тест 3** (9. В кое изречение е употребена свързваща дума, която не нарушава смисловата връзка между простите изречения? а) Думата стрела не е и в сърце се забива. б) Думата стрела не е, обаче в сърце се забива. в) Думата стрела не е, защото в сърце се забива.) показват, че от 122 респонденти **76 (62%) са избрали верен отговор б)**; а 46 (38%) – са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 46 (61%) са избрали верния отговор, а 29 (39%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 30 (64%) са избрали верен отговор б), а 17 (36%) – дистрактори.

Както се вижда от получените резултати, много голяма част от студентите от двете специалности (38%) са се затруднили по отношение на диференцирането на **видовете свързвания и смисловите връзки между простите изречения в рамките на сложното изречение** и са избрали дистракторите вместо верния отговор.

✓ **Словосъчетание**

Резултатите от **задача 10 тест 3** (10. В кой ред словосъчетанията са употребени в преносно значение? а) светла стая, нося тухли, вдигам паднало дете; б) вдигам шум, нося отговорност, светла радост; в) нося куфар, светла дреха, вдигам тежести.) показват, че от 122 респонденти **114 (93%) са избрали верен отговор б)**; а 8 (7%) – са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 73 (97%) са избрали верния отговор, а 2 (3%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 41 (87%) са избрали верен отговор б), а 6 (13%) – дистрактори.

Получените резултати са свидетелство за това, че словосъчетанието като синтактична единица не е затруднило студентите от двете специалности при определяне на прякото и преносното му значение.

• **Лексикология**

Резултатите от **задача 9 тест 2** (9. В кое изречение всички думи са употребени в прякото им значение? а) **Огънят угасна бавно.** б) Майка ми има златно сърце. в) Тежката дума никога не се забравя.) показват, че от 122 респонденти **117 (96%) са избрали верен отговор а)**; а 5 (4%) – са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 73 (97%) са избрали верния отговор, а 2 (3%) – дистрактори; от специалност Неформално



образование от общо 47 респонденти 44 (94%) са избрали верен отговор а), а 3 (6%) – дистрактори.

Резултатите от **задача 8 тест 1** (8. В кой ред са синонимите? а) **смълчан, притихнал, мълчалив**; б) **щастлив, безмълвен, нещастен**; в) **красив, радостен, грозен**.) показват, че от 122 респонденти **118 (97%) са избрали верен отговор а)**; а 4 (3%) – са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 73 (97%) са избрали верния отговор, а 2 (3%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 45 (96%) са избрали верен отговор а), а 2 (4%) – дистрактори.

Резултатите от **задача 10 тест 2** (10. В кой ред думите са антоними? а) **род, роден, родина, народ**; б) **красив, хубав; храня се, ям; галя, милвам**; в) **радост, тъга; малки, големи; млади, стари**.) показват, че от 122 респонденти **110 (90%) са избрали верен отговор в)**; а 12 (10%) – са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 67 (89%) са избрали верния отговор, а 8 (11%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 43 (91%) са избрали верен отговор в), а 4 (9%) – дистрактори.

Резултатите от **задача 4 тест 3** (4. В кой ред антонимите са прилагателни имена? а) **тъмнина, светлина; радост, тъга; лято, зима**; б) **болен, здрав; сит, гладен; бели, черни; лек, тежък**; в) **говоря, мълча; пиша, чета; бягам, стоя; падам, ставам**.) показват, че от 122 респонденти **107 (88%) са избрали верен отговор б)**; а 15 (12%) – са избрали дистракторите. Верният отговор е избран от следните респонденти: от специалност Социални дейности от общо 75 изследвани лица 65 (87%) са избрали верния отговор, а 10 (13%) – дистрактори; от специалност Неформално образование от общо 47 респонденти 42 (89%) са избрали верен отговор б), а 5 (11%) – дистрактори.

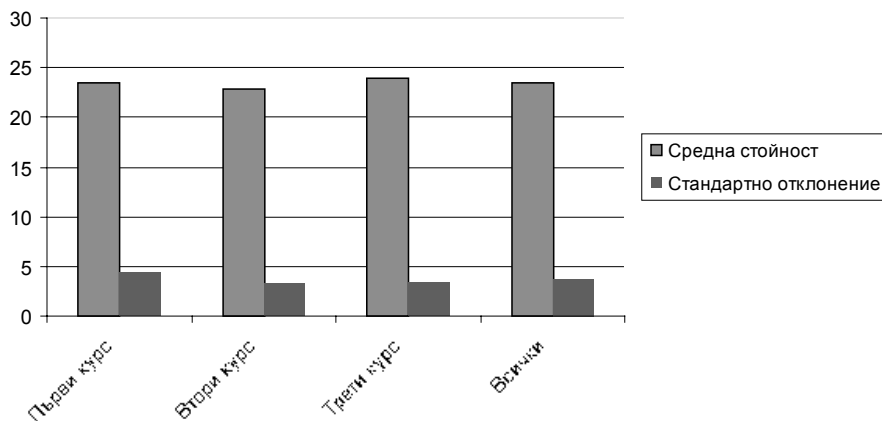
Както се вижда от получените резултати, елементите на лексикологията не са създали затруднения на студентите от двете специалности при идентифицирането и разграничаването им от другите елементи на различните дялове на езика, както и при определянето на вида им (синоними и антоними например).

**Средната стойност на резултатите (и стандартното отклонение)** по курсове и групи респонденти за двете специалности са следните: (вж. Таблица 2, 3 и Фигура 1, 2):

Таблица 2

Сравнение по резултатите от целия тест за специалност		
Социални дейности		
	Средна стойност	Стандартно отклонение
Първи курс	23,48	4,36
Втори курс	22,88	3,23
Трети курс	23,88	3,47
Всички	23,43	3,69

Фигура 1. Сравнение по резултатите от целия тест за специалност Социални дейности

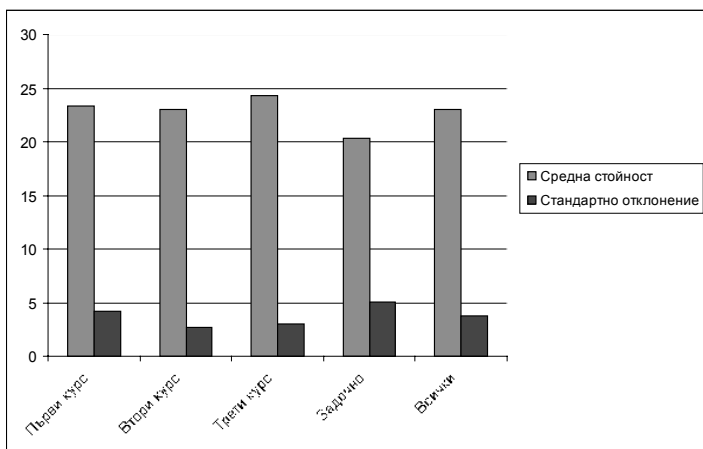


Както се вижда от таблицата и фигурата, средната стойност на резултатите на всички респонденти от специалност **Социални дейности** е: (23,43). Най-висока средна стойност (най-добре представили се) показват резултатите на студентите от *III курс* (23,88), а най-ниска средна стойност (най-слабо представили се) показват резултатите на студентите от *II курс* (22,88). Близки са средните стойности на резултатите на студентите от *I курс* (23,48) и *III курс* (23,88).

Таблица 3. Сравнение по резултатите от целия тест за специалност Неформално образование

Сравнение по резултатите от целия тест за специалност		
Неформално образование		
	Средна стойност	Стандартно отклонение
Първи курс	23,29	4,15
Втори курс	23,06	2,71
Трети курс	24,29	3,04
Задочно обучение	20,33	5,09
Всички	22,98	3,71

Фигура 2. Сравнение по резултатите от целия тест за специалност Неформално образование



Както се вижда от таблицата и фигурата, средната стойност на резултатите на всички респонденти от специалност **Неформално образование** е: (22,98). Най-висока средна стойност (най-добре представили се) показват резултатите на студентите от *III курс* (24,29), а най-ниска средна стойност (най-слабо представили се) показват резултатите на студентите от *III курс задочно обучение* (20,33). Приблизително еднакви са средните стойности на резултатите на студентите от *I курс* (23,29) и *II курс* (23,06).

Направен е и сравнителен анализ между резултатите от изследването на студентите от двете специалности – *Социални дейности* и *Неформално образование*. Статистически *t*-тест показва, че разликата в средните стойности (22,98 за специалност *Неформално образование* и 23,43 за *Социални дейности*) не е статистически значима (вж. *фигура 3*).

Фигура 3. Разлика в постиженията на студентите от двете специалности



Направен е и сравнителен анализ между резултатите от изследването на студентите от двете специалности – Социални дейности и Неформално образование по признака мъже–жени.

Фигура 4. Разлика в постиженията на студентите от двете специалности по признака мъже–жени



Статистически *t*-тест показва, че разликата в средните стойности (24,03 за жените и 20,35 за мъжете) е статистически значима.

Както се вижда от таблицата и фигурата, разликата в постиженията на мъже и жени е статистически значима в полза на жените респонденти.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основата на направения количествен и качествен анализ на данните от проведеното изследване може да се направят следните *обобщения и изводи*:

- Познанията на студентите от специалностите Социални дейности и Неформално образование за някои езикови **понятия и техните категории** (например: *морфемен състав на думата и видове морфемии; бройната множествена форма на съществителните имена от м.р. за нелица и формите за множествено число на съществителните имена от м.р. за лица; сложните глаголни времена; простите глаголни времена – минало свършено и минало несвършено време; видове изречения по цел на изказване; наречие и видове наречия; причастие и видове причастия; предлог и съюз; сложно изречение и начини на свързване на простите изречения в сложното*) не са достатъчно задълбочени, а уменията им да ги познават/идентифицират и разграничават са недостатъчно усъвършенствани.

- Уменията на студентите да сравняват две или повече граматически категории и техните форми по определени признаци не са достатъчно усъвършенствани (например: *сравняването на формите на глаголите за минало свършено и минало несвършено време; видовете изречения по цел на изказване; прилагателно име и наречие; видовете морфемии; видовете изречения по състав; формите за число на съществително име; за време на глагола; степенувани и нестепенувани форми на прилагателни имена и наречия; глагол и причастие; просто и сложно изречение и пр.*).

Анализът на резултатите от изследването дава основание да се направят и следните *препоръки*:

- Проблемите, които поставя анализът на данните от изследването, е необходимо да се обсъдят с учители, с директори на училища, с експерти и с интересующите се от обучението по български език в 1.–12. клас с цел – усъвършенстване процеса на обучението и повишаване равнището на постигане на очакваните резултати от обучението по български език в 1.–12. клас, за да се подготвят бъдещи студенти и специалисти, добре владеещи съвременния български книжовен език.

- Необходимо е да се усъвършенства процедурата на външно оценяване (методика, инструментариум, равнища на оценяване, анализ на получените данни) като начин за установяване на реалните постижения на учениците и за мотивиране, и стимулиране на познавателната им самостоятелност, на потребността им от по-добро познаване и разграничаване на езиковите категории и техните форми и правилната им употреба в потока на речта.

- Да се обсъди въпросът за **задължителното изучаване на дисциплината „Съвременен български език“** от студентите от специалност **Социални дейности и Неформално образование на ФП при СУ „Св. Климент**

**Охридски“**, за да се съдейства за повишаване на езиковата им култура. По този начин ще се създадат предпоставки за успешната им професионална реализация като специалисти за нуждите на интензивно развиващата се сфера на допълнителни и алтернативни образователни услуги за деца и възрастни, предоставяни от специализирани държавни, частни и неправителствени организации, и в сферата на социалната работа с деца и възрастни.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бижков, Г. Теория и методика на дидактическите тестове. С., Просвета, 1992.
2. Бижков, Г., В. Краевски. Методология и методика на педагогическите изследвания. С., 2002.
3. Кэмпбелл, Д. Эксперименты и квазиэксперименты. – В: Модели експериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. С.-П., Социально-психологический центр, 1996.
4. Съйкова, И., С. Тодорова. Статистическото изследване (постановка, методи, оценка на резултатите), С., 1994.
5. Щетински, Д. Измервания и анализ в поведенческите и социалните науки, С., 2005.

*Постъпила ноември 2011 г.*

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА  
Книга Социални дейности  
Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"  
FACULTE DE PEDAGOGIE  
Livre Activites Sociales  
Tome 104

---

## ЕТНОПСИХОЛОГИЯ НА РОМИТЕ: ПРОЕКЦИИ ВЪРХУ БРАКА И СЕМЕЙСТВОТО И ВЪЗМОЖНОСТИТЕ ЗА ИНТЕГРИРАНЕ НА ЕТНОСА\*

СИМЕОНКА БЪЧЕВА

*Simeonka Bacheva. ETHNOPSYCHOLOGY OF GYPSIES AND ITS PROJECTIONS  
ON MARRIAGE AND FAMILY AMONG THEM*

Even today ethnopsychology of gypsies determines the characteristics of marriage and family among them, and the education, which is empirically proved to be a major factor that prevents from early marriage, continues to be absent from their value system. All this greatly hinders the integration of ethnics.

### • Проблемът и въпросите, които поражда

Ранната раждаемост при ромите има своя социална, етносоциална и научна самостоятелност и именно от тази гледна точка той бе обект на анализ на предходния етап на изследването [4].

Тук подходът и акцентите ще бъдат по-различни.

Когато се говори за интеграцията на ромите в обществото, решенията по принцип се търсят на равнище „тук и сега“.

Практиката обаче показва, че предприеманите мерки не дават очаквания резултат. Защо е така? И защо това се случва не в една отделно взета страна, а навсякъде, където има представители на този етнос? Това, на свой ред, поражда въпроса: не трябва ли обяснението да се търси и на етнопсихологич-

---

\* Студията се основава (без да я дублира) на разработката на автора по проект на тема „Социална работа с малолетни майки-ромки“ (№ 161/2010), финансиран от СУ „Св. Климент Охридски“. Предназначена е преди всичко за социални работници.

ческо равнище? Какво кара ромите повече от седем века, откакто са в Европа и на Балканите, толкова упорито да се придържат към своето брачно и фертилно поведение дори с цената на социални и междуетнически конфликти?

Това би бил интересен аспект на интерпретация не само от научна гледна точка, но и с оглед на възможни ефективни решения.

#### • **Обект, предмет, цел и задачи на изследването**

*Обект* на изследването е етнопсихологията на ромите, а *предмет* – нейните проекции върху тяхното брачно и семейно поведение.

*Целта* на изследването е да се разкрие дали етнопсихологията на ромите и днес определя особеностите на брака и семейството в техния етнос.

*Задачите* са четири основни:

1. Да се анализира етнопсихологията на ромите от гледна точка на различните автори.
2. Да се акцентира върху онези елементи на етнопсихологията на ромите, които имат най-значими проекции върху брака и семейството при тях.
3. Да се анализират най-новите изследвания на брачните нагласи на ромите у нас.
4. Да се съпоставят теоретичните изследвания с емпиричните и да се установи съответствието или разминаването между тях.

#### • **Етнопсихологията: какво изучава тя?**

► Най-общо казано, тя изучава психиката на етноса. Само че това определение е кръгово и не носи никаква конкретна информация.

► В „Словарь практического психолога“ С. Головин я определя като „междудиплинаруен отрасъл на знанието, изучаващ и разработващ: 1) особеностите на психиката на хората от различни народи и култури; 2) проблемите на националния характер; 3) проблемите на националните особености на световъзприемането; 4) проблемите на националните особености на взаимоотношенията; 5) закономерностите на формирането и функциите на националното самосъзнание, на етническите стереотипи; 6) закономерностите на формирането на съобщества и др.“ [6].

► В „Что такое этнопсихология?“ са дадени три синонима на понятието („психология на народите“, „етническа психология“, „етнопсихология“), а определението гласи: „едно от разклоненията на психологията, смятащо за свой предмет особеностите на психическия строеж на различните раси и народи“ [24].

В същия източник са обособени четири нейни направления:

∨ сравнителни изследвания на етническите особености психофизиологията, когнитивните процеси, паметта, емоциите, речта и т.н.;

∨ културологични изследвания, насочени към уясняване особеностите на символичния свят и на ценностните ориентации на народната култура;



∪ изследване на етническото съзнание и самосъзнание;

∪ изследване на етническите особености на социализацията на децата.

Обособяването на етнопсихологията като отделна специална дисциплина под названието „психология на народите“ е въведено още през 1860 г. от М. Лацарус и Х. Щайнтал [пак там].

#### • Основни понятия, свързани с етнопсихологията

» *Етническа идентификация* – отъждествяване на всеки член на етноса с етноса като цяло.

» *Етноним* – „самоназвание, което групата си присвоява като формален маркер на своята идентичност“ [7].

» *Етнокултурен стереотип* – „обобщена представа за типичните черти, характеризиращи даден народ“ [пак там].

» *Автостереотип* – обобщеният образ за Нас.

» *Хетеростереотип* – образът на Другия/Другите.

» *Предразсъдък* – „враждебна или отрицателна нагласа към дадени групи, формирани на основата на непълна или погрешна информация, при обобщаването на която играят роля емоции и пристрастия. Същевременно предразсъдъкът улеснява ориентацията, макар и понякога да е погрешна, повишава самочувствието, задоволява потребността от по-висок статус, допринася за групов психичен комфорт, сплотява групата и спомага за утвърждаване на нейната идентичност“ [пак там].

» *Цигански закон (романо законо, романитэ)* – сбор от неписани правила, ръководещи живота на всеки ром и на етноса като цяло. Тези правила са три вида: а) правила, регулиращи поведението вътре в ромската общност; б) правила, регулиращи поведението извън нея и в) правила, общи за поведението вътре и извън общността. Най-малко са правилата за поведение в не-ромската общност; най-много са тези, отнасящи се до поведението вътре в общността, а средно място заемат правилата, общи за отношенията с роми и не-роми [вж. по-подробно: 12].

#### • Някои необходими уточнения

∪ Настоящото изследване не покрива изцяло нито едно от направленията на етнопсихологията, нито пък има такава цел. Но, реализирайки своята собствена цел, то неизбежно ще засегне в определена степен едно или повече от тези направления.

∪ Ще бъдат използвани два етнонима. Единият („цигани“) се е наложил и в научен аспект. Другият („роми“) е избран от самите тях. Употребата на единия или другия етноним ще зависи от това кой етноним е използвал авторът, чиято концепция или емпирично изследване е обект на анализ.

## • Етнопсихология на ромите

### ➤ Две гледни точки

Едната е на ромските автори и отразява начина, по който те възприемат своя етнос, съвпаденията и различията в техния анализ и акцентите, които поставят в него.

Другата е на авторите от не-ромски произход. За разлика от първите, които осигуряват „поглед отвътре“, не-ромските автори позволяват етносът да се види „отвън“.

За настоящото изследване е важна както всяка гледна точка поотделно, така и съпоставката между тях.

### ➤ Ромският етнос и неговите особености

#### • Ромските автори за своя етнос

#### ➤ Ж.-П. Лиежоа. *Роми. Цигани. Чергари*

Монографията [13] дава представа за ромите (циганите, според изборния от автора етноним) в исторически, социален и политически аспект, за ексклюзията, реклюзията и инклюзията на етноса, за социалната му организация и съвременната му политическа история.

Бракът и семейството заемат централно място в социалната структура на етноса и представляват безспорен научен интерес.

Ж.-П. Лиежоа разкрива иманентни техни характеристики.

*Брачните съюзи*, изтъква той, са важни както за етноса (осигуряват неговата стабилност и същевременно неговата промяна), така и за индивида (в брака той получава ролята на възрастен).

За да бъде валиден, бракът трябва да бъде признат и одобрен от групата.

Брачните съюзи са различни при отделните групи на етноса, но са еднакви по своята същност и функции.

Те трябва да бъдат ендогамни – в противен случай единството на социалната група се разрушава.

Отношението към екзогамните (смесените) бракове е единодушно – независимо от вътрешната нееднородност на етноса те се смятат за невъзможни. Но, доколкото такива бракове все пак съществуват, децата в тях се възпитават в духа на традицията и, както пише Ж.-П. Лиежоа, „са смятани за цигани“ [пак там, 89–97].

*Семейството*. В живота на циганите всичко гравитира около него. То е основна градивна единица на социалната им организация, основна икономическа единица, а така също – и основна възпитателна единица. „То е елемент на постоянството и синоним на стабилността“ [пак там, с. 89].

Освен това „то не е сбор от индивидуалности, а цялостна единица, солидарна по отношение на „чуждите“ и на другите семейства“ [пак там].

В действителност то започва не със сватбата, а с раждането на първото дете и всяко новородено, независимо дали е първо, второ или пето поред, е приемано добре.

В него ролите на мъжа и жената са различни и взаимно се допълват.

„Мъжът е носител и защитник на семейния престиж по отношение на всичко, което е извън групата. В рамките на групата той е глава на семейството“ [пак там, с. 91].

*Жената* играе важна икономическа роля и често пъти тя, а не мъжът осигурява всекидневното оцеляване на семейството (храна и дрехи). Натоварена е с възпитанието на малките деца (особено на младото момиче до неговата сватба), затова играе главна възпитателна роля за осигуряване оцеляването на групата. И не напразно се твърди, подчертава Ж.-П. Лиежоа, че „именно жената е консервативният елемент в тази група, тъй като благодарение на нея се възпроизвежда традицията“ [пак там].

*Детето* е в постоянен физически и социален контакт с възрастните и заедно с тях се предпазва от външния свят. „Пеленаче или юноша, то винаги остава в прегръдките на своята общност. Сигурността му за бъдещето е гарантирана от традицията, а сигурността му по отношение на неизвестното – от единството на групата“ [пак там, с. 93]. Уважението между него и възрастните е взаимно. Насочвано е да бъде самостоятелно и инициативно, но винаги под контрола на семейството. Социалните роли се учат от него във всички възрасти. „Срещите му с външния свят, по принцип, са придружени с насилие: винаги – психологическо (страх, подозрителност), често – социално (непрекъснато противопоставяне), нерядко – физическо (насилствено изхвърляне, агресивност“ [пак там].

Първостепенната роля на семейството се засилва от факта, че за циганите *отношенията с чуждото обкръжение са ограничени и, като цяло, негативно ориентирани*, източник са на безпокойство, представят се и се преживяват като носещи нещастие. Това е разбираемо, защото означава да се излезе от сферата на навиците и рутината и да се навлезе в по-регулярен и институционален контекст, където инициативата не принадлежи на циганина. Проявява се най-силно в областта на образованието и определя *отношението към училището*.

„За циганите училището е външен елемент за възпитанието на децата, разрушителен фактор, защото разстройва вътрешнокултурното възпитание“ [пак там, 93–94].

Прави впечатление, че Ж.-П. Лиежоа не обособява *ценностната система на етноса и не се спира върху ранните бракове и възрастта на партньорите в тези бракове*. Може би, защото неговият анализ цели едно по-високо равнище на обобщеност, едно мета-равнище за етноса като цяло, а конкретиза-

циите са извън целите на неговата монография. Има и още едно обяснение – че браковете в етноса по традиция са ранни.

➤ Особен интерес представлява книгата на **В. Торопов и В. Калинин** „**Феномен обичайно права цыган в России**“ [23].

Тя е интересна преди всичко с това, че двамата автори имат различен етнически произход – В. Торопов е руснак, а В. Калинин – циганин.

Освен това, единият ограничава анализа си в рамките на циганския етнос; другият е излязъл извън тези рамки, засягайки промените в етноса под влияние на държавната власт и държавните мероприятия.

Това, което има принципно значение за разбиране етнопсихологията на циганите, е, че „*главната добродетел на тази народ е да живеят по законите на предците*“.

При анализа на така наречените от авторите „основни права и свободи на циганите“ акцентът ще падне върху онези от тях, които засягат тематиката на настоящото изследване.

Следвайки хронологията на авторското изложение, те ще бъдат представени по следния начин.

Първо, циганите се ползват от правата и свободите си по рождение. Те са им дадени от Бога и не могат да им бъдат отнети от никого.

Ако се направи коментар на авторския текст, това означава, че никакви закони и нормативни документи в страната, в която живеят циганите, не могат да внесат промяна в убедеността им, че правата и свободите им са недосегаеми.

Второ, в циганския народ тези права и свободи действат непосредствено.

Трето, всички цигани са равни пред циганския закон и съд.

Тук обаче не се казва нищо за официалното държавно законодателство и за отношението на циганите към него.

Четвърто, в циганското общество мъжете и жените имат собствени традиционни права и свободи.

С оглед изследваната проблематика те представляват особен интерес.

За мъжете законът е „кодекс на честта“ и те още от ранно детство се възпитават да бъдат пазители и продължители на този закон.

*Жената е продължител не само на рода на своя мъж, а на циганския народ въобще* (курсив мой – С.Б.).

„И очевидно, пишат авторите, за да запазят своите деца от връзки с „чужденци“ (не-цигани), те имат обичай да ги сватосват още докато са малки“ [пак там].

По-нататък следва текст, изключително важен за разбиране на ранните бракове – „*обичаят на ранните бракове защитава както циганските момичета, така и циганските юноши от възможността да създават семейство с човек от друга националност*“ (курсив мой – С.Б.). Или казано по друг на-

чин, ранните бракове са средство за опазване чистотата на циганския народ, за неговото съхраняване.

Пето, животът е даден от Бог и никой не може да ти го отнеме.

В тясна връзка с това авторите разглеждат схващането на циганите за „най-големите божествени дарове – „здравето, радостта и щастието“. За циганите те не се свързват с тяхното материално и социално положение, а са ментална характеристика, състояние на духа, към което се стремят.

Важно за изследването е и това, че още от раждането си всеки циганин принадлежи както към цялостния цигански народ, така и към конкретен цигански род или клан. Изразено със строго научна формулировка, това означава, че „всеки циганин по рождение принадлежи към определена етнолингво-културна група и се явява неин продължител. Всяка група има своята специфика, свои отношения и свои взаимоотношения с останалите групи, но това не означава, че групите са различни по основните характеристики на цялостната етнопсихология“.

Пак във връзка със семейството трябва да се отбележи правото им на тайна на семейния живот. „Независимо че циганите са хора на колективния начин на живот, пишат авторите, те имат и пазят своите семейни тайни, не само от не-циганите, но и от циганите“ [пак там]. Защото именно в семейния живот се проявяват най-интимните им отношения, приятелството, симпатията и антипатията, свободата и творческия потенциал. Поради това всяко семейство се стреми да запази своите тайни.

И още едно положение от основните права на циганите има отношение, привидно непряко, към настоящото изследване. Според него се признава превъзходството на циганите над не-циганите и правото им на преференции във всичко.

➤ Друга важна и актуална публикация е тази, за *културата на циганите и техните духовни ценности* [12].

Специален интерес представлява онази част от нея, която се отнася до четирите култа, свързани със семейството: към детството; към майчинството; към възрастта; към верността към семейството.

^ *Култът към детството* и изключително силен.

При циганите всяко дете се разглежда като личност, нуждаеща се от защита, помощ, добра дума и добро хранене.

Те обаче смятат, че да се сравняват децата помежду им и да се поощрява само някое от тях, е „много вредно за самите деца“ [пак там].

Показател за силата на този култ е и осиновяването (дори когато имат собствени деца), а така също – изхранването на безпризорни и сираци.

Друг негов показател е, че когато детето отиде на гости в някое семейство и му хареса дадена вещ, домакините му подаряват тази вещ.

^ *Култът към майчинството*. Циганите (или поне повечето от тях) не смятат жената за оформена личност, докато не роди дете. Статутът на жената-майка е много по-висок от този на жената, която няма деца.

Освен това, „колкото по-успешна е жената като майка, т.е. колкото по-успешно възпитава своето дете или деца, толкова по-значимо е нейното мнение и положението ѝ в обществото“ [пак там].

Бременните жени и жените с малки деца имат по-особени привилегии в бита.

^ *Култът към възрастта* се изразява в уважение не само към старците, а към всеки по-възрастен изобщо. Позоваването на мнението на възрастен човек е един от най-сериозните аргументи във всеки спор, а да се удари стар човек се смята за страшно престъпление.

^ *Култът към верността към семейството* има различен израз. Най-простите му проявления са: признаване интересите на семейството във всичко над личните; верността (обикновено на жената към мъжа); избор на професия, традиционна за семейството.

Този култ предполага още порасналите и вече възрастни деца да се грижат за своите родители и да не допускат родителите им да живеят по-зле от самите тях.

➤ Книгата на **Й. Нунев**

**“Ромското дете и неговата семейна среда”** [15]

е важна за настоящото изследване в две отношения – първо, с информацията за ценностната система на ромите, която е важен елемент от тяхната етнопсихология, и, второ, с типологията на ромските семейства и техните характеристики.

За да бъдат избегнати повторения с разработката от предходния етап на изследването, те ще бъдат засегнати пределно обобщено.

Представена в низходяща градация, ценностната система включва: свободата; семейството; децата; веселието; задоволяването с малкото; липсата на амбиции да се властва над другите; добронамереност към културата на мнозинството [вж. подробно: пак там, 14–15].

В тази ценностна система образованието (за етноса като цяло) няма място и това е изключително важно с оглед анализа на най-новите социологически изследвания.

Що се отнася до *типологията на семейството*, тя включва три типа семейства: традиционни, модерни и аномирани [вж. подробно: пак там, 31–36].

Характеризирайки отделните типове семейства, Й. Нунев очертава съвременната картина на ромското семейство, а така също – промяната в съотношението между различните типове семейства.

➤ В книгата си **„Ромското всекидневие в България“** [17] **А. Пампоров** отхвърля типологизацията на Й. Нунев на ромските семейства и я определя като „елементарна“.

Първото му възражение е срещу обединяването на традиционните семейства в една обща група.

За разлика от Й. Нунев А. Пампоров обособява три типа традиционни семейства: коемпцио (купуване), узус (отвличане) и афекцио конюгалис (взаимно споразумение) [вж. подробно: пак там, 127–138]. Най-стабилни са браковете от типа на „афекцио конюгалис“, а най-нестабилни – тези, от типа „узус“, особено ако е имало насилствено отвличане. И трите типа, създадени според ромската традиция, не са юридически признати в макрообществото, тъй като липсва граждански акт. А. Пампоров допуска и четвърта форма на традиционното семейство, т.нар. религиозен брак [пак там, с. 138], който също е правно нелегитимен.

Във връзка с брака той отбелязва и един културен стереотип на ромите, който е важен елемент на тяхната етнопсихология. Според този стереотип ромите приемат дефлорацията на булката като легитимация на първия фактически брак.

Второто му възражение е срещу т.нар. от Й. Нунев нетрадиционни семейства. Като аргумент А. Пампоров привежда семействата на кардашарите (наричани от него калдерашите). „Групите на калдерашите, пише той, са проспериращи в частния бизнес, голяма част от младите мъже в тях имат средно и по-високо образование, но същевременно са едни от най-силните носители на ромската традиция“ [пак там, с. 157].

Пак във връзка с кардарашите А. Пампоров отбелязва, че в някои от техните субгрупи джебчийството и просията продължават да са женски традиционни професионални занаяти и че не е прието жената да проявява интерес към по-високо образование („по-шашава е“).

Обяснимо е защо А. Пампоров свързва възраженията и аргументите си с кардарашите – те са най-богатата ромска група, с най-голямо самочувствие и най-висок престиж сред целия етнос.

Необяснимо е обаче защо А. Пампоров не разглежда възможността „нетрадиционните семейства“ да са извън рамките на определена група, да включват представители на различни групи и да имат ценности и социално поведение, несъвпадащи с тези на етноса.

Необяснимо е също игнорирането от него на „аномираните семейства“. Още повече, че те непрекъснато се увеличават, заемат все по-голямо социално пространство и се превръщат в проблем за собствения си етнос.

А. Пампоров предлага своя типология на ромските семейства. Тя се основава на три показателя (традиционна легитимация на брака, уседналост на групата и участието на жената в мъжката професия) и включва дванадесет типа семейства [вж. подробно: 17, с. 157].

Интересна за настоящото изследване е и представата на ромите за най-подходяща брачна възраст и нейното диференциране по пол.

Според извадковото изследване, съпътстващо преброяването на населението през 2001 г., данните (приведени от А. Пампоров) са следните: а) за жената: 15–19 години – 31,64%; 20–24 години – 37,4%; 25–29 години – 2,8%; над 30 години – 0,4%; 27,8% – не могат да преценят; б) за мъжа: 15–19 години – 8,6%; 20–24 години – 45,5%; 25–29 години – 16,5%; над 30 години – 2,6%; не могат да преценят – 26,8%. Прави впечатление и при двата пола високият процент (почти 1/3) на тези, които „не могат да преценят“.

Прави впечатление също, че понятията „брак“ и „семейство“ се използват като взаимно заменяеми, а не като различни по съдържание. Това може да бъде обяснено с факта, че за брак при по-голяма част от ромите може да се говори условно. Те имат друга представа за брака, различна от официално приетата – при тях бракът се сключва според традицията, без да се съблюдават изискванията на държавното законодателство, и това ги прави нелегитимни. Следователно, според етнопсихологията на ромите, семейството е равностойно на брака.

В същата книга авторът се спира и на друг, характерен за етноса и неговата психология, проблем – „мешерето“. Това е ромски потестарен орган, характерен за ромите-християни<sup>1</sup> и уреждащ отношенията между тях. За разлика от българското законодателство, към което ромите се отнасят с безразличие и дори с пренебрежение, „мешерето“ е източник на респект и страх. То се свиква за клевета, измама, сбиване и убийство, но само в случаите, когато и двете страни са роми. Присъдите на „мешерето“ рядко се променят и стриктно се изпълняват.

#### • Не-ромските автори за ромския етнос

➤ **А. Паишова** разглежда *историческите промени и тенденции в отношението към децата и детството*.

∨ „По отношение на семейната си култура, пише тя, ромите носят съвършено различна от „гаджо“ (не-ромите) жизнена философия, съхранена векове наред в ромската скала на човешките ценности.

∨ Те гледат на себе си като на социална група от хора, наричат се взаимно братя, а на всички останали гледат като на чужди („гаджо“).

∨ Живеят в свой свят на правила и ценности, който няма нищо общо с „чуждия“ заобикалящ ги свят“ [вж. подробно: 18].

➤ В същия контекст **А. Славов** подчертава,

че независимо от световните обществени промени, които налагат ромите да се интегрират на нивото на социалния живот на страните, в които живеят, те продължават да пазят старата си семейна култура и все още се подчиняват на строгите закони на стария си семеен живот и неговите табути [21].

---

<sup>1</sup> Според А. Пампоров то съществува не сред всички роми-християни, а само сред две групи, принадлежащи към влашката диалектна общност – калдешките и калайджиите.



➤ В книгата си „*Циганите в България*“ *Е. Марушиякова и В. Попов* [14] определят ромския етнос като „трансгранична, миноритарна<sup>2</sup>, дисперсирана етническа общност, намираща се на стадия МЕГРЕО<sup>3</sup>“.

По отношение на женитбената възраст при циганите авторите отбелязват, че „като цяло, тя е ниска“ [пак там, с. 182] и правят интересни разграничения.

При групите, където се плаща откуп за момичето, то обикновено е на 15–16 години (даже и на 17–18), а момчето обикновено е с 2–3 години по-голямо.

При уседналите „йерлии“ в градските махали и по селата тази възраст може да бъде и по-ниска: до 13–14 години за момичето и 15–16 години за момчето. Срещат се обаче и по-ранни бракове.

Интересни и все още съществуващи са т.нар детски бракове. При тях се прави предварителен годеж и даже сватба (без бракът да бъде действително консумиран) на деца на 8–9 години.

Друга важна особеност е, че при ромите единственият показател за сключването на брака е сватбата.

Авторите обръщат внимание и на циганския съд, „мешерето“ [12, 192–194]. Той най-често решава въпроси, свързани с обичайното право, вътрешно-груповите, брачните и семейните отношения, както и въпроси, свързани с честта на семейството, и от тази гледна точка има връзка с проблематиката на настоящото изследване.

### ➤ **Предразсъдъци и стереотипи ... за ромите**

През цялата история на ромите в Европа и на Балканите нагласата към тях била отрицателна.

Това е намерило отражение в лексиката на тези страни.

Терминът „цигани“ е пейоритивен, т.е. има обиден смисъл. Същият смисъл имат метафорите, изградени върху него.

В гръцката лексика например „циганска къща“ означава „мръсна и разхвърляна къща“, „циганска работа“ има значение на мръсна и/или зле свършена работа“, „миризма на циганин“ е символ на „лоша миризма“.

В унгарски език „гълтам накриво“ се изразява с метафората „карам я по цигански“.

В румънски език значението на термина „цигани“ е „безделник и нехранимайко“.

В полски език „циганин“ означава „лъжец“.

В словашки език едно от значенията на тази дума е „лъжа“ [вж. по-подробно: 22].

В България и терминът, и метафорите също имат негативен смисъл.

---

<sup>2</sup> Миноритарна общност – общност, малцинствена спрямо останалата част на обществото.

<sup>3</sup> МЕГРЕО – междугрупова етническа общност.

Тази всеобща негативна представа за циганите се е превърнала в стереотип, който продължава да е актуален. Като пример може да се приведе едно изследване в Румъния, проведено през 2010 г. от IMAS (Институт за изследвания и маркетинг). То показва, че болшинството от населението смята циганите за „мързеливи и крадливи“. 70% определят циганските жени като „мръсни“ и „прекалено многодетни“, а 90% не виждат причини терминът „цигани“ да бъде заменен с „роми“ [вж.: 2]. Освен това, от Малта до Ирландия и днес плашат непослушните деца, че „циганите ще ги вземат“ [пак там].

### **... на ромите за Другите**

Нагласата на ромите към Другите (не-роми и не-цигани) също е подчертано негативна.

За разлика от българския език, в който няма понятие за „не-българи“, в ромския език такова понятие има – „гаджо“, което освен „чужд“, означава още „дивак, некултурен човек“.

За българите, и изобщо за славяните, в ромския език съществува и понятието „дас“ („роб“), синоним на „рая“, използван от турците за поробеното от тях население.

Не по-малко обиден е терминът „макриме“ („мръсен, нечист“). Извън границите на етноса, където означава „ритуална нечистота“, „макриме“ е обобщаващо название на не-циганите и смисълът му е „мръсни, лоши, дяволски създания“ [вж.: 22].

Изобщо, както пише Проектът Rombase на университета Karl-Franz, Австрия, „всички определения за „не-цигани“, използвани от циганите, са основно с обидно значение. Те дори имат поговорка: „Гаджо никога не казва нещо вярно“ [цит. по: 22].

Ромският фолклор, на свой ред, очертава един цялостен образ на не-циганите и той също е олицетворение на недоверие, присмех и презрение.

### **... вътрешноетнически стереотипи**

Представа за тях дават маркерите, с които се самоидентифицират отделните ромски групи и подгрупи.

Най-силно това се проявява при кардарашите и от тази гледна точка публикацията на *Е. Еролова* е ценен източник на информация [9]. Още повече, че кардарашите винаги са имали претенцията да са единственият истински представител на своя етнос и са се отнасяли към другите цигански групи не просто пренебрежително, а негативно.

Авторката обособява шест основни маркера: езика, културата, религията, имущественото състояние, жилището и брака.

Първото различие се проявява по отношение на езика – докато другите ромски групи предпочитат названието „роми“, кардарашите предпочитат етнонима „цигани“. За тях той е по-близък и по-престижен, свързан е със събирателното „цъгъния“ (в смисъл на „истинска традиция“) и по-точно отразява

ценностите на етноса. „Роми“ им звучи изкуствено и влагат в него политическо съдържание. Като метагрупа (а вътрешно се диференцират на осем подгрупи) те се представят с различни етноними в зависимост от конкретната ситуация. Според Е. Еролова това „се обяснява с желанието им да бъдат добре и правилно приети в определена етно-социална среда“ и „се диктува от стереотипното и най-често негативното им отношение към другите цигански групи, наричани с обидното название „цуцумани“ [пак там]. В названието „цуцумани“ те влагат „образа на Другия“ и категорично се разграничават от него.

Кардарашите категорично се разграничават и по втория маркер – културата. Според тях „другите цигани нямат никаква култура“, нито езиково възпитание. А освен това „много лъжат“ и не заслужават нито уважение, нито внимание.

В религиозно отношение самоопределението им е „християни като българите“ и изтъкват, че за разлика от циганите-мюсюлмани не се раждат с две имена. Друга отлика, която те посочват, е зачитането на религиозните празници на християните, на обичаите и традициите, с които тези празници се отбелязват. „Съзнанието за християнското, отбелязва Е. Еролова, е превърнато от тях в синоним на българското“ [пак там].

Важен маркер за кардарашите е имущественото състояние. Те се определят като „богати хора“, „с много злато“, „Богатството им е по наследство“ и „трябва да остане в рода, да не се разпилява“, а това е важна причина за браковете между първи и втори братовчеди при тях.

Други важни показатели за имуществено им превъзходство са жилищата и облеклото им [вж. подробно: пак там]. Кардарашите винаги подчертават, че за разлика от тях „цуцуманите са бедни и мръсни, непестеливи, живеещи ден за ден“.

„В семейно-брачните отношения общността на кардарашите е едногамна“ [пак там] и макар че подгрупите са отворени една към друга, предпочитат се по-близки родственици, по-богати и по-авторитетни, а жените да са „по-хубави и по-добри в професията“ като джебчийки и врачки.

Кардарашите сочат като важна своя отлика от цуцуманите и добратно си поведение – техните момичета нямат интимни партньори и сексуални отношения до първата си брачна нощ. Строгите морални норми при тях се отнасят и за омъжените жени – дори разделени със съпрузите си, те трябва да им останат верни.

Кардарашите са против смесените бракове както с други етноси, така и с други цигански групи. Но доколкото все пак има и такива, са допустими главно по отношение на мъжете.

### **... хетеро-стереотипи**

Те са обект на анализ в публикацията на *А. Асенова „Другият до мен (Етнография на смесените бракове)“* [1].

В нея авторката разглежда пет смесени брака. В четирите от тях ром е мъжът и само в един – жената. Лингвистичният анализ на интервютата показва

силно изтъквано и нееднократно заявявано етническо идентифициране при единия от мъжете-ромци и подобно светоусещане (макар и не в такава степен и при точно определени проблеми) – при другия.

Що се отнася до жените, картината е различна. Помакинята показва явно отрицателна и силно експлицирана нагласа. При българката негативна нагласа липсва, но са налице много компенсаторни механизми като защита на личния ѝ избор. При ромката произходът се заявява, но не се проблематизира; акцентът е върху личните ѝ чувства и преживявания [вж. подробно: 1].

Друга интересна разработка в този аспект е на *Г. Дошолова* – „*Ролята на предразсъдъка в отношението на роднините към смесен брак с ромка*“ [7].

Смесеният брак в случая е между българин и ромка. Това е рядко срещано съчетание, тъй като ромката е от племето на кардарашите, а известно е колко много държат те на едногамните бракове.

Семейството на жената не е направило афоресване, т.е. не е снело родовата закрила от нея и по този начин не е я обрекло на конфронтация и сегрегация, което при ромите е равносилно на гражданска смърт.

Въпреки това партньорите нямат граждански и църковен брак, а съжителстват на брачни начала. Причината е желанието им да избегнат „допълнителни неприятности и усложнения от страна на двата етноса, където все още съществуват табути“ [пак там].

Тези табути намират проекции както върху семейния живот на двойката, така и върху отношението на техните родители и взаимоотношенията им с тях.

На първо място това е езикът, на който се говори във и извън семейството. В семейството на жената се говори предимно на цигански, в семейството на мъжа се говори само на български; извън семейството, дори и сред нейните близки, се говори на български и това са изисквания, поставени от нейните родители. Независимо че са живели и работили сред българи и са добре социализирани, те носят етнокултурата в себе си.

Друга проекция на табутата е, че дори след пет години съвместен живот двойката избягва покани за гостуване в български семейства. Това е резултат не от реалното им отхвърляне, а на страха им от такова отхвърляне.

На трето място трябва да се посочи различният начин, по който родителите и близките им приемат тяхното съжителство. Семейството на мъжа го приема мъдро, уважавайки правото на избор на партньор в живота, т.е. то игнорира предразсъдъците. Роднините на мъжа (извън семейството) обаче го приемат с неодобрение, недоверие и предпазливост. В семейството на жената, която е от циганския етнос, мъжът формално е приет, но и там гостуванията са ограничени и са свързани предимно със семейните празници.

Г. Дошолова прави извода, че приобщаването е по-лесно при младите хора – за тях е без значение към кой етнос принадлежат. При възрастните

обаче все още има носталгия по миналото и влиянието на предразсъдъците и стереотипите е силно.

► **Други важни елементи на етнопсихологията на ромите, принципно значими за изследваната проблематика**

- Жената над 16 години е вече стара [18, с. 24].
- Ако до 16-годишна възраст ромката не е родила поне едно дете, семейството ѝ я води на лекар и я лекува за безплодие [5].
- Жената трябва да роди веднага след сватбата още първата година [8].
- Ако в брака няма деца, априори се приема, че жената е причина за безплодието [5]. В този случай тя трябва да се лекува или традиционният брак се разпада, защото се смята, че мъжът може да я изгони и да се ожени за друга, която може да му роди деца.
- Момичето трябва да омъжи девствено [8].
- Тъй като при ромите статусът на пълноценен мъж или пълноценна жена се потвърждава с появата на дете, не се чака организмът на младоженката да съзрее физиологично. И макар че това води до недоносени деца, до по-висока детска смъртност и до изтощаване на детския организъм, който ражда, традицията не се променя [пак там].
- Ромите имат своя исконна представа за детството, младостта и старостта и тя е резултат единствено от обичая и групата [вж. подробно: 12].
- Затова и ранните бракове за тях са нещо естествено – общоприет и на сърчаван от общността брачен модел [вж. по-подробно: 20, с. 32].

• **Социологическите изследвания – потвърждение или отрицание на етнопсихологията**

► Крос-културното изследване на *Н. Ковалъ* и *Р. Милърод* „*Сопоставителна характеристика познавателных процессов русских и цыганских детей*“ [10] разкрива важни типологични особености на културата и възпитанието на циганите: *ранни бракове* (курсив мой – С.Б.), детска трудова заетост, уличен цигански занаят, обусловена от етническите традиции социално-педагогическа депривация и етно-социална автономност.

► **Най-новото изследване на брачните нагласи на ромите у нас**

е проведено през м. IV–V 2010 г. от Център Амалипе (с научен ръководител д-р А. Пампоров). То обхваща 595 домакинства и 2746 лица от всички региони и ромски групи в страната [3].

Тъй като резултатите от него имат пряко отношение към проблематиката за етнопсихологията на ромите и нейните проекции върху тяхното семейно и брачно поведение, те ще бъдат дословно цитирани.

► Средната възраст за начало на съжителство с партньор (като цяло за ромската общност) е 18 г. 4 м.–18 г. 8 м.

▸ Средната възраст за сключване на брак е 21 г. 8 м., т.е. 3 г. 4 м. след началото на съжителството.

▸ Като най-значим и ясно изразен фактор за ранното начало на неформалното съжителство и брачния живот се откроява образованието на изследваните лица: колкото по-високо е то, толкова по-късно започват брачните партньорства. Например на 16 години близо 50% от ромите с начално и пониско образование вече имат брак, докато при ромите висшисти този процент се достига едва на 25 години.

▸ Ромите, които отхвърлят създаването на ранно партньорство (преди 16 години), понастоящем са повече от тези, които го допускат.

▸ Само 13% смятат, че партньорство може да се създаде и преди 14-годишна възраст.

▸ Основна форма на семейството е нуклеарното семейство (родители и техните невстъпили в брак деца), а не т.нар. разширено семейство (родителите и един, двама или трима от женените синове с децата им).

▸ 74% от ромите в България над 10-годишна възраст имат постоянен партньор, с когото живеят заедно.

▸ Едва 26% от ромите в гетата и махалите имат постоянна или сезонна работа.

▸ *Според екипа, осъществил проучването, в ромската общност се наблюдава сериозна трансформация от патриархат към модерност (курсив мой – С.Б.).*

#### ➤ **Предизвикани размисли**

» Изследването показва пряка връзка между ранните бракове и образованието.

• По данни на МОМН (Министерство на образованието, младежта и науката) обаче през 2002–2003 г. ромските деца са само 10,5% от учащите се в системата на началното, основното и средното образование – над 20% в I клас и само 1% в XII клас [16, с. 27].

• Освен това от 1989 г. насам от училище всяка година отпадат 2600–3300 деца, без да броим тези, които изобщо не са тръгнали на училище [пак там, с. 61].

\* *Следователно, когато създават ранни бракове и раждат деца в тези бракове, бошинството роми вече не учат. Т.е. създава се цяла прослойка на отдалечени от образованието семейства, които се възпроизвеждат и в следващите поколения.*

• Ромската интелигенция, на която са присъщи по-късните бракове, има изключително малък дял сред етноса.

(Според проучването на БАН през 2005 г. „Демографско развитие на България“ ромите с висше образование са 0,2%.)

\* *Следователно тя не може да бъде основен показател за брачните нагласи сред етноса, нито за промяната на тези нагласи в дух, различен от традиционния.*

» Само 13% смятат, че партньорство може да се създаде и преди 14-годишна възраст.

За екипа, осъществил изследването, това е факт, показващ принципни позитивни промени в ромския етнос.

Така ли е всъщност?

13% (от възможни 100) – това действително не е висок процент.

Ако обаче се вземе предвид абсолютната стойност на този процент и тя бъде съотнесена с общата численост на етноса, ситуацията изглежда по далече не толкова оптимистичен начин.

Първо, защото това е една многобройна по своята численост етно-културна група и 13% от нея са цифра поне с три нули.

Второ, защото (и това е мнение не само на изследваните лица, а реалност) самите изследователи казват, че над 74% от ромите над 10-годишна възраст вече имат постоянен партньор, с когото живеят. Изследването е установило, че сред живеещите в брачно съжителство има и 10-годишно момиче. Според приетата от ООН възрастова периодизация обаче 10-годишната възраст влиза в рамките на детството и става дума дори не за непълнолетни, а за малолетни лица. Според същата тази периодизация лицата до 14 години също са малолетни. И в двата случая става дума за положение, наказуемо от българското законодателство.

Трето, остава открит въпросът колко точно (или приблизително точно) са лицата между 10 и 14 години, които живеят с партньор и каква е раждаемостта сред тях.

Четвърто, създадените и родени от малолетни родители деца често пъти са недоносени, имат сериозни здравословни проблеми и се нуждаят от допълнителни медицински грижи.

Що се отнася до другите аспекти на тази ранна раждаемост (икономически, социалнопсихологически, личностнопсихологически, педагогически и общосоциален) [вж. подробно: 4], те са също толкова значими и в никакъв случай не бива да бъдат нито подценявани, нито игнорирани.

» Според проучването тези, които отхвърлят създаването на ранно партньорство (преди 16 години), понастоящем са повече от тези, които го допускат.

Ако това е така, защо 74% роми над 10-годишна възраст вече съжителстват с партньор или имат брак с него? И защо за долна граница е приета възраст, влизаща в рамките на детството?

» След като само 26% от ромите от махалите и гетата имат постоянна или сезонна работа, а 50% от ромите до 16-годишна възраст с начално и пониско от него образование имат партньор, с когото живеят, и деца от това партньорство, резонно възниква въпросът за икономическия статут на останалите 74% семейства, които са без работа, и за семействата, създадени от непълнолетни, които нямат нито работа, нито образование.

Този въпрос придобива още по-голяма важност, като се има предвид, че (според същото изследване) 74% от ромите над 10-годишна възраст имат постоянен партньор.

*Оказва се, че деца, които са неспособни да се грижат за себе си, създават семейства и деца, за които няма как да имат възможност да се грижат. И тъй като са малолетни и непълнолетни, както родителите, така и децата живеят от държавни помощи.*

» Проучването на Център Амалипе игнорира типологията на ромските семейства, направена от Й. Нунев.

*Дори да се приеме, че разширените семейства в етноса се заменят от нуклеарни, за какъв процент от ромските семейства се отнася това и какъв е техният относителен дял в ромската общност?*

Традиционните семейства (а те не са нуклеарни) според Й. Нунев са около 60% от всички ромски семейства.

Модерните семейства (на интелигенцията) са само 8–9%.

Аномираните семейства също се увеличават и вече надхвърлят 1/3 от всички семейства в етноса. Те се характеризират със 100 (или почти 100) % неграмотност, безработица и много деца. При тях стопиращите фактори на ранните бракове и ранната раждаемост (образованието и доброто икономическо положение) практически липсват.

Дори ако вместо типологизацията на Й. Нунев се приеме типологизацията на А. Пампоров на традиционните ромски семейства (коемпцио, узус и афекцио конюгалис), ситуацията не се променя по същество. Защото и тези семейства са формирани, в съответствие с ромската традиция, от малолетни и непълнолетни лица.

*От какво тогава са продиктувани кардиналните промени в ромските семейства, след като ценностната ориентация на етноса като цяло не е претърпяла такива промени?*

» В етнопсихологията на ромите на майката се отрежда особено място и с нея и майчинството са свързани редица култове. Тя е тази, която е продължител не само на рода на своя съпруг, а на целия цигански народ, и като такава трябва да възпита децата си в духа и ценностите на своя народ.

Статистиката у нас показва, че над 95% от всички малолетни и непълнолетни майки са ромки. На какво ще научат те своите деца, след като самите са затворени в своя етнос, в неговите традиции и култура?

» Пак според етнопсихологията на ромите, ако жената до 16-годишна възраст не е родила поне едно дете, тя е болна и има нужда от лечение.

Следователно, за да не бъде обект на отхвърляне, тя непременно трябва да роди поне веднъж до навършване на тази възраст. Но както бе обстойно анализирано на предходния етап на изследването на ранната раждаемост [вж. подробно: 4], на тази възраст тя още не е формирана като зряла личност



и нейното психическо съзряване не е завършено. По този начин към материалната се добавя и духовната бедност. Защото самата тя – неграмотна, без професия, без възможност за интегриране в обществото, не може да формира от своите деца личности, способни за такова интегриране.

» В данните, които А. Пампоров привежда от извадковото изследване, съпътстващо преброяването на населението през 2001 г., относно схващанията на ромите за най-подходяща брачна възраст, прави впечатление високият процент изследвани лица, които „не могат да преценят“ – 27,8 при жените и 26,8 – при мъжете. Това са почти 1/3 от всички изследвани лица – твърде висок относителен дял, който поражда резонни въпроси относно причината за невъзможността им да преценят.

В изследването на Център Амалипе подходът е по-сполучлив и позволява да се „слезе“ в преценките в по-ниска възраст (детството и подрастващата възраст). Това са именно онези 13%, които бяха обект на разсъждения по-горе. Неминуемо обаче възниква въпросът: колко процента са били ромите, които през 2001 г. са допусkali като възможен брак преди 13–14-годишна възраст на партньорите.

Този недостиг на данни прави невъзможно сравнението, а оттам – установяване наличието или отсъствието на промяна и, ако има промяна, в какво се изразява тя.

» Като цяло, данните (а не техният анализ) от изследването на Център Амалипе показват, че традицията при ромите относно брака и семейството е все още много силна и би било проява на неоснователен оптимизъм да се очаква нейното бързо преодоляване.

#### • Изводи

1. Авторите разкриват еднакви елементи на етнопсихологията на ромите. Различията между отделните автори нямат съществен характер и се отнасят до подхода, акцентите в анализа и структуриране на изложението.

2. Теоретичният анализ показва устойчиви проекции на етнопсихологията върху брака и семейството в ромския етнос независимо от историческите и социалните промени в обществото.

3. Според авторите на най-новите емпирични изследвания у нас при брачните нагласи сред ромите се наблюдават кардинални промени.

Съпоставени с конкретните процентни стойности от изследването и с аналогични изследвания от други автори обаче изследванията по-скоро потвърждават, отколкото отричат имплицитането на традиционните за етноса схващания за брака и семейството.

4. Образованието, емпирично установено като основен фактор срещу ранните бракове, и днес отсъства в ценностната система на етноса като цяло.

5. Взети в съвкупност, тези особености на ромския етнос силно затрудняват интеграцията му както в нашата страна, така и общото европейско пространство.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Асенова, А. Другият до мен (Етнография на смесените бракове). – В: *Littera et lingua. Series „Dissertationes“*, vol. 1, S., 2007.
2. Большинство румын считают цыган грязными и ленивыми ворами: исследование. – <http://nordic-land.com/go.php?url=http://www.regnum.ru/news/1205332.html> – 07.09.2010.
3. Брачните нагласи сред ромите в България. (Проучване на център Амалипе). – *amalipe.com/?nav=news&id=296* – 15.09.2010.
4. Бъчева, С. Ранната раждаемост при малолетните и непълнолетните майки-ромки. – *ГСУ, Факултет по педагогика*, Книга Социални дейности, т. 103 (под печат; публикуван на [www.uni-sofia.bg](http://www.uni-sofia.bg). Факултет по педагогика. Официални издания).
5. Георгиева, Д. Ранната бременност. – [www.temanews.com/index.php?p=tema&iid=92](http://www.temanews.com/index.php?p=tema&iid=92) – 25.09.2010.
6. Головин, С. Словарь практического психолога. – <http://vocabulary.ru/dictionary/25/word/> – 25.09.2010.
7. Дошолова, Г. Ролята на предрасъдка в отношението на роднините към смесен брак. – [www.psychologia.net/?t=439](http://www.psychologia.net/?t=439) – 14.10.2010.
8. Електронен вестник – <http://e-vestnik.bg/5912> – 17.09.2010.
9. Еролова, Е. Маркери на самоидентичност при ромите кардараши. – В: Балкански идентичности. Част III. С., ИИИ, 2003.
10. Коваль, Н., Р. Мильруд. Сопоставителна характеристика познавателных процессов русских и цыганских детей. – В: Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы. (Тезисы). М., 2007.
11. *Култура и етнос*. В., 2002.
12. *Култура цыган*. – [ru.wikipedia.org/wiki/Култура\\_цыган](http://ru.wikipedia.org/wiki/Култура_цыган) – 28.10.2010.
13. Лиежоа, Ж.-П. Роми. Цигани. Чергари. С., 1996.
14. Марушиякова, В. Попов. Циганите в България. С., 1995.
15. Нунев, Й. Ромското дете и неговата семейна среда. С., 1995.
16. Пампоров, А. Ромите в България. (Информационен справочник) – [www.osf.bg/downloads/Fil/RomaGuideFinal.pdf](http://www.osf.bg/downloads/Fil/RomaGuideFinal.pdf) – 01.09.2010.
17. Пампоров, А. Ромското всекидневие в България. С., 2006.
18. Пашова, А. Исторически промени и тенденции в отношението към децата и детството. – В: Ромското дете и неговата социализация. С., 2008.
19. Пашова, А. Ромските културни традиции – отвъд границите на познатото. – <http://roma.swu.bg/RomiLom.pdf> – 28.10.2010.
20. Ромите в Централна и Източна Европа. – [www.undp.bg/uploads/documents/1163\\_546.pdf](http://www.undp.bg/uploads/documents/1163_546.pdf) – 26.10.2010.
21. Славов, А. Светът на циганите. С., 2002.
22. Станков, А. Циганският расизъм. – [thrasher.blog.bg/.../ciganskiiat-rasizym.545432](http://thrasher.blog.bg/.../ciganskiiat-rasizym.545432) – 17.10.2010.
23. Торопов, В., В. Калинин. Феномен обычного права цыган в России. И.-Л., 2005.
24. Что такое „этнопсихология“? – [www.genon.ru](http://www.genon.ru) – 01.10.2010.

*Постъпила декември 2010 г.*

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА  
Книга Социални дейности  
Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"  
FACULTE DE PEDAGOGIE  
Livre Activites Sociales  
Tome 104

---

## ПСИХОСОЦИАЛНА ПОДКРЕПА В ГРУПА ОТ ВЪЗРАСТНИ И СТАРИ ХОРА<sup>1</sup>

ГИНКА МЕХАНДЖИЙСКА

*Ginka Mehandjiiska.* PSYCHOSOCIAL SUPPORT IN GROUPS OF OLDER PEOPLE

The main purpose of the paper is to study the conditions for render a psycho-social support when working with groups of older people. The advantages of different types of groups are described. The dependency of psycho-social support from a group phenomenas in the spectrum of experiences and relationships in a group for occupational and entertaining therapy with adults and older people is empirically researched. The nature of the support is clarified in relation to psycho-social needs of the older people.

### УВОД

Социалната работа с клиенти от така наречената трета възраст позволява прилагане на разнообразни подходи, форми, програми, насочени към специфичните за този възрастов период нужди. При подбора на методи за помагаша дейност, насочена към лица от третата възраст, адекватността им на психофизическия, здравния и социалния статус на клиентите е само едно от съображенията. Много по-важно в тази сфера на работа е осигуряването на подходи и дейности, които притежават потенциала да стимулират и удовлетворяват потребностите на старите хора от общуване, активност, намиране на значимост, изява, независимост. Подобно целево направление в социалната

---

<sup>1</sup> Студията представя резултати от изследване, проведено от автора по научноизследователски проект на Софийски университет „Св. Климент Охридски“ №121/15.04.2010 г. „Психосоциална подкрепа в геронтологичната социална работа“, финансиран целево от държавния бюджет.

дейност с възрастни и стари хора може да бъде следвано паралелно с работата по превенция и преодоляване на редица характерни за тях проблеми. В работата с хора от третата възраст са особено подходящи някои от моделите и методите на социалната работа, и по-точно тези от тях, които съответстват на общата био-психо-социална характеристика на тази възрастова група. Такава адекватност в приложно отношение се открива във възможностите на груповата работа със стари хора, насочена към осигуряване на социална подкрепа, на помощ за преодоляване на психосоциални и емоционални проблеми и за удовлетворяване на потребности от близост и общуване.

*Основната цел на изследването* е да бъдат установени значимите условия за реализиране на психосоциална подкрепа при работа в група от възрастни и стари хора.

Този проблем се проучва в няколко аспекта:

- Изяснява се същността на психосоциалната подкрепа в контекста на психосоциалните потребности на хората от третата възраст.

- Проследяват се възможностите за реализиране на психосоциална подкрепа при работа в специфични в методическо и съдържателно отношение групи, представителни за практиката на социалната работа с хора в напреднала и старческа възраст.

- Реализирането на психосоциална подкрепа в група от възрастни и стари хора се проучва емпирично и се достига до извода за главните условия и фактори, детерминиращи реализирането на подкрепа в група.

- Анализът води и до обосноваване и конкретизиране на базисни принципни постановки, методически и програмни изисквания, ориентирани към практиката на работа с групи в институции за социална работа с възрастни и стари хора.

Очакваме анализът да покаже разнообразните методически възможности за реализиране на подкрепа в специфични видове групи, представителни за практиката с хора от третата възраст. Също така ще търсим и индикаторите и факторите на собствената вътрешна динамика на преживяването на подкрепа от участници в група, нуждата от подкрепа, евентуалната условност на подкрепата – давана или получавана; условията, които улесняват или възпрепятстват подкрепата в група от лица в напреднала и старческа възраст.

## ОСНОВНИ КОМПОНЕНТИ НА ПРОБЛЕМА

Като основен проблем, поставен за проучване и анализ, се разглежда намирането и аргументирането на ефективни начини за реализиране на психосоциалната подкрепа в група от възрастни и стари хора, както и на условия, от които се обуславя, и по-конкретно – от които се благоприятства или огра-

ничава. В изследването се възприема идеята, че практикуването на социална работа в група притежава богати възможности да отговори на комплекс от психосоциални потребности на хората от третата възраст. В този смисъл анализът ще свърже:

- същността на психосоциалните потребности и психосоциалната подкрепа;
- разбирането за хората от третата възраст и за техните потребности;
- реализирането на такъв тип подкрепа в група, при която могат да бъдат удовлетворявани основни психосоциални потребности, като обезпечават и се съобразяват с влияещите в тази посока фактори и условия от методически и съдържателен характер.

По така формулираните три компонента тази част от изложението ще даде основните дефиниции и постановки, на които се опира изследването.

### **Психосоциални потребности и психосоциална подкрепа**

*Психосоциални потребности.* Психосоциалните потребности са базисни за благополучието, сигурността и развитието на човешката личност. Те са пряко свързани с феномените на обществения живот, като имат биологична, сензорна, когнитивна, емоционална, социална, културна, духовна страна. Променят се през различните възрастови периоди на живота. В зависимост са и от възникващите житейски събития, от преживяване на трудности, заболявания, кризи. Психосоциалните потребности по принцип намират удовлетворение в подобряването на психичното здраве, междуличностното общуване, укрепването на връзките в социалната среда, подобряването на условията и качеството на живот, защита на човешките права [19]. Типични психосоциални потребности са например потребностите от близост, любов, разбиране, общуване, одобрение, надежда, вяра. Хората имат нужда също така да планират бъдещето, да управляват живота си, да получават и да дават внимание, да се чувстват успешни, полезни, значими, да упражняват любими занимания, да развиват своите интереси и увлечения.

*Социална и психосоциална подкрепа.* Според предлаганите в научната литература дефиниции **социална подкрепа** се наричат психологичните, информационните или материалните ресурси, предоставяни от едни хора на други, които са в нужда. Подкрепящите отношения между хората противодействат на неблагоприятните ефекти от стресогенните житейски събития и поддържат устойчивото социално функциониране на личността. Отношението на подкрепа всъщност може да бъде интерпретирано като двупосочно – даване и получаване на подкрепа [15, 345–346]. Макар в сферата на социалната работа да доминира по-скоро тази гледна точка на анализ, при която се изхожда от трудностите и потребностите на личността, която се нуждае от социална подкрепа, могат да бъдат посочени и такива форми на дейност,

в които получаващият практическа помощ и личностна подкрепа едновременно играе и активна роля, като влиза в *отношения на взаимна помощ* и сам той също дава подкрепа на други. Социалната подкрепа е съвкупността от положителни влияния на социалното обкръжение върху индивида [11, с. 28]. Социалната подкрепа, според друга дефиниция, може да се изразява в емоционална, оценъчна, информационна подкрепа, както и в практическа помощ в ежедневието. Липсата или неудовлетвореността на индивида от получаваната социална подкрепа увеличава рисковете за психичното и физическото здраве, за пълноценното социалното функциониране [22].

Sh. Cohen определя социалната подкрепа като ресурси от различен тип (емоционални, информационни, материални и др.). Тя може да бъде характеризирана според своите източници, количество, качество [14, с. 270]. Социалната подкрепа винаги се разглежда в тясна взаимовръзка и в контекста на мрежата на социалното обкръжение, контактите, социалната среда, социалните отношения на личността. Cohen разграничава също така структурна и функционална социална подкрепа, като първата засяга съществуващите социални връзки и взаимодействия, а втората показва дали междуличностните връзки и взаимоотношения изпълняват значими функции като например – осигуряват близост и привързаност, създават чувство на принадлежност, осигуряват практическа помощ [пак там, с. 271].

Sh. Cohen изследва различни модели на връзката на социалната подкрепа с типични проблеми и нужди, включително и характерните за хората от третата възраст (болести, изолация, самота, материални трудности и др.) В този план се обосновават и специфичните ефекти от **психосоциалния модел на подкрепа**, базиран на развитие на собствените способности, самочувствие, самоконтрол, социална интеграция [пак там, с. 282]. В областта на професиите, помагачи на хора, които преживяват трудни ситуации и проблеми, в понятието за социална подкрепа силно доминира психосоциалният му аспект и на индивидуално равнище то се свързва с чувството на индивида, че е обичан, обгрижван, почитан, ценен.

**Психосоциалната подкрепа** включва комплекс от въздействия върху индивида, стимулиращи и поддържащи оптималното му ниво на когнитивно, емоционално, поведенческо и социално функциониране. Източниците на психосоциална подкрепа обикновено се намират в близкото обкръжение на клиента, сред значимите за него хора, в кръга на непосредствените контакти и общуване (и в този смисъл групите могат да развият и поддържат подкрепящ тип отношения). Психосоциалната подкрепа се преживява от личността като емоционално удовлетворение от качеството на контактите и близостта с други хора; като получаване на внимание, разбиране, грижи и подпомагане по отношение на значимите нужди, желания, интереси, стремежи, увлечения,

намерения; като осигуряване на възможности и условия за себеосъществяване, социална изява, намиране на смисъл.

В условията на работа с група водещият „прокарва“ механизмите на подкрепа чрез насърчаване и улесняване на сближаването, груповата сплотеност, съвместните дейности. Психосоциалната подкрепа в група е продукт не само на собствения личностен (емоционален, поведенчески) ресурс и житейски опит на членовете на групата, а, разбира се, на съчетаването му с формите и пътищата и на професионалната подкрепа (емоционална, мотивационна, информационна, практическа) от страна на социалния работник и институцията.

В практиката с възрастни хора нерядко възниква въпросът за границите и съотношенията между практическата помощ и подкрепата, между пряката интервенция и съдействието. Идеята за оказването на подкрепа и за подкрепящия тип отношения в известен смисъл съдържа помагането и грижата, но едновременно с това носи и някои белези на различие. Подкрепата предполага признаване на независимата и самостоятелна позиция на обслужвания и обгрижван клиент. Подкрепата осигурява помощ по начин, който съхранява достойнството на клиента. Също така подкрепата оставя на личността пространство за свободна воля и собствена активност – и двете са мощен източник на себеутвърждаващи преживявания, самочувствие, съхранение на идентичността.

### **Възрастните и старите хора или „Третата възраст“ като приложна категория – обхват и смисъл**

*Дефиниране.* Опитите за дефиниране на категорията показват многообразие както в понятийно отношение, така и в поставянето на конкретни възрастови граници. Така например литературна и практическа употреба имат названията „трета възраст“ (а също и „четвърта възраст“), „лица в напреднала и старческа възраст“, „възрастни и стари хора“. Различни исторически процеси, социални и икономически фактори обаче поставят периодично на дискусия нормите за влизане в „третата възраст“ и в старостта.

Според анализатори „все повече се разисква въпросът за границата между възрастите. Много се коментира кога – на 60, 65, 70 или повече години, хората трябва да се смятат за възрастни. Непрекъснато се изменят представите за възраст и очевидно тези граници ще търпят промени. Сега по стандартите на ООН за възрастно население се приема онова, което е над 60 години...“ [2]; „Други авторитетни международни организации приемат 65 години за граница между възрастовите групи“ [пак там]. Други периодизации предлагат следните обозначения на възрастовите категории:

- от 60 до 74 г. – възрастни хора; от 75 до 89 г. – стари хора; над 90 г. – дълголетници – според периодизацията възприета от СЗО [по 5, с. 153] и в Европа;

- от 55 до 64 г. – възрастни; от 65 до 74 г. – стари; от 75 до 84 г. – много стари; над 85 г. – престарели хора [11, с. 24].

Понятието „трета възраст“ навлиза сред професионалната терминология на областите, занимаващи се с проблемите на стареенето и старостта, в началото на 70-те години на XX век. То се свързва с основаването през 1973 г. на т.нар. Университет на третата възраст към факултета по социални науки в Тулуза [24], като до наши дни придобива популярност и широка употреба особено в практически дейности, в научната сфера, в публични и приложно ориентирани анализи и проекти (проучвания, кампании, организации, публицистика и литература и т.н.). „Третата възраст“ обхваща хората, преминали периода между 55 и 60 г., като визира възрастовата група до 70–75-годишна възраст.

В смисъла на цитираните периодизации и особено **в практически план** можем да приемем като основателно поставянето в категорията на възрастните и старите хора (или на хората в напреднала и старческа възраст) лицата от 55–60-годишна възраст до възрастта на старите и много старите хора – над 75–80 години. Доколкото дефинирането на старостта се обвързва със средната продължителност на живота, то последното в днешно време би могло да се коригира, тъй като по данни на НСИ още през периода 1998–2000 г. средната продължителност на живота у нас преминава границата 75 г. и към 2009 г. е 77,08 г. В социалната сфера, при ориентиране на програми и услуги към определена възрастова група възникват затруднения при определяне на възрастови граници и особено на горните граници. В пряката работа с възрастни и стари хора, **според конкретните практически цели и съображения**, горната граница следва да се прецизира, като се отчитат междупоколенческите различия, социо-културните особености, ценности, разбираня, типични потребности на възрастовите групи. Като цяло в практиката на социалните дейности често се забелязва известно размиване на възрастовите граници, като в същото време се поставя приоритет на социалния и здравния статус на лицата, на тяхната материална и физическа зависимост или автономия. Като цяло, основателно е да приемем, че при дефиниране на категорията „стари хора“ или „период на старостта“ от основно значение е не конкретната навършена възраст, а по-скоро функционалният статус на лицето – степента на съхранението или нарушението на неговите физически, психически, социални функции в следствие на процесите на стареене.

**Потребности на хората от третата възраст.** В сферата на социалните дейности с хора от третата възраст традиционно се оценяват и отчитат особеностите на техния психо-физически, здравен, материално-битов статус. При това обаче най-често се извеждат и съобразяват **ограниченията, дефицитите, дисфункциите**. В този смисъл ориентацията към подкрепа на **ресурсите и възможностите** създава условия за практикуване на подходи и дейности, кои-



то притежават потенциала да стимулират и удовлетворяват **потребностите на старите хора от** социален, психосоциален, образователен характер.

За практикуващите дейности със стари хора е важен балансът в разбиранията за старостта – балансът между двете идеи:

1) В контекста на митовете за старостта в работата с група от стари хора могат да се отчитат техните характерни проблеми като заболявания, психо-физически смущения, самота, изолация, загуба на житейски цели, мечти, творчески планове, загуба на смисъл, адаптационни трудности, материална-битова зависимост и др.

2) Съсредоточаването единствено върху тази проблематика обаче е едностранно и за да се преодолее традиционната стереотипност, в практиката със стари хора е ценно фокусирането върху факта, че значителна част от хората в третата възраст са в добро здраве; със съхранени физически и психични функции; способни на креативност и продуктивност; способни да се адаптират към нови условия и към съвременни технологии; те поддържат свои интереси, увлечения, творчески планове; имат образователни потребности; в състояние са да бъдат практически полезни, да оказват осезаема подкрепа на деца, близки и изобщо на други хора и т.н.

*И в тази връзка – една основна постановка с отношение към спецификата на нуждите и ориентацията на подкрепата за лицата в напреднала и старческа възраст:* при хората от третата възраст в много голяма степен здравен статус, физическо, психическо и социално функциониране, индивидуално-личности нужди, интереси, желания са взаимно обуславящи се и обвързани. Това е особено характерно за тази възрастова категория и трябва да бъде отчитано при планиране на подкрепа и грижи – наистина в практиката връзката между статус и потребности винаги се търси, оценява и взема предвид. Посоките на това обуславяне обаче не са едностранни. Така например вследствие на влошения здравен статус или на ограничената физическа автономия духовните потребности и стремежите към социална изява на възрастния човек могат бавно да угаснат, но е възможно и друго – проявление на мощна компенсаторна активност, търсене на стимули, на нещо ново, на развитие и осмисляне на ежедневието, живота, личното присъствие сред другите и т.н. От това следва, че практическите форми и методи за работа с хора в напреднала и старческа възраст трябва както да отчитат ограниченията в психо-физическото им състояние и социално функциониране, така и да позволяват множество възможности в разнообразни области на личностен интерес, изява и развитие. Методите и съдържанието на подкрепата трябва да се вписват едновременно адаптивно и креативно, типологично и индивидуализирано в профила на психосоциалните потребности на хората от третата възраст.

## Фактори и условия за реализиране на психосоциална подкрепа в група

В теорията и методиката на социалната работа с групи се счита, че те могат да бъдат изключително полезни като форма за психосоциална подкрепа в дейностите с клиенти от третата възраст. Дж. Кори посочва в тази връзка, че при стареенето хората често изпитват чувство на изолация, непродуктивност, безполезност, ненужност. Те се боят от самотата и не виждат в бъдещето надежда и смисъл. Според автора груповата ситуация може да им помогне да разрушат своята изолация и да им предложи подкрепа, необходима за намиране на смисъл на живота – за да чувстват, че живеят пълноценно, а не просто съществуват [6, 22–23]. Авторът намира за погрешна представата, че старите хора не са способни да се променят, че с напускането на работата и активния професионален живот те са обречени на депресия. Според Дж. Кори включването в група може да помогне на възрастния клиент да не се поддаде на тези митове, да съхрани своята цялостност и самоуважение и да посрещне новите задачи на своето развитие [пак там, с. 23].

Практиката показва, че много възрастни хора с готовност се включват в групи, където могат да обсъждат темите на старостта, да споделят и разглеждат проблемите си, да намират нови подходи в разрешаването на актуалните си житейски задачи. Подобен интерес се потвърждава и от експериментални проучвания и наблюдения включително и с клиенти, които нямат предшестваш опит от участия в групови дейности или групови форми за психотерапия [по: 18, с. 232].

Факторите и условията за реализиране на подкрепа в група от възрастни и стари хора могат да бъдат разгледани в контекста на модела на I. Yalom относно терапевтичните фактори, влияещи на участниците при работа в група. Моделът обобщава 11 фактора, от които се обуславят терапевтичните ефекти при групова терапия: внушаване на надежда, постигане на съзнание за универсалност, даване на информация, алтруизъм, корективна равностметка, развитие на умения за адаптация и социализация, подражателно поведение, междуличностно учене, групово сплотяване, катарзис, екзистенциални фактори [26, 1–2]. Отделните факторите, формулирани от Yalom, имат различна степен на проявление и сила на въздействие при различните подходи и практики за работа с групи, включително и при работа в групи от възрастни и стари хора, представителни за практиката на социалните дейности. В контекста на проучваната тук специфика на реализиране на психосоциална подкрепа в група всеки от факторите може да бъде анализиран като по-слабо или по-силно свързан с очертаните в понятийното съдържание на *психосоциалната подкрепа* аспекти. Такава връзка е по-явна например по отношение на:

- *алтруизма* – където подкрепата се интерпретира като реципрочна и за отделни членове на групата е терапевтично и полезно не само получаването, а и даването на помощ на другите [пак там, с. 13];

- *сплотеността* – която дава фундамента и гаранцията за удовлетворяване на потребността от принадлежност и свързаност с другите, потребността да си прият, да те одобряват, харесват и разпознават като сходен и близък [пак там, с. 56];

- *обмянето на полезна информация в групата* – това е информация от особен интерес за участниците, свързана е със справянето с актуални проблеми; тя се предоставя както от водещия, така и от всеки един от членовете на групата и именно последното много силно се насърчава и цени например в групите за самопомощ [пак там, с. 9].

Въздействието на другите фактори също би могло по индиректен път да внушава у отделните участници чувство за получаване на подкрепа, доколкото у всеки преживяването на някаква водеща потребност и възприятието за нейното удовлетворяване често се пречупват и вървят по индивидуални пътища.

**Конкретните форми на психосоциална подкрепа**, приложими в условията на групова дейност с възрастни и стари хора, могат да бъдат подбрани сред препоръчаните начини за изразяване на близост и съпричастие в човешките взаимоотношения **като например**: обръщане към другия на малко име; демонстриране на интерес към дейността на другия; споделяне на новини за лични успехи; доверие и готовност да се доверим на другия; демонстриране на безусловно положително отношение към другия; отбелязване на рождените дни и на други специални поводи; стремех да направим другия щастлив, когато сме заедно; радушно приемане на другия; демонстриране на привързаност; разискване на лични проблеми, специфични теми като секса, смъртта, религията, политиката; доброволна помощ при поискване, при необходимост или при спешни случаи; готовност да се защити другият в негово отсъствие; емоционална подкрепа; осигуряване на съвет, поощрение или препоръка (и готовност да се изслуша негов съвет); проявяване на интерес, грижа и внимание към личните проблеми на другия [1, 363–364].

Специфичното в изброените начини за реализиране на подкрепа е, че те показват **как самата група, как членовете на групата могат да оказват подкрепа** чрез думите, реакциите, поведението и цялостната си активност към другите. За прилагането както на тези, така и на други форми за реализиране на подкрепа е важно да отбележим възможностите за **взаимност** – чрез даване и получаване на подкрепа. Друга особеност, относима в голяма степен към работата в група, е възможността за включване на отделните форми за подкрепа не само като централна дейност и тема, а и **перманентно** като своеобразен „фон“, „атмосфера“, „тон“ на интеракциите в групата независимо от водещата цел или съдържание на заниманията. Ролите на водещия би следвало да обезпечават и поддържат подкрепящия ефект в няколко направления – като насочване на участниците към подкрепящо поведение;

## ВИДОВЕ ГРУПИ ЗА СОЦИАЛНА РАБОТА С ВЪЗРАСТНИ И СТАРИ ХОРА

### **Видове групи в геронтологичната практика – някои класификационни въпроси**

Ако трябва тук да обобщим накратко картината на класификационните опити и решения по отношение на видовете групи в геронтологичната практика, се очертават следните положения:

- Има наличие на значителен плурализъм в дефинициите и названията на предлагани и практикувани методи, подходи, модели на работа с групи.

- Всяка от известните видове групи реализира в по-малка или по-голяма степен един характерен, съответстващ на типичните потребности на хората от третата възраст комплекс от цели и функции. По този начин класифицирането на определен вид група като специфична става според водещата ѝ цел, водещата тема, водещия тип дейност.

- Проследява се определена тенденция на интегриране на подходи и пътища за помощ в група, обединени от натрупване на сходни и в същото време – многообразни потребности на участниците в групата, независимо от водещата нужда, цел или идея, иницирала формирането и дейността в група.

- Традиционно, в груповите дейности с хора от третата възраст непременно се застъпва и подпомагането на възможностите за контакти и общуване (дали поради митовете за самотата и изолацията в старостта или защото все пак това остава една неоспорима реалност). Независимо от водещото предназначение, винаги се застъпва и идеята за подпомагане на контактите и общуването на участниците в групата.

Могат да бъдат описани множество практики и разновидности на работа с групи от възрастни и стари хора. Макар че ще се опитаме да проследим някои от най-съществените аспекти на диференциация между техните цели, методика, съдържание, трябва да подчертаем, че в много от случаите отделен вид група се дефинира като такъв на базата на акцентиране на определено предназначение, съдържателен фокус или процедура и в същото време той поема и реализира и елементи от други видове групова работа. Така че, разглеждайки отделните разновидности, ще изтъкваме тези основни акценти и фокуси, които именно се вземат предвид в практиката, за да бъде разграничена спецификата на една или друга група (или дейност в група) и да бъде тя назовавана по конкретния начин.

Според R. Toseland могат да бъдат обособени 5 основни типа групи за възрастни и стари хора:

- групи за подкрепа;
- терапевтични групи;

- социални, развлекателни, образователни групи;
- групи за услуги и застъпничество;
- групи от близки, роднини, обгрижващи [23, 100–101].

Прегледът на предлаганите в литературата класификации, както и на популяризираните чрез научни публикации практики **на социална работа в група от възрастни и стари хора**, позволява да обогатим цитираната типология с още някои по-конкретни и приложни по характер разновидности:

- група за социална подкрепа;
- група за институционална адаптация и ресоциализация [12, 500–504];
- група за преглед на житейския път (наричана още „автобиографична група“);
- група за отдих, образователна, развлекателна, обществена дейност;
- група занимания по интереси;
- група за самопомощ (взаимна помощ);
- група за тренинг (обучение);
- група за трудова терапия.

Към този набор от групи могат да бъдат добавени и психотерапевтичните групи (групи за аналитична, когнитивно-поведенческа, интерперсонална терапия, арт-терапия и др.). За тях следва да подчертаем, че присъстват в практиката на институциите за работа с хора от третата възраст, предлагат се и се провеждат към заведения за социални услуги, но се различават по тясно психотерапевтичния си характер. В контекста на полето и функциите на социалната работа тук се разглеждат по-подробно само тези групи, в които е най-характерно участието на социални работници при планирането, формирането, воденето на груповата дейност.

Интересна особеност е начинът, по който са формулирани названията на групите в представения по-горе набор – определено се забелязва, че практиката на назоваване изтъква по-скоро предназначението на групата, а не подхода или методическите характеристики. И в теорията, и в практиката начинът на назоваване на групите за хора от третата възраст изпраща послание, съобщава смисъла и ефекта от включването в групата.

### **Група за социална подкрепа**

Според дефиницията, която предлага R. Toseland, групите за подкрепа оказват помощ на членове си да се справят със стресовите ситуации в живота, дават им възможност да израстват и да се развиват, преминавайки през трудни моменти на преход като например пенсиониране или овдовяване. Те помагат и за възвръщане на жизнеността и подобряване на способността на старите хора да се справят по-сполучливо, така че да се адаптират към проблемни житейски ситуации [23, 103–104; вж. също 12, 429–432]. R. Toseland посочва като **примери за групи, оказващи подкрепа на възрастни и стари хора, следните:**

- Група от възрастни хора, които току-що са овдовели и които се събират заедно в местния център/клуб за възрастни хора.

- Група от току-що изписани пациенти, които се срещат веднъж седмично в дневен център за рехабилитация, за да обсъждат приспособяването си към живота.

- Амбулаторна група от болни, които се срещат, за да си помагат едни на други за справяне и адаптация към поставената им диагноза – рак.

- Група на работещи в предпенсионна възраст, които се срещат в обедната почивка, два пъти седмично, за да обсъждат своите планове за предстоящото им пенсиониране.

- Група от отделни лица на рехабилитация в болница, които се събират заедно, за да обсъждат влиянието на прекаран инфаркт върху тяхната способност да живеят самостоятелно [пак там].

Групите за подкрепа помагат на възрастните хора да се преборят с трудните моменти на преход и стрес в живота им, като например смърт на съпруг(а) или друг близък член на семейството, развитие на бързо прогресиращо заболяване или завръщане на хронично такова, пенсиониране или преместване на ново място за живеене (включително адаптационни проблеми при настаняване в дом за стари хора) или смяна на работното място. Такива събития създават стрес, по-голям от този, който възрастният човек е способен да понесе. Когато ситуацията на стрес се развива в комбинация, рискът нараства и според R. Toseland възможностите на възрастния човек да се пребори с тях се блокират или ограничават. Възрастните хора често се обръщат за помощ към семейството или приятелите, но тези източници на помощ понякога са неадекватни или недостатъчни [пак там].

Специфичен фокус на групова подкрепа могат да бъдат и характерните адаптационни проблеми, съпътстващи институционалните социални грижи. Л. Шулман описва методиката на работа и особеностите на процеса в подобна група за подкрепа на адаптацията при настаняване в дом за възрастни хора. Примерът показва значението на такива характеристики на групата за подкрепа като например:

- „включват в групата на адаптирани участници и на новонастанени с цел взаимна подкрепа;

- освен за подкрепа групата е предназначена и за обучение и развитие, доколкото е насочена и към стимулиране на придобиването на нов опит, нови отношения, разширяване на адаптационния потенциал;

- групата за институционална адаптация по характер е стационарна, което я превръща в проекция на отношенията в общността на дома – това създава трудности, но и възможности за пренос и разширяване на близостта и подкрепата в по-широк кръг от контакти и общуване извън групата;

- за насърчаването на взаимната подкрепа в групата се разчита на откровеността и безопасността при споделянето по темите за самотата и загубата;
- утвърждават се групови норми, които защитават себеразкриването, неосъждащите отношения и поддържането на сигурна среда;
- участниците се насочвани да осъзнават и „изживяват общото помежду си, запазвайки при това своята индивидуалност“ [12, 500–504].

В групите, тясно предназначени за реализиране на социална подкрепа, съдържанието на груповите занимания и поддържаният групов климат са пряка проекция на актуална потребност на отделни участници. Много често това е потребността точно от емоционална подкрепа. Индивидуалните нужди и проблеми в подобни групи могат да бъдат споделяни и поставяни пред другите, което хармонира с мотивацията на останалите членове да изпитват съпричастие и да развиват подкрепящи отношения.

**В основните характеристики** на групите за социална подкрепа, формирани от възрастни и стари хора, се описва специфика както по отношение на нагласите и поведението на участниците, така и по отношение на методическите изисквания към воденето на групата:

- В групите за подкрепа членовете са свързани помежду си чрез съзнанието, че споделят едни и същи грижи и нужди, които често не намират добро разбиране от другите в естествената им среда извън групата.

- Също така клиентите в група за подкрепа притежават и предлагат информация един на друг, която се основава на житейски опит и на полагащите от тях усилия да се справят със стресовите житейски ситуации.

- Членовете на групите за подкрепа споделят много общи черти и имат какво да предложат един на друг; в този тип групи по-бързо се установява взаимна обвързаност, общност и близост, в сравнение с други типове групи.

- Сбирките на групите за подкрепа се характеризират със силно изявено взаимодействие между членовете. Докато в началото членовете може да са прекалено вгълбени в себе си, за да обърнат внимание или дори да забележат другите, когато групата за подкрепа се развива в положителната насока, отношенията на членовете един към друг и като цяло помежду им също еволюират, така че няма доминиращи членове.

- Старите хора могат да участват всеки със свое темпо на приспособяване, да възвръщат своята жизненост, адаптация и повишаване на способността за справяне, които качества те са развили през жизнения си път. По този начин групите за подкрепа представляват източник на социален контакт и социално подпомагане, предоставяйки помощ на възрастните хора да превъзмогнат изолацията и да разширят своите неформални мрежи за социална подкрепа. Те създават чувство на надежда, което може да се противопостави на потиснатостта, породена от загуба или друг травматичен опит. Освен това

те дават насока за развитие и в един по-късен етап, за който често перспективата е неясна или за отделните клиенти такава липсва.

- Често в тези групи се среща голямо емоционално себеразкриване, свързано пряко с основните теми на групата. Групите за подкрепа насърчават членовете си да споделят значими преживявания, емоционални реакции и да откриват нови пътища на справяне с проблемни събития и трудности в живота си.

- По време на срещите на групите членовете са насърчавани от водещия да се изслушват със съпричастие един към друг, да се подкрепят и да дават и получават информация и съвети за ефективни стратегии за увеличаване на техните собствени способности да се справят и на тези на останалите членове на групата.

- Наблюдава се и силно социално взаимодействие, което може да се свърже само периферно с основните проблеми в групата. Тази динамика обаче е важна, защото помага за установяването на социална мрежа за подкрепа между членовете, на която често се разчита и в интервалите между груповите срещи и след напускането на групата.

- Групите за подкрепа дават възможност на по-старите членове да демонстрират своя опит и да играят значима и полезна роля, като помагат на другите за справяне с техните проблеми и тревоги. Те предлагат модели за ефективно справяне, с които старите хора с готовност се идентифицират. Това мотивира членовете, давайки им възможност да предприемат необходимите стъпки за устойчиво поддържане и увеличаване на техните собствени способности.

- Групите за подкрепа се характеризират и със своите неформални процедури за управление. Например техниките използвани от водещия обикновено са по-малко сложни и по-малко структурирани, отколкото в групите за терапия.

- Освен това, рядко има предварително определен дневен ред. Вместо това членовете спонтанно споделят потискащи ги ситуации и тревоги, ръководени от чувството за сигурност и безопасност, което изпитват в групата [23, 103–105].

- Групите за емоционална и социална подкрепа обикновено са по-слабо структурирани. Въпросите и темите произтичат от проблемите, които преживяват участниците. Водещият улеснява свободното изразяване на чувства, като създава безопасна среда за себеизразяване и споделяне по теми от областите на безпокойство на участниците [25, с. 89].

### **Група за преглед на житейския път – „автобиографична група“**

Групите за споделяне и обсъждане на житейския път на клиентите, наричани още „автобиографични групи“, се явяват една много естествена възможност да намерят удовлетворение нуждите от постигане на цялостност по отношение на идентичността и опита на възрастните хора в последните етапи



от живота. В такава група интегритетът между личността и времето получава възможност да бъде едновременно изграден, осмислен и споделен. „Вашето вчера е само днешният ви спомен“, пише Х. Джубран [4, с. 73], и действително в подобна група миналото се оглежда и пречупва през днешното, през актуалните преживявания, проблеми и задачи, пред които е изправен възрастният човек. Миналото е такова, каквото той го помни и вижда днес. Затова групите за преглед на житейския път търсят релации на минало и настояще, като работят на практика и по цели, които имат някакво особено значение и в „днешния ден“ на участниците. Макар да изглеждат обърнати към миналото, всъщност те имат силен фокус върху днешния ден и реалността на преживяванията и събитията и създават условия и среда за подпомагане на актуални емоционални търсения или за удовлетворяване на потребност от намиране на полза, признание, преосмисляне, а дори и на нов смисъл на миналото, което може да обясни живота днес и да даде надежда в настоящето.

Според An Skuba, разказвайки за своя житейски път, възрастният клиент получава възможност да види по нов начин фактите и събитията от живота си, да ги интерпретира различно, те да придобият нови стойности и смисъл. Така терапевтичният ефект се изразява в разрешаване на емоционални проблеми на клиента и в повтарящо се чувство на удовлетворение от изминатия път [21, 2–3].

В групите за преглед на житейския път *реализирането на социална подкрепа* минава основно през насочването на поведенческите отговори и словесната обратна връзка от водещия и другите в групата към главния участник. Реакциите на другите биха могли да потвърдят например качества и достойнства на собствената му личност, да му внушат, че той не е загубил през годините вътрешната си същност, поради което трябва да изпитва чувство за стойност и значимост и днес. Автобиографичните истории могат да внушават на участниците подкрепа и по механизмите на споделянето и обмяната на опит и информация, даването на надежда и сила, универсализацията на човешките проблеми и преживявания.

Автобиографичните групи имат приложно поле в социалната работа, тъй като могат да се практикуват и без да са терапевтично ориентирани. Те не са проблемно-ориентирани и терапевтичните им ефекти се разглеждат по-скоро като вторични [13, с. 193]. От представителите на това направление (А. Skuba, J. Birgen, D. Deutchman) се смята, че разказването на личната житейска история помага на личността на възрастния човек да свърже и интегрира натрупания опит в живота. За хората в напреднала възраст разказването може да бъде и възможност да намерят утеха или нов смисъл на живота. За не дотам старите хора това може просто да разшири собствения им възглед за техния произход, родословие, ценности и фамилна култура.

В автобиографичната група разказите за миналото и житейския път могат да бъдат структурирани по различен начин – като даване на отделни приме-

ри от живота, фокусиране върху различни факти от миналото или личността, чрез хронологичен преглед на живота, по ключови събития, житейски теми и области и други [13, с. 196]. Примерните тематични области, предложени от J. Birgen, D. Deutchman, могат да бъдат: история на семейството; история на професията, труда и кариерата; любовни и сексуални истории; парите в живота; опит по отношение на смъртта на близки хора; житейските цели в хода на живота и др. [пак там, с. 192]. Обобщаването от възрастните хора на преживяното време, натрупания опит, изминатия път им създава чувство за значимост. Това чувство е продукт както на собственото осъзнаване на способностите за оцеляване и справяне, така и на реакциите и обратната връзка от другите в групата. [пак там, с. 193].

Участието в автобиографична група предполага: взаимно внимание и съпричастие; споделяне и съпреживяване на сходен или различен житейски опит между отделните членове на групата; споделяне на житейски стратегии; преработване на житейски опит и минали преживявания; спазване на конфиденциалност; емоционална подкрепа, внимание към емоциите, съпътстващи житейските истории. В случаите, в които групата не е ръководена от професионалист, се препоръчва ограничаване на задълбочаването в чувствата и предпазване на участниците от емоционални рискове [пак там, с. 197]. Едно от съществените методически изисквания при водене на автобиографична група изисква от членовете при отсъствие да подготвят писмено изложение по съответната житейска тема или история. Това се смята за важно, тъй като ефектът от включването в подобна група има кумулативен характер и процесът не трябва бъде прекъсван. Писането и четенето на житейски истории само по себе си има специфично място в цялостния работен процес, като ангажира възрастните хора не само в сесиите, а и извън групата [пак там, с. 199].

От разказите за житейската история в групова среда се очаква и още един ефект. Смята се, че освен че отговаря на определени емоционални и комуникативни потребности, този метод стимулира и паметовите процеси в напреднала и старческа възраст. „Асистираното животописание“ според An Skuba улеснява припомнянето на миналото именно посредством подкрепящото и предразполагащо въздействие на групата. Препоръчва се още структуриране на житейския разказ според неговата хронология или по съдържателни области. Насърчава се и припомнянето на разнообразни детайли, дори и маловажни, с което се придава особено богатство и „оживяване“ на спомените [21, с. 4].

Съвременните методи на социалната работа и психотерапията с хора в третата възраст отдават голямо значение на разказването на собствената житейска история от всеки от клиентите. Смята се, че описвайки своя житейски път, възрастният човек преосмисля постигнатото, намира смисъла и ценното в живота си. Споделянето на житейската история с другите участници в групата може да бъде средство за сближаване и общуване. В смесени по възраст

тов признак групи разказът на личната история от по-стар участник може да придобие за него специфичен терапевтичен смисъл, помагайки му да намери нов смисъл контактите си и в междупоколенческите връзки.

### **Групи за отдих, развлекателна, образователна дейност, занимания по интереси**

Съчетаването на развлекателна и образователна дейност е честа практика в груповите дейности, организирани за лица в напреднала и старческа възраст. Става дума за популярни и привлекателни инициативи и програми, в които образователният елемент има силно изразен неформален характер и нещо повече – той носи удовлетворение на участниците в подобна група най-вече като отговаря на техните увлечения и интереси, подкрепя потребностите им от научаване на нещо ново, създава чувство за движение, обогатяване, обновяване, напредък, осмисляне.

R. Toseland формулира няколко общи за посочените групи характерни особености:

- В развлекателните и образователните групи се набляга на поддържането и увеличаването на уменията и способностите на членовете им. Постепенното влошаване на физическите, социални и познавателни умения, свързани с процеса на стареене, могат да бъдат предотвратени, забавени или възстановени чрез активно участие в социални, развлекателни или образователни дейности. В този смисъл един от основните акценти е и върху превенцията. На членовете се дава възможност да използват своите умения, таланти, и способности, които в противен случай остават неактивни, нереализирани. Когато старите хора се ангажират с активност и учат нови неща, те признават, потвърждават, правят валидни своите способности. Това на свой ред им помага да се чувстват полезни и компетентни, изграждайки самочувствие, себеуважение и самоувереност.

- Друга отличителна характеристика на тези групи е тяхното концентриране върху изграждането на социална подкрепа, приятелство и дух на общност. Те спомагат за развитието на неформални мрежи за социална подкрепа, които са съществени за подпомагането старите хора да живеят самостоятелно в обществото колкото е възможно по-дълго. Те създават в групата за подкрепа чувство на сигурност и одобрение и среда за поддържане и укрепване на собствената идентичност на членовете на групата. В резултат на този опит могат да бъдат предотвратени изолацията и социалното изключване.

- Особеност на тези групи е също така това, че те разчитат на програмирани дейности. Социалните, развлекателни и образователни групи използват организирани по програма дейности като условия и среда за ангажиране, за социално взаимодействие и за задържане интереса към групата. Общият интерес на

членовете към определени социални, развлекателни и образователни дейности и опитът, който те споделят, определят връзката между тях [23, с. 146].

Групите за отдих и дейности по интереси, развлекателните и образователните групи често са ръководени от непрофесионалисти<sup>2</sup>. Едно от обясненията в литературата посочва, че това е така, защото инициаторите и лидерите в такива случаи са убедени, че е по-лесно да се ръководят групи, в които фокусът е просто върху потребностите и интересите в по-късния етап от живота, а не върху патологични или проблемни житейски ситуации. Със сигурност в социалните, развлекателни и образователни групи съдържанието е по-малко емоционално натоварено и повече свързано с удоволствие, в сравнение с групите за терапия или подкрепа. Освен това, членовете са по-малко склонни към демонстриране на социални и поведенчески проблеми. Така според R. Toseland един отговорен непрофесионалист може да бъде по-ефективен във воденето на тези групи [пак там, 146–147].

В групите за отдих и развлечения се акцентира силно на привлекателността на заниманията и общуването. Поддържат се и се обогатяват уменията в различни области, нивото на социално функциониране, осмисля се свободното време, подобрява се качеството на живот. Груповата работа може да се реализира в рамките на програми за занимателна терапия, които покриват широк спектър от функции: подкрепа на уменията за преодоляване на трудности, за самоконтрол; подобряват психичното здраве, самооценката; редуциране на стреса, тревожността, депресията, дезадаптивното поведение; подкрепа на социализацията и социалната адаптация, социалните умения и по-точно уменията за коопериране, за междуличностно взаимодействие [16, с. 183].

Образователните групи за възрастни и стари хора, освен насочени към специализирани и тясно образователни цели, могат да бъдат ориентирани към такива дейности и съдържание, които пряко кореспондират с предмета и функциите на социалната работа. В тези случаи чрез образователната дейност в групата се придобиват, обогатяват или развиват познания и умения, нужни за подобряване на качеството на живота, удовлетвореността от съществуването, социалното приспособяване и функциониране на възрастния човек. Някои от изложените тук примери от практиката на социалните дейности с лица в напреднала и старческа възраст илюстрират именно тази специфика.

*Дневен обществен център в Айлингтън (Лондон, Великобритания). Реализира се програма от отделни образователни групови сесии за възрастни хора над 60 г. Сесиите са тематично ориентирани към безопасното придвижване по пътищата. От водещия се дават съвети и информация за потенциалните рискове, свързани с трафика, безопасността на пешеходци*

---

<sup>2</sup> Именно подобен пример беше проучен в рамките на изследването чрез фокус-група от възрастни и стари хора от Дружеството на инвалидите – Район Младост, гр. София, където груповите дейности се организират и ръководят от председателя на дружеството.

*те, подходящите места за пресичане. В групите се обсъждат например: мобилността при придвижването с инвалидни колички или скутери; използването на очила или слухови апарати за безопасност при придвижването; предварителното обмисляне на маршрутите при излизане, за да се избягват пиковите часове или неподходящите места [20].*

R. Toseland диференцира три типа образователни дейности, които се практикуват като цяло в групи от възрастни и стари хора:

✓ Програми, по които се предоставя информация, необходима за воденето на независим живот – участниците в тези групи се занимават с теми за здравето, храненето, социалните услуги, с юридически и финансови въпроси.

✓ Програми, свързани с интересите и средата на хората – включват културни, етнически, обществени, религиозни теми; занимания и теми по градинарство, готварство, шивачество, грънчарство, танци; изучаване на чужди езици и други подобни.

✓ Програми, представени като специализирани курсове за продължаващо образование в области, които хората в напреднала и старческа възраст не са имали възможност в живота си преди да изучат и овладеят [23, 155–156].

Както се вижда от разпределението на тематиката и дейностите в тези три типа групи, примерът с програмата в дневния център в Айлингтън се отнася към първата разновидност, а редица други примери от българската практика, например на читалищни групи, дневни центрове, клубове за пенсионери, са представителни за втората категория образователни групови дейности. Третият вид програми могат да бъдат реализирани със съдействието или посредничеството на институции за социална дейност (от държавния, общинския или неправителствения сектор), но по същество те са тясно образователни и ефектите им в полето на социалното функциониране на личността са вторични.

В геронтологичната практика образователните групи се прилагат също така в пряка връзка със специфичните потребности, придружаващи определени хронични заболявания или трайни нарушения във функционалното състояние и здравния статус на клиентите. В тези случаи образователните дейности в групи имат предимно краткосрочен характер, центрирани са към водещия и служат за осигуряване на информация и формиране на практически умения, свързани с режима на живот, грижите за себе си и справянето с ефектите от заболяването. В подобна образователна група не се акцентира особено на междуличностното взаимодействие, то се свежда до задаване на въпроси [25, с. 89]<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Тук е подходящо да допълним, че при наличие на обратния вариант на разпределяне на активността в групата – т.е. преобладава взаимодействието, фокусът е върху общуването и подкрепата, а информацията и обучението в умения са допълващ компонент – групата следва да бъде класифицирана като друг тип – например за подкрепа или за взаимна помощ съобразно другите определящи методически характеристики.

Ролите на социалния работник в образователната група комбинират както общото ръководство и организиране на групата, така и прякото водене и реализиране на определени теми. R. Toseland също посочва, че когато се планират образователни групи, една от задачите на водещия е да осигури компетентен човек, който може да представи темата или да намери и подготви информация по нея без помощта на външен специалист или говорител [23, с. 156]. Разбира се, функционирането на образователните групи се благоприятства значително и от предоставянето на пространство за обмен на собствен опит и знания между участниците, както и от дискусивно-ориентираните дейности при разглеждането на дадена тема в групата.

В практиката се среща често и названието групи по интереси – в тях клиентите, събрани заедно, общуват и реализират съвместни занимания в предпочитани области; посвещават се на дейности съобразно общото си влечение към тях, наличието на определени специални способности или просто поради желанието за усъвършенстване, обучение и обогатяване на преживяванията и опита. Формулировката „група по интереси“ е с много широк обхват от възможни теми, дейности, предназначение и по този начин тя може да бъде приемана като обобщено название например на групи за образователна, трудова или развлекателна дейност. Като други свързани названия се срещат също: група за свободно време; ателие, клуб или студио (с конкретизиране на дейността) и т.н. [8, с. 186]. Включването в „група по интерес“ предполага събиране на участници, обединени именно от влечение към определена единична дейност. Те могат просто да я практикуват заедно, но е възможен и друг вариант – първоначално да се обучават в умения, след което да ги практикуват.

Група за дейности според Л. Шулман е „понятие, което се отнася до групи, в които не само се води разговор, а и се извършва някаква дейност. *Програма* е друг термин, определящ дейностите, използвани в такива групи – например изкуства (рисуване, танци), игри, народно пеене, социални сбирки, готвене – всъщност почти всички възстановителни и социални дейности, използвани от хората в групи“ [12, с. 508]. В групите по интереси заниманията се използват включително и за да могат клиентите да си оказват взаимна подкрепа. *Специфична особеност на приложението на групите за дейности по интереси в геронтологичната социална работа е идеята за разширяване и обогатяване на социалните контакти и интеграцията на възрастните хора чрез включване в подобна група. Първичната цел при формирането на тези групи обаче е основана на интереса към дейността – нейното практикуване трябва да носи удовлетворение и смисъл на участниците, а докато това се случва в групова среда, то, разбира се, можем да очакваме и обогатяване на социалните контакти, близостта и източниците на социална подкрепа.*

## Група за самопомощ и застъпничество

В тази категория групи също се среща известно понятийно многообразие. Групи, ориентирани повече към съвместна дейност с подкрепящ и комуникационен характер, се наричат групи за самопомощ или за взаимна помощ. Ориентацията към дейност по практически нужди и проблеми на участниците или на общността, чиито представители са те, въвежда названия като работна група, инициативна група, комитет, комисия.

Групите за самопомощ са израз на осъзната автономия и на мотивация на възрастните хора да се обединяват, подкрепят и справят заедно с общи проблеми. Събирането в група се основава на сходни потребности, житейски ситуации, идеи и цели. Основатели на групите обикновено са хора с определен житейски опит, зрялост, социална активност и мъдрост. Споделянето на този опит с други е един от стремежите на лидерите на подобни групи. В група за самопомощ възрастните и старите хора могат да намерят възможност да споделят и обменят опит, информация, преживявания във връзка с проблемите на стареенето и старостта като цяло и в частност – по темите на взаимоотношенията, здравето, социалните услуги, изолацията и др.

Групите за самопомощ целят предизвикване на обществен интерес към проблема, който засяга членовете на групата. Членовете им се ангажират със снабдяване на другите в групата с полезна информация, която да използват за защита на интереси и за свои последващи действия в определени социални ситуации. Цели се също оказване на помощ и подкрепа чрез взаимодействието вътре в групата; обезпечаване на нуждите от срещи и общуване с хора с аналогични проблеми, хора, които се намират в същото положение; откриване на възможности за помощ в случаите, в които клиентът не е получил такава от семейството, приятелите, професионалните служби и организации; насърчаване на участниците към поемане на лична отговорност и предприемане на действия за изменение на вътрешното състояние и външната ситуация; увеличаване на адаптационния ресурс на отделния участник с помощта на групата; поддържане чрез групата на мотивацията и усилията за справяне и промяна на всеки от членовете – участниците в групата за взаимна помощ, поради съпричастието си към конкретния проблем, обикновено са силно заинтересовани както от собствения успех, така и от успеха на другите. Водещата функция на групите за самопомощ е даването на *подкрепа*, която се реализира чрез взаимно себеразкриване, съпреживяване, разбиране, показване на загриженост, поддържане на чувство за общност, себеувереност, дух на надежда [по 8, 180–182].

Освен взаимната помощ вътре в групата, друга област на функциониране на групите за самопомощ е свързана с външната активност на групата. Тя може да се занимава с лобиране, застъпничество, информационна дейност,

разнообразни публични кампании, привличане на общественото или институционалното внимание към специфичните проблеми на общността, чиито представители са груповите членове.

По-конкретно, формирането на група за застъпничество е предизвикано според R. Toseland не толкова от проблемите на членовете, а по-скоро от техните колективни интереси и цели. За повечето членове на подобна група тя дава възможност за по-широко представяне на множество гледни точки и за упражняване на силата им да постигат влияние и практически резултати. Групата за застъпничество е основана на принципа на представителството и чрез членовете си тя реализира дейности по защита на специфични права, отстоява искания (например по отношение на качеството на услугите, условията за живот в институционална среда и други). Групите за застъпничество, освен конкретните си успехи и резултати, развиват у своите членове чувство за значимост, самостоятелност, отговорност, способност за вземане на решения и контрол над външните обстоятелства и фактори [23, 166–171]. На основата на самостоятелната инициатива на членовете групите за самопомощ и застъпничество са отворени към обществото – те информират по значими свои проблеми и провокират чувствителност сред обществеността и заинтересованост сред институциите включително и по въпроси на финансовата помощ, социалните и медицинските услуги за възрастните хора [17, с. 5].

Въпреки привлекателността на възможностите в проучвания върху групите за самопомощ се отбелязва тяхната малка популярност сред хората в напреднала възраст. E. Malone интерпретира този факт със значително развитата самостоятелност на възрастните хора и с нагласи от типа „Всеки за себе си“ или „Помогни си сам и небето ще ти помогне“, както и с опасенията, че с включването в подобна група ще изглеждат уязвими и неспособни [пак там, с. 1]. Групите за самопомощ и застъпничество се нуждаят от популяризиране на добри примери на продуктивен и сполучлив опит на постигнати решения по проблемите на възрастните хора с помощта собствения им ресурс от инициатива и активност. Необходима е и подкрепата и професионалното насърчаване към подобна групова активност от страна на специалистите в социалната сфера, оценяващи смисъла на обществената активност и автономията на възрастните хора.



## УСЛОВИЯ И ФАКТОРИ ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ НА ПСИХОСОЦИАЛНА ПОДКРЕПА В ГРУПА ОТ ВЪЗРАСТНИ И СТАРИ ХОРА

### Хипотези, задачи и методика на изследването

Изследването на условията за реализиране на психосоциална подкрепа чрез работа в група от стари хора се концентрира върху следните **проблемни области и хипотези**:

- Потребностите, интересите, мотивацията за участие в групови дейности при хората от третата възраст – по отношение на които проверяваме безусловни ли са те сред възрастните хора, доколкото все още трудно се опровергават митовете за самотата в периода на старостта, изолацията и тоталната нужда от общуване.

- Активността, удовлетвореността и преживяването на близост и подкрепа в група от възрастни и стари хора – за които допускаме, че са в значима взаимовръзка.

- Структурираността на интервенциите в група – доколкото структурирането на груповата работа би могло да ограничи или напротив – да усилва активността и подкрепата в групата.

Изследователският замисъл предвиждаше търсене на корелационни и факторни връзки между посочените полета.

Като предмет на по-специфичен интерес бе обособена ролята на активността на отделните участници в групата, приемайки, че пътят към даването и получаването на подкрепа в група е функция на активното индивидуално поведение на нейните членове.

Изследването си постави за цел да потърси отговори и по следните въпроси:

- Доколко възможностите за реализиране на психосоциална подкрепа в група се обуславят от активността на участниците, от мотивацията за включване в група и от активното поведение в група?

- Кои са факторите на активността и подкрепата в група от възрастни и стари хора?

Беше изработена и **програма** за социална работа в група от стари хора. Програмата в **съдържателно отношение** е ориентирана главно към дейности с развлекателен и образователен характер, арт-терапевтични занимания, дейности по интереси. **В целево отношение** се очаква чрез заниманията в група да се предизвикат ефекти в полето на психосоциалната подкрепа – участниците да получат удовлетворение на свои психосоциални потребности. Програмата беше разработена в две части – концептуални основи и програмен модел. Беше подготвена и форма за обратна връзка от участниците в груповите сесии.

Във връзка с изработването и реализирането на програмата, като концептуална база бяха използвани основните положения от представения в тази разработка теоретичен анализ на възможностите за реализиране на подкрепа в различните видове групи, както и идеи от популярните в практиката подходи за трудова и занимателна терапия в геронтологичната практика<sup>4</sup>. В програмата е поставен акцент на психосоциалната ориентация на социалната работа в група и нейното прилагане целеше именно да бъдат проучени опитно възможностите и ограниченията пред активността, удовлетвореността, подкрепата в група. Програмата беше апробирана в периода юли и септември–ноември в Дом за стари хора – Дървеница, гр. София. Воденето на сесиите беше разпределено между членовете на екипа на проект „Психосоциална подкрепа в геронтологичната социална работа“ на Софийски университет „Св. Климент Охридски“<sup>5</sup> и беше осъществено и с участие и съдействие от страна на ръководството на дома, социалните работници и трудовия терапевт.

Направен беше анализ на отделните сесии, представителни за различните типове дейности. Обработени и анализирани бяха резултатите от изследването с Формата (скалата) за обратна връзка. Резултатите показваха какви са условията за реализирането на психосоциална подкрепа в група от стари хора. В резултат от приложението на Програмата за групова работа със стари хора беше направен анализ на факторите и предпоставките, които подпомагат, и тези, които ограничават и възпрепятстват реализирането на активност и психосоциална подкрепа именно в група от стари хора<sup>6</sup>.

За проучване на условията, потребностите и интересите относно участие в групови дейности беше проведена фокус-група с възрастни хора от Дружеството на инвалидите, район Младост – т.е. с лица, които не ползват социални услуги в условията на настаняване в институция.

Всички участници (в сесиите, проведени по програмата за групова работа, и във фокус-групата) бяха информирани, че участват в научно изследване и бяха запознати с тематиката и целите му.

---

<sup>4</sup> Вж. по-подробно: Механджийска, Г. Трудова и занимателна терапия в геронтологичната практика. – В: Сборник с материали от Втора научно-практическа конференция по социална работа с международно участие. С., 2010 (под печат).

<sup>5</sup> От екипа участваха: Г. Механджийска, ръководител на проекта, автор на програмата и на изследователския дизайн и инструментариум, водещ на отделни сесии; студентите от специалност Социални дейности М. Гуевска, П. Цветкова, Н. Ракъджиев – като водещи на сесии.

<sup>6</sup> Освен в настоящата публикация, анализ на условията за подкрепа на активността и психосоциалното функциониране в група от стари хора е предложен и в публикацията: Гуевска, М., Н. Ракъджиев, П. Цветкова. Развитие на активност чрез групова работа в дом за стари хора. – В: Сборник с материали от Втора научно-практическа конференция по социална работа с международно участие. С., 2010 (под печат).

## **Описание на програмата за социална работа в група от възрастни и стари хора в Дом за стари хора**

**Вид и формат на групите.** Сесиите се реализират в малка група – подходящият брой е от 6–8 до 10–12 участници. Групите са отворени, което донякъде затруднява сближаването, но затова пък благоприятства даването на подкрепа на нови членове и посещаването или напускането на групата според интересите. Групите са хомогенни по възраст. Честота на груповите сесии е може да бъде различна – от 1–2 пъти седмично до по-често. Продължителността на сесиите – 70–90 мин., в някои случаи повече в зависимост от съдържанието на дейността. В определени случаи планирането на отделни по-продължителни сесии налага провеждане в две части – така дейността се съобразява с физическите и когнитивните особености на участниците.

**Методически модел.** Предложената програма е съставена чрез интегриране на:

- *Група за социална подкрепа* – с фокус върху общуването, близостта, споделянето, подкрепата за справяне с житейски трудности и негативни емоционални състояния чрез среща, разговор, споделяне, изслушване, обратна връзка, изказване на разбиране и емоционална подкрепа, даване на информация и съвет, споделяне на полезен опит и др. Водещият е фасилитатор на взаимната подкрепа.

- *Група за отдих, дейности по интереси, занимателна терапия* – фокус върху творчески, практически, интелектуални, спортни и други занимания, които едновременно улесняват и подпомагат социалния контакт и общуването в групата. Дейностите по интереси имат също терапевтична, рехабилитационна насоченост; съдържат в себе си и образователен компонент; ангажират и въвличат в привлекателно съвместно занимание.

- *Образователна дейност в група* – фокус върху удовлетворяването на образователните потребности на участниците. Основна цел е придобиването на нови компетентности и/или обогатяването на познанията и уменията на участниците в значими за тях области. Освен водещия могат да се включват и други обучители според тематиката.

**Цели и принципи на работата в групи от възрастни и стари хора.** В целево отношение чрез програмата за групова работа се постига: поддържане на социални контакти, приятелски кръг, общуване, социална активност и противодействие на социалната изолация; научаване на нови знания и умения; продуктивност чрез творчески занимания; осмисляне на ежедневието; подкрепа на себerealизацията чрез приноса и резултатите от дейността (по интереси); изява и независимост; поддържане на самочувствието и самооценката; даване и получаване на емоционална подкрепа по индивидуални проблеми; запазване и поддържане на социалната, психичната и физическата активност и други.

Сред основните принципи на груповата работа, предвидени в програмата, са подкрепа на независимостта и самостоятелността на участниците; осигуряване на „пространство“ за свободна воля и собствена активност; доброволност на включването в групата и свобода на напускането; защита от принуда и натиск; въвличане в дейност на всички от групата; съобразяване с физическия и психическия статус на участниците в групата и други.

**Съдържание.** Моделът на програмата е разработен така, че да позволява адаптация и приложение в условията на дом за стари хора. Редица дейности обаче имат своето приложение и в други типове структури за работа с възрастни хора, особено в практиката на дневните центрове за социална интеграция и рехабилитация, клубове и др.

Темите и дейностите, изложени по-долу, са примерни и бяха подготвени в резултат на договаряне със самите участници при изпробването на модела в практически условия в дом за стари хора: „Представяне, запознаване“, „Срещи с хора на изкуството. Поезия, филми, музика“, „Спортни танци“, „Декоративна композиция“ – чрез рисуване или колаж, „Групова рисунка по абстрактна тема“, „Декупаж“, „Цветарство – отглеждане на стайни и градински цветя“, „Посещение в Ботаническата градина“, „Група за четене“ – с теми: вестник „Трета възраст“, история, художествена литература (разкази); „Група за филмотерапия“ и т.н., като групите бяха формирани гъвкаво изключително според интересите на участниците. Тези от тях, които бяха привлечени повече от активността, осмислянето на времето, преживяването и научаването на новости или общуването, посещаваха сесиите за различни по тип дейности и теми. При други участници водещ беше интересът към темата или заниманието и съответно те се включваха само в конкретната сесия. Така съобразно интересите си клиентите могат да попаднат в повече от една групи, всяка от които обаче има и някакво постоянно по състав ядро от членове. Тъй като групите са предложени като **отворени и доброволни**, отделните членове могат да посещават отделни сесии, както и да пропускат други. Оптималният брой участници в група е между 6 и 12 лица. В групите „Четене“ или „Срещи“ е възможно включване и на 14 до 16 участници. Но по принцип по-големият брой би ограничил индивидуалната активност, общуването, чувството за собствена индивидуална роля, участие, присъствие на отделните стари хора в групата.

**Характеристика на груповите дейности.** В групата за арт-терапевтични дейности основната идея е привличането към активност. Водещият съдейства максимално с насоки, помощ, демонстриране на модели, но основна роля в изработването на художествените предмети или в изпълнението на художествената дейност следва да имат самите стари хора. **Групата за четене** (по интереси) може да бъде предложена като обединение за групово четене и обсъждане на литературни произведения според интересите на

участниците. Един друг по-конкретен замисъл е възможността на такава група да събира стари хора с нарушени зрителни способности, но със съхранени когнитивни способности, познавателни и информационни потребности, духовни нужди. В последния случай водещият чете текстове по интереси, а групата има възможност и за обсъждане и общуване на базата на прочетеното. Препоръчително е при хора с нарушения на някои когнитивни процеси (например паметови) в хода и в края на всяка сесия водещият да поставя въпроси по прочетеното за поддържане на вниманието; в началото на всяка следваща сесия може да се припомня четеното на предишната. **Групата за филмотерапия** „събира“ участниците, за да гледат заедно филм, който е предварително договорен и избран. Стимулира се съпреживяването, а също и общуването в групата. Осмисля се времето. Обогаства се „светът“ на ежедневието, преосмисля се житейският опит. Замисълът на **Група „Срещи“** е да обогати социалните контакти на старите хора, като съобразно техните интереси ги среща с интересни личности, нови хора (поет, художник и различни други). Групата може да има в този смисъл и образователен елемент (научаване на нови знания), но акцентът е върху контакта, върху разширяването или разчупването на обичайния кръг на ежедневните контакти. **Групите за външни посещения, разходки, кратки екскурзии** дават възможност за обогатяване на впечатленията, прекарването на свободното време, научаване на нова интересна информация, емоционална удовлетвореност и една по-динамична и разнородна събитийност в ежедневието. Успоредно с това подобни сесии са с по-свободна структура и често участниците нямат усещането за специална организация и структурираност на заниманията, което отваря много възможности за свободно, позитивно и непринудено общуване. Дейностите в такава група биха могли да имат и значителен потенциал да отговарят на образователни потребности според тематичната обвързаност на посещаваните обекти с определени познания и информация.

**Основни изисквания за реализиране на психосоциална подкрепа чрез предлагания модел.** Видимият фокус в модела е върху самите занимания или върху темите, но моделът залага и на това, че в процеса на заниманията могат да бъдат развити и условия за междуличностно сближаване и психосоциална подкрепа. Във всички групи, паралелно с дейността, с реализирането на планираните занимания трябва да се насърчава сближаването, общуването между членовете на групата. Трябва да бъдат подпомагани съвместните дейности (по възможност на групата като цяло, но на определен етап също и по двойки или в подгрупи). Водещият трябва да подкрепя участниците и в хода на дейността да споделят, коментират, разказват за себе си и т.н., както и да насърчава груповия отговор, реакциите на изслушване, внимание, разбиране от други членове на групата.

## Резултати от проучване във фокус-група

Проучването във фокус-група в Дружество на инвалидите, район Младост, гр. София имаше за цел да установи каква е готовността, какви са интересите и потребностите от участие в дейности по интереси в малка група. Според договарянето на проучването с председателя на Дружеството срещата се провежда в края на регулярна следобедна сбирка на членовете. В групата участват 34 души на възраст над 65 г. Част от тях ползват и услугите на социална кухня.

От модератора<sup>7</sup> на срещата са подготвени: представяне на проекта; кратко изложение за предмета на интерес; въпроси към групата; фаза за поставяне на въпроси от групата към модератора (тези въпроси са от особен интерес, интерпретират се също като информативни и показателни за интересите и потребностите във връзка с поставената тема. Изложението описва на участниците как би протичала дейността им по интереси в по-малки групи с регулярни сбирки, със или без професионален водещ. Въпросите към групата са: Биха ли се включили в подобен формат? Как биха искали да протичат заниманията? Какво да се случва? Изложението синтезира описания по-горе програмен модел, ориентиран към амбулаторен тип групи.

В хода на изказванията става ясно, че на практика периодично членовете на дружеството участват в съвместни дейности (отбелязване на празници, устройване на концерт с поканване на изпълнители на народни песни, екскурзии и др.). Организатори са формалният ръководител (председателят) и още няколко инициативни членове (лидери) – всички те в „третата възраст“. Дейностите на дружеството протичат, както разбирам, често под формата на представления пред публика от членовете или като организационни сбирки. Така се събират заедно между 30 и 50 лица, при което общуването помежду им протича предимно в рамките на малките кръгове на познанствата им извън групата.

*Една от участничките споделя, че идва на сбирките на дружеството вече няколко пъти, но не познава никого освен председателката. Казва, че няма с кого да говори, защото не се познава с другите. Обяснявам, че при сбирка в малка група всеки говори, всеки общува с всички. Казва, че зависи от темата – тя например се интересува от литература и би се събирала само с хора със същите интереси. Отговаря, че предпочита да посещава тематични срещи, а не всички сбирки на дружеството.*

*Друга участничка, визирайки по-скоро кръга на контактите си извън групата, обяснява, че ѝ омръзва да слуша някои хора как ѝ разказват за миналото си, как и какво е било тогава, кой какъв е бил и т.н. Казва, че иска да*

---

<sup>7</sup> Проучването във фокус-групата е водено от автора.

*чува нещо ново – миналото (и нейното собствено, и чуждото), според нея вече го знае, минало е минало и не я интересува; настоящето под формата на ежедневие също не е интересно; за бъдещето не знае какво да говори.*

Първоначално, когато са поканени да се изкажат за това как виждат, как се отнасят към една такава възможност, участниците започват да поставят въпроси: Какво точно ще правим? Какви ще са темите? На предложението да бъдат автономни, сами да изберат, част от групата споделя интересите си. Сред отговорите за интереси към теми се оформя групиране на интересите: цветарство, домашни растения; литература; история; политика; трудова терапия.

Една немалка част от присъстващите не отговарят, но в същото време показват интерес към това, което се случва. Все пак те предпочитат ролята на наблюдатели и не изглежда да смятат, че случващото се пряко ги касае.

### **Анализ на резултатите от апробирането на програмата за социална работа с група в дом за стари хора**

Програмата беше предложена за реализиране в Дом за стари хора – Дървеница, гр. София и апробирана в периода юли–ноември 2010 г.<sup>8</sup> с разрешението и подкрепата на ръководството на дома и на директора на Дирекция Социални дейности към Столична община. Екипът разви първоначалния модел, който беше обсъден първо със специалистите от дома, а по-късно и с участниците в групите.

От страна на самите участници ролята на активни инициатори на групови дейности беше сравнително слабо проявена. Но трябва да отбележа, че в отделни случаи техни заявки за интерес идваха по отношение на вече предложен формат или тип групов дейност – т.е. в рамките на подготвена групов дейност се предлагаха нови теми. В проведените сесии се включиха клиенти от състава на настанените в дома, които (общо 58 на брой към момента на стартиране на програмата) според изготвената оценка и предписание са насочени към включване в трудова терапия. В различните сесии съставът беше променлив съобразно интереса, привлекателността или просто решението на отделните клиенти да се включат или да правят нещо друго.

Действително трябва да отчетем, че апробираните в рамките на програмата групови сесии формираха богат емпиричен материал, съставляващ факти, реакции, думи, поведение, ситуации, впечатления и т.н. Това е и материал,

---

<sup>8</sup> Въпреки изтичането на срока на проекта дейностите по програмата имат и своеобразно продължение, свързано в голяма степен и с това, че Дом за стари хора – Дървеница, е базова университетска институция за провеждане на студентски практики, при което по установената вече организация се създаде възможност за включване и на други студенти от специалност Социални дейности на Софийски университет „Св. Климент Охридски“ във водене на групов работа.

който можем в същото време да определим и като доста противоречив; може би все още недостатъчен за прекалено категорични обобщения, но и много ясно разкриващ една определена картина от нагласи и тенденции.

Филмотерапевтичната сесия например показва интересна палитра от индивидуални и типични аспекти на активността и интереса към съдържанието. Сесията започва с 9 участници, малко по-късно те вече са 16 (сред които и незряща жена), за да остане накрая само един десет минути преди финала на филма – приближаващият обяд в дома за стари хора е мотивирал преждевременното напускане на сесията въпреки явно демонстрирания интерес, емоционалното реагиране и коментиране по време на филма [3]. И друга сесия (арт-терапевтична с изработване на декоративни композиции чрез рисуване и колаж) завършва по-рано за някои от участниците поради приближаващия обяд, докато други, увлечени от заниманията, закъсняват за него. Същата сесия показва и как в хода на дейността отделни участници се сближават един с друг, започват да разговарят помежду си, помагат си в техническото изпълнение, взаимодействат един с друг [пак там]. Изпробваните сесии за четене на художествена и друга литература свидетелстват за добри възможности за когнитивна стимулация спрямо участниците, особено благодарение на насоченото към интересите провокиране на размисъл, коментари и дискусии.

Сесията по спортни танци също позволява да бъдат направени някои заключения. Тя беше проведена с участието на професионален треньор по спортни танци, който в първата ѝ част направи отделни демонстрации. След опит за загряване на групата се оказа, че само единични участници са склонни и готови да се включат в изпълнителската фаза от дейността, т.е. да учат или изпълняват танци. Преобладаващата част от участниците останаха в позицията на наблюдатели. Независимо от това в края бе заявена много висока удовлетвореност от проведената сесия. И „изпълнителите“, и „наблюдателите“ демонстрираха позитивно настроение.

Групата, провела посещение в ботаническата градина, беше в малък състав (5 участници). Сред включилите се имаше стари хора със значителни двигателни затруднения, които въпреки това бяха привлечени от идеята за посещението там, а дори и от придвижването с градския транспорт. Основното съдържание на дейността беше разглеждането на градината, запознаването с нейната история и преди всичко с особеностите на отглежданите там растения, сред които се намират и доста редки и непопулярни видове. Т.е. специализираната част от темата беше поднесена от съответния специалист–уредник към ботаническата градина. Участниците бяха активни както в общуването помежду си, така и в общуването с водещите; също и в демонстрирания интерес към темата, който се проявяваше в активно внимание, любопитство, задаване на въпроси, коментиране на видяното.



Можем да обобщим, че опитът показва някои повтарящи се и открояващи се тенденции. Например:

- Като цяло клиентите в дома не показват висок активен интерес и готовност да се включват в група.

- Слаба или непроявена е *собствената* инициатива за събиране, сближаване, групова дейност.

- От привлечените към групите участници (т.е. от тези, които са пожелали или са се съгласили да се включат) се заявява и показва значителен интерес, но само към самия факт на провеждането на сесията. Възрастните хора се включват, искат да участват, но участието се разбира от по-голямата част само като присъствие. Личната активност на изявата е слаба.

- Забелязва се, че старите хора в дома отдават голямо значение на това кои са другите участници, с кого ще бъдат заедно. Това придобива по-голяма тежест в някои случаи дори пред темата<sup>9</sup>.

- Има значителни трудности при опитите да се реализира социална подкрепа в група по интереси. По принцип идеята е адекватна и опитът ни показва реално сравнително добри възможности (насърчаване на общ разговор, моделиране от страна на водещия на споделяне, разбиране и реагиране на споделеното от други и т.н.). Но опитите това да се реализира на методическо равнище се затрудняват от много ниската емоционална чувствителност и реактивност, която участниците в по-голямата си част показаха, а също от някои когнитивни нарушения и личностни ограничения.

- Анализирайки опита в дома за стари хора, трябва да изтъкна и една забележима *непретенциозност* от страна на участниците в групите. Беше трудно да се активират към участие в договаряне, към даване на заявки за теми, което доста затрудни проучването на интересите и потребностите сред представителите на клиентите на институционални услуги.

- Хората в напреднала и старческа възраст не влизат никак лесно в ригидни програмирани и структурирани модели и формати. Груповите сесии, темите, ролите на водещия, както и неговите очаквания за техните роли и активност се пречупват през една своеобразна тяхна „субкултура“<sup>10</sup>. Това

---

<sup>9</sup> Обсъждането на дейностите с трудотерапевта на дома също потвърди, че интересът към темата не е в състояние да мотивира включване на клиенти в съвместна групова дейност, когато за тях е непривлекателен конкретният състав на другите в групата.

<sup>10</sup> Трябва да отбележим, че идеята за субкултура на старостта е дискуссионна, доколкото е относително и нееднозначно приписването на колективен статус по отношение на хората от третата възраст. Въпреки това тази идея има свои основания, като се опира върху общността на поколенческите сходства, идентификацията, ролите, опита [John, Robert. Prerequisites of an adequate theory of aging: A critique and reconceptualization. – *Mid-American Review of Sociology*, Vol. 9, 2, 1984, 87–88]. В случая към това понятие за субкултура трябва да добавим и оформянето на специфичната институционална субкултура на живеенето в социално заведение, където възрастовият и институционалният статус се интегрират в специфичен облик.

е субкултура, в която например водещият е „моето момче“ или „моето момиче“; времето за хранене структурира и ръководи протичането на ежедневието; сесията за четене е „лекция“ [3], сесията за танци е представление; в сесията за рисуване някой не рисува, но разказва, че синът му познава известен художник и т.н. Редица подобни начини на реагиране определено могат да бъдат асоциирани с обичайни форми на съпротива. От една страна, преките интервенции върху потребностите и преживяванията предизвикват съпротиви, от друга страна, алтернативните и емоционално безопасни теми и форми пък биват заобикаляни със спонтанно отваряне на теми за себе си, за миналото, за произхода, за семейството.

- По време на груповите занимания привлекателността на общуването с водещия доминираше над привлекателността на контакта с другите в групата – нещо характерно за групи в начален стадий и за участници с ограничен групов опит. Това може да бъде обяснено обаче не толкова с „несъзрелия“ характер на *връзката* между членовете на групата (на практика те се познават отдавна в условията на съвместно живеене в дома), а по-скоро с други възможности – любопитство към непознати (водещите); личностна уязвимост и тенденция на зависимост; когнитивни нарушения, които засягат и личностното функциониране по посока на социалните функции; неумение за сближаване и общуване в група или нежелание за това (което в никакъв случай не е предмет тук на негативна оценка – стимулирането на подкрепа в група допуска, че потребността от другите не е абсолютна норма).

### **Коментари и сравнение на някои от наблюденията в стационарните групи и амбулаторната група**

**Въпросът за интереса и мотивацията за участие.** Фокус-групата (към Дружеството на инвалидите), наблюденията и сондажите върху интересите и мотивацията за участие при апробирането на програмата за групова работа (в Дом за стари хора) показаха редица сходства в нагласите между участниците в стационарна (ДСХ) и амбулаторна група. На преден план и в двата случая излиза значението на „темата“ и „кои са другите“. Участниците в амбулаторната група заявяват по-активно, с повече убеждение интересите си, малко повече изтъкват значението на темата, предмета на дейността; ценят много принадлежността си към дружеството. Значителна част от тях проявяват индивидуална активност по време на обичайните си сбирки и дейности (включват се в подготовка на сладкиши; пеят, танцуват), докато възрастните хора в институция показват по ограничена активност и инициативност по отношение на груповия тип дейност, сближаването и сдружаването.

**Въпросът за темата.** Появата на темата за миналото се изправя донякъде пред един от популярните митове за старите хора, според който те осо-

бено обичат да говорят за миналото. Но изглежда, че това не е универсална тема и има значение дали възрастният човек говори за своето минало, или слуша за миналото на другите; дали говоренето за миналото поддържа чувство за притежание или чувство за загуба, чувство за значимост или за невъзвратимост и безпомощност. Емоционалният контекст и индивидуалната уязвимост пред темата за миналото изискват: особено внимателен подбор на участници в група с подобна тематика с оглед личностната и културната съвместимост в групата; терапевтична подготовка на водещия; яснота по отношение на целите на групите. Темите за миналото изглежда са съпътствани от известни съпротиви и условия, основно свързани с групата – отношенията в групата, другите в групата, привлекателността на групата и т.н. (не така стоят нещата в условията на индивидуална комуникация). По-непредубедено и спонтанно се заявяват теми на интерес с емоционално неутрален характер („Цветя“, „История“ и др.).

**Въпросът за другите.** Членовете на амбулаторния тип група са в значителна степен обединени от чувство за общност, за сходство в статуса и проблемите им. В стационарната група чувството, че другите са толкова подобни, толкова еднакви някак блокира интереса, привлекателността на общуването, споделянето на своя и откриването на света на другия. Едно такова чувство е в немалка степен предубедено, но точно това е полето за действие на професионалните интервенции, които трябва да се опитват да разчупят преградите и дори да подпомогнат с вторични средства и техники (например през увлекателността или новостта на темата, дейността) свързването на участниците и вниманието на всеки към другия.

### **Резултати от проведено изследване със скала за обратна връзка от участници в групова работа в геронтологичната практика**

Тясно свързано с анализа на резултатите (на база опита и наблюденията на водещите) е и измерването, проведено със специално изработената скала (форма) за обратна връзка. Данните и заключенията, получени от изследването с помощта на скалата, са своеобразна продължение на настоящия анализ под формата на количествени стойности и зависимости.

**Променливи и инструментариум.** За целите на изследването беше изработена скала за обратна връзка и измерване на поведенчески и емоционални феномени от спектъра на преживяното в групата и отношението на отделния участник към съдържанието и процеса в групата. Скалата позволява, на базата на самооценка след приключване на сесията, да се измерят 15 променливи (вж. **Таблица 1**). Всяка променлива е представена чрез отделно твърдение, формулирано в първо лице, за което клиентът посочва със стойност от 0 до 3 доколко смята, че това се отнася до него. Скалата се попълва след при-

ключване на групова сесия и изследваните лица отразяват преживяванията и оценките си само по отношение на конкретната сесия.

Наборът от променливи е съставен като комплекс, обхващащ някои от формулираните от Ъ. Ялом фактори на терапевтичното въздействие в груповата работа, като е разширен с променливи от допълнителен интерес в рамките на темата на изследването [10, 43–44; 26]. При формулирането на отделни променливи и представляващите ги твърдения са използвани моделът на Билефелдския въпросник на D. Huger за обратна връзка след участие в групови сесии [по 7, 228–233] както и анализът на Дж. Кори върху терапевтичните фактори в група [6, 158–166].

Таблица 1. Променливи, измервани чрез скала за обратна връзка от участниците в сесии за групова работа

№	ПРОМЕНЛИВА	ТВЪРДЕНИЕ
1.	Смисъл	Лично за мен времето, прекарано в днешната дейност, имаше смисъл.
2.	Активност	Бях активен/на толкова, колкото желаех.
3.	Близост	Сближих се повече с другите в групата.
4.	Инициатива	Имах собствена инициатива по време на дейността.
5.	Емоционална атмосфера	Атмосферата беше топла и спокойна.
6.	Интерес към темата	Самата тема ми беше интересна.
7.	Катарзис	Чувствах се леко и свободно.
8.	Получаване на подкрепа	Получавах подкрепа и разбиране.
9.	Удовлетвореност от общуването с водещия	Доволен/на съм от общуването с водещия/те.
10.	Алтруизъм	Чувствах се нужен/на и полезен/на.
11.	Удовлетвореност от общуването с другите в групата	Доволен/на съм от общуването с другите в групата.
12.	Нова информация	Научих нови неща.
13.	Увлекателност на протичането на дейността	Дейността протече интересно и увлекателно за мен.
14.	Настроение	Чувствах се в добро настроение.
15.	Обща удовлетвореност	В крайна сметка съм доволен/на от днешната дейност.
16.	Структурираност	

Названията на променливите имат работно значение. Те не са предоставяни на изследваните лица. Някои от тези названия имат в известен смисъл условен характер – например променливата, наречена „Катарзис“, се измерва с помощта на твърдение „Чувствах се леко и свободно“, което изразява катарзисни преживявания, но без да ги систематизира или изчерпва. В този смисъл Таблица 1 показва *конкретно* какво точно е предоставено като формулировки на участниците в изследването и какво в действителност е било измервано.

Към данните, включени в обработката, беше добавена и още една променлива – структурираност на работата в сесията (според оценка от водещия). Тя също се оценява със стойност от 0 до 3, като 0 означава неструктурирана работа в сесията; 1 – слабо структурирана; 2 – полуструктурирана; 3 – силно структурирана. Предварително видовете сесии бяха оценени от авторите на програмата (съобразно начина, по който беше планирана дейността в съответната сесия) по следния начин:

- Сесия за спортни танци – силно структурирана (3)
- Арт-терапевтична сесия, група за четене, срещи – полуструктурирана (2)
- Посещения, разходки (екскурзии) – слабо структурирана (1).

**Резултати.** Общо от проведените сесии бяха включени за обработка 32 форми за обратна връзка. Данните от изследването са обработени с SPSS 10. *Коефициентът Алфа на Кронбах* за скалата като цяло е  $\alpha = 0,53$ . За отделните айтеми коефициентите са в диапазона от 0,47 до 0,56.

Таблица 2. Стойности на измерените променливи

№	ПРОМЕНЛИВА	N	Min.	Max.	Средна стойност
1.	Смисъл	32	2,00	3,00	2,7500
2.	Активност	32	1,00	3,00	2,3750
3.	Близост	32	,00	3,00	2,2813
4.	Инициатива	32	,00	3,00	1,8438
5.	Емоционална атмосфера	32	1,00	3,00	2,8125
6.	Интерес към темата	32	2,00	3,00	2,7188
7.	Катарзис	32	1,00	3,00	2,7188
8.	Получаване на подкрепа	32	,00	3,00	2,5313
9.	Удовлетвореност от общуването с водещия	32	2,00	3,00	2,8437
10.	Алтруизъм	32	,00	3,00	2,1250
11.	Удовлетвореност от общуването с другите в групата	32	,00	3,00	2,3750
12.	Нова информация	32	1,00	3,00	2,6563
13.	Увлекателност на протичането на дейността	32	2,00	3,00	2,7500
14.	Настроение	32	2,00	3,00	2,8125
15.	Обща удовлетвореност	32	3,00	3,00	3,0000
16.	Структурираност	32	1,00	3,00	2,0937

Таблица 2 показва получените минимални, максимални и средни стойности за всяка от променливите. Както се вижда от данните, участниците в груповите сесии показват една много явна тенденция на отбелязване на възможно по-високите стойности при ползването на скалата. Това, от една страна, е тяхното признание за удовлетвореност, за привлекателност на цялостната дейност, от друга страна, може да бъде изтълкувано и като непрептенциозност, понижена възискателност, безкритичност.

Интересни зависимости очерта корелационният анализ на данните<sup>11</sup> (вж. Таблица 3). Във връзка със **структурираността на груповите сесии** – данните по тази променлива трябваше да покажат кои други променливи са в зависимост от нея и каква е посоката на това влияние. Според корелационния анализ най-високите значими стойности на измерена връзка са получени по отношение на **увлекателността на дейността** ( $r=0,40$ ;  $sig.=0,024$ ); ниска степен на корелация има между структурираността и инициативността в групата ( $r=-0,36$ ;  $sig.=0,045$ ). Като цяло, макар и с ниски стойности, тези данни показват известна обвързаност на начина, по който протича сесията за участниците (интересно и увлекателно), и степента на структурираност. Доколкото структурирането показва на участниците едно по-активно присъствие на водещия и ръководство от негова страна, то явно това засяга положително оценката на протичането на дейността.

Чувството, че дейността в сесията е имала **смисъл** за участника, е в най-висока положителна зависимост с **интереса към темата** ( $r=0,60$ ) и **увлекателността** ( $r=0,50$ ). Намирането на смисъл и особено осмислянето на ежедневието могат да бъдат подпомагани в практическата групова дейност чрез привличане към теми и занимания, които са в центъра на интереса на участниците. **Интересът и увлекателността** също са в значителна положителна връзка помежду си ( $r=0,60$ ), както и интересът и чувството на катарзис ( $r=0,48$ ). Тези резултати доказват ролята на индивидуалния интерес към темата, към съдържанието на дейността за преживяването на смисъл и въвлеченост при участието в групова работа.

Чувството на участника, че е получавал разбиране и подкрепа (променливата **получаване на подкрепа**) от другите в групата, е в известна положителна взаимовръзка с чувството, че е бил нужен и полезен (променливата **алтруизъм**) ( $r=0,45$ ).

---

<sup>11</sup> В изложението на анализа са коментирани само статистически значимите резултати ( $sig. < 0,05$ ).

Таблица 3. Резултати от корелационния анализ

Про- мен- ливи	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(16)
<b>(1)</b> Pearson	1,000	,000	-,060	-,093	,234	,602	,386	-,077	-,050	-,092	,000	,168	,500	,277	,186
Sig.		,1000	,746	,613	,198	,000	,029	,677	,787	,615	1,000	,358	,004	,124	,308
<b>(2)</b> Pearson	,000	1,000	,544	,229	-,217	,175	-,181	,132	-,336	,478	,037	,227	,132	-,110	,159
Sig.	1,000		,001	,208	,234	,337	,321	,472	,060	,006	,842	,211	,470	,548	,386
<b>(3)</b> Pearson	-,060	,544	1,000	,227	-,097	,193	-,165	-,087	-,151	,127	,248	,134	,020	-,028	-,144
Sig.	,746	,001		,213	,596	,289	,367	,637	,410	,490	,172	,465	,914	,881	,431
<b>(4)</b> Pearson	-,093	,229	,227	1,000	-,065	-,101	-,088	,257	-,069	,149	-,294	,017	-,019	,005	-,357
Sig.	,613	,208	,213		,724	,584	,632	,155	,707	,415	,103	,927	,920	,978	,045
<b>(5)</b> Pearson	,234	-,217	-,097	-,065	1,000	-,103	,565	,113	,569	-,108	,022	-,133	,078	,497	,056
Sig.	,198	,234	,596	,724		,574	,001	,537	,001	,556	,907	,466	,672	,004	,761
<b>(6)</b> Pearson	,602	,175	,193	-,101	-,103	1,000	,469	-,022	-,269	,011	,211	,506	,602	,412	,189
Sig.	,000	,337	,289	,584	,574		,007	,907	,136	,952	,245	,003	,000	,019	,300
<b>(7)</b> Pearson	,386	-,181	-,165	-,088	,565	,469	1,000	,153	,267	-,146	,029	,103	,526	,827	,076
Sig.	,029	,321	,367	,632	,001	,007		,403	,140	,426	,874	,576	,002	,000	,681
<b>(8)</b> Pearson	-,077	,132	-,087	,257	,113	-,022	,153	1,000	,080	,446	-,078	-,095	-,077	,021	-,169
Sig.	,677	,472	,637	,155	,537	,907	,403		,664	,010	,672	,604	,677	,908	,355
<b>(9)</b> Pearson	-,050	-,336	-,151	-,069	,569	-,269	,267	,080	1,000	-,041	-,014	-,276	-,050	,234	,186
Sig.	,787	,060	,410	,707	,001	,136	,140	,664		,822	,940	,127	,787	,197	,307
<b>(10)</b> Pearson	-,092	,478	,127	,149	-,108	,011	-,146	,446	-,041	1,000	,179	,028	-,185	-,231	,155
Sig.	,615	,006	,490	,415	,556	,952	,426	,010	,822		,326	,879	,311	,204	,397
<b>(11)</b> Pearson	,000	,037	,248	-,294	,022	,211	,029	-,078	-,014	,179	1,000	,009	-,185	,026	-,303
Sig.	1,000	,842	,172	,103	,907	,245	,874	,672	,940	,326		,960	,311	,889	,092
<b>(12)</b> Pearson	,168	,227	,134	,017	-,133	,506	,103	-,095	-,276	,028	,009	1,000	,303	,140	,174
Sig.	,358	,211	,465	,927	,466	,003	,576	,604	,127	,879	,960		,092	,445	,340
<b>(13)</b> Pearson	,500	,132	,020	-,019	,078	,602	,526	-,077	-,050	-,185	-,185	,303	1,000	,647	,399
Sig.	,004	,470	,914	,920	,672	,000	,002	,677	,787	,311	,311	,092		,000	,024
<b>(14)</b> Pearson	,277	-,110	-,028	,005	,497	,412	,827	,021	,234	-,231	,026	,140	,647	1,000	,066
Sig.	,124	,548	,881	,978	,004	,019	,000	,908	,197	,204	,889	,445	,000		,718
<b>(16)</b> Pearson	,186	,159	-,144	-,357	,056	,189	,076	-,169	,186	,155	-,303	,174	,399	,066	1,000
Sig.	,308	,386	,431	,045	,761	,300	,681	,355	,307	,397	,092	,340	,024	,718	

(1) Смисъл; (2) Активност; (3) Близост; (4) Инициатива; (5) Емоционална атмосфера; (6) Интерес към темата; (7) Катарзис; (8) Получаване на подкрепа; (9) Удовлетвореност от общуването с водещия; (10) Алтруизъм; (11) Удовлетвореност от общуването с другите в групата; (12) Нова информация; (13) Увлекателност на протичането на дейността; (14) Настроение; (15) Обща удовлетвореност (Забележка: Данните са изключени от корелационния анализ, тъй като участниците в проучването са посочвали еднакви стойности); (16) Структурираност.

Интересно е да отбележим още някои от получените корелационни стойности.

✓ Положителна е корелационната връзка между **настроение** и позитивна **емоционална атмосфера** в групата („топла, спокойна“) – коефициент ( $r=0,50$ ); между **настроение** и **увлекателност на протичане на дейността** ( $r=0,65$ ).

✓ **Емоционалната атмосфера** е в положителна зависимост не само с настроението, а и с **удовлетвореността от общуването с водещия** ( $r=0,57$ );

✓ Преживяването на **катарзисни чувства** („чувствах се леко и свободно“) е в много висока положителна зависимост с доброто **настроение** на участниците в групата ( $r=0,83$ ).

В измерените корелационни стойности по отношение на индивидуалната **активност** в групата най-висок коефициент на правопрпорционална връзка е измерен между активността и:

✓ **близостта** (сближаване с другите в групата) – ( $r=0,54$ );

✓ **алтруизма** („нужен и полезен за другите в групата“) – ( $r=0,48$ ).

Можем да допуснем на базата на тези данни, че активността зависи в немалка степен от отношенията в групата, от степента на близост между участниците. Стойностите показват също, че като по-активни се оценяват тези участници, които са се чувствали и по-нужни на другите в групата.

Проучване на зависимостите на **активността** беше извършено и чрез регресионен анализ. Анализът се извърши на два етапа. При първия беше включен по-широк набор от независими променливи, който в последствие беше редуциран според стойностите на VIF-фактора (статистическата значимост на модела на първия етап е ( $\text{Sig.}=0,04$ )). Така бяха подбрани четири от променливите с възможно най-високо факторно влияние върху активността, а останалите бяха изключени. Измерената значимост на втория етап е ( $\text{Sig.}=0,002$ ), при което моделът може да бъде приет за адекватен. Четирите независими променливи, включени като признаци-фактори в анализа, са **степен на структурираност** ( $\text{VIF}=1,477$ ); **близост** ( $\text{VIF}=1,170$ ); **емоционална атмосфера** ( $\text{VIF}=1,799$ ) и **получаване на подкрепа** ( $\text{VIF}=1,143$ ). Получената най-висока статистически значима стойност говори за наличие на факторно влияние на **близостта с другите**. Нестандартизираният регресионен коефициент  $B=0,35$  при  $\text{Sig.}=0,000$ . Данните позволяват да бъде открито **близостта с другите в групата като най-значимия от изследваните фактори, влияещ върху активността** на участие в груповите дейности.

Също чрез регресионен анализ бяха потърсени **факторите, влияещи върху получаването на подкрепа в групата**. Анализът беше извършен на три етапа чрез отпадане на определени променливи след всеки от етапите. На последния етап измерената значимост на модела е  $\text{Sig.}=0,05$ , с което той може да се приеме за адекватен. По отношение на зависимата променлива **получаване на подкрепа** бяха измерени влиянията от страна на променливите:



- структурираност;
- смисъл;
- емоционална атмосфера;
- алтруизъм;
- удовлетвореност от общуването с другите;
- получаване на нова информация.

Множественият коефициент на корелация между включените в модела признаци-фактори и зависимата променлива е  $R=0,61$ . Коефициентът на определеност е 0,37, което показва, че 37% от измененията в чувството за получаване на подкрепа в групата се дължат на влиянието на изброените фактори взети заедно. Измереният нестандартизиран коефициент на влияние  $V$  със стойност 0,52 показва най-силно значимо влияние на **алтруизма („нужен и полезен“)** върху чувството за получаване на подкрепа от другите в групата. Както изглежда, у възрастните хора е силно изразена обвързаността на тези две дименсии една с друга – да си полезен на другите и да получаваш нещо от тях, да ги подкрепяш и да се чувстваш подкрепян. Идеята за взаимна помощ в група намира тук потвърждение, изразено в тази зависимост на получената подкрепа от собствената активна насоченост на поведението на индивида в групата към другите или в полза на другите.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подходът на психосоциалната подкрепа в социална работа е ориентиран към съхранените възможности. Методите за подкрепа осигуряват условия на възрастните хора да поддържат, да изразяват и да доразвиват своите способности и интереси. Да се чувства подкрепен в общуването си със социалния работник за възрастния клиент означава да бъде приеман като индивидуалност през призмата на стойностите на натрупания житейски опит. Признаването на стойността на миналото функционира като подкрепа на възможностите и в настоящето.

Проучването и анализът на проблема за реализирането на психосоциална подкрепа в група от стари хора засегнаха повече вътрешногруповата атмосфера, активност и събитийност. Данните, получени „през погледа“ на участниците в групови дейности, показват някои значими зависимости, проявени именно чрез главните субекти на груповата работа. Едновременно с това бяха засегнати и методическите аспекти на социалната работа в групи от стари хора, където се очертаха възможните посоки на стимулиране и подпомагане от страна на социалните работници или други специалисти на подкрепящите възможности на групите. Ролите и ангажиментите на водещия би следвало да обезпечават и поддържат **подкрепящ ефект в няколко направления:**

✓ като насочване на участниците към подкрепящо поведение спрямо другите в групата, реализирано чрез собствените им емоционални и поведенчески ресурси;

✓ като създаване и поддържане на подкрепящи отношения в групата с помощта на професионални подходи и техники;

✓ като изразяване на лична подкрепа от водещия към клиентите в групата (предвид особеното значение, което има личното отношение на водещия за повечето участници, особено в нови групи).

Трябва да бъде отбелязан и друг значим момент в методиката на геронтологичната социална работа – това е осигуряването на подкрепа включително и чрез форми на ангажиране на близките, семейната среда, роднинския кръг. Особен смисъл има това направление при търсенето на ефективни пътища за осъществяване на психосоциална подкрепа в условията на институционализираните грижи за възрастни хора. Резултатите от проучването показват, че методическото многообразие на социалната дейност определено позволява създаване на подкрепяща среда за старите хора и чрез методите за работа в малка група, където близостта и сплотяването могат да функционират по-соко на себеутвърждаването, социалното приспособяване, преодоляването на изолацията. В опитната работа беше изпробван специфичен методически подход в работата. За разлика от терапевтично ориентираната психосоциална подкрепа в група с фокус изключително върху себеразкриването и споделянето, в случая пътят към подкрепата минаваше през темата, съдържанието, заниманието. Дали това своеобразно „пренасяне“ на *връзката между хората* върху общата им *връзка с предмета и дейността* (изнасяне на пръв поглед извън емоционалната връзка) впоследствие обратно подпомага близостта и подкрепата помежду им? Подобен подход действително улеснява контактите и облекчава съпротивите. Той дава възможност за постепенно и естествено, без натиск върху индивидуалността, свързване с другите в групата.

Изследването засегна и особеностите на амбулаторния и стационарния тип групи. И в двата типа разгледани групи съпротивите, трудностите при сближаване или при отваряне на определени теми могат да бъдат преодоленни и преориентирани към дълбоките потребности на участниците с помощта на засилване на професионалния подход при водене на груповата работа. Това означава по-интензивно и адекватно присъствие на професионални техники за групово сплотяване, структуриране, подпомагане на близостта, получаването и даването на подкрепа. Често в практиката участниците се събират **заедно**, за да правят нещо **сами в група**. Няколко крачки по-нататък, с помощта на групови норми, на правила за активност, изслушване, споделяне, обратна връзка и съпреживяване, търпеливо моделиране от водещия на груповия опит и поведение, участниците в група могат да открият нови нива и пространства на съвместните си дейности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аргайл, М., М. Хендерсън. Анатомия на човешките отношения. Правилата и уменията, необходими за да ги направляваме успешно. С., 1989.
2. Бекярова, Н. Демография и сигурност. Военно издателство, 2004. – [www.vi-books.com/lib/d\\_s/cont.htm](http://www.vi-books.com/lib/d_s/cont.htm) (20.02.2011).
3. Гувеска, М., Н. Ракъджиев, П. Цветкова. Развитие на активност чрез групова работа в дом за стари хора. – В: Сборник с материали от Втора научно-практическа конференция по социална работа с международно участие. С., 2010 (под печат).
4. Джубран, Х. Пророкът. С., 2009.
5. Колев, Г. Пропедевтика на социалните дейности. Шумен, 2002.
6. Кори, Дж. Теория и практика групового консултирования. М., 2003.
7. Кулаков, С. Практикум по супервизии в консултировании и психотерапии. СПб., 2002.
8. Механджийска, Г. Методика на социалната работа с малка група. – В: Рангелова, Е., Г. Механджийска. Методи на социалната работа. Габрово, 2009.
9. Механджийска, Г. Трудова и занимателна терапия в геронтологичната практика. – В: Сборник с материали от Втора научно-практическа конференция по социална работа с международно участие, С., 2010 (под печат).
10. Рудестам, К. Групповая психотерапия. СПб., 2000.
11. Словарь-справочник по социальной геронтологии. Отг. ред. Б. Тукумцев, ред.-сост. Т. Арефьева и др. Самара, 2003.
12. Шулман, Л. Изкуството да се помага на индивиди, семейства и групи. С., 1994.
13. Birren, J., D. Deutchman. Guided Autobiography Groups. – In: Burnside's working with older adults: group process and techniques. Barbara K. Haight, Faith Gibson, Boston, 2005.
14. Cohen, Sheldon. Psychosocial Models of the Role of Social Support in the Etiology of Physical Disease. – *Health Psychology*, 7, 3, 1988.
15. Conn, Michael K., Ch. Peterson. Social support: SEEK and ye shall find. – *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol. 6, 1989.
16. Ikiugu, M., E. Ciaravino. Psychosocial conceptual practice models in occupational therapy: building adaptive capability. St. Louis, Mosby, 2007.
17. Malone, E. Les groupes d'entraide. – *Expression. Bulletin du Conseil consultative national sur le troisieme age*. Gouvernement du Canada, Vol.12, n.4, 1999.
18. Miller, M., C. Cornes, E. Frank, R. Silberman. Interpersonal Psychotherapy for Late-Life Depression: Past, Present, and Future. – *Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 10, October, 2001.
19. OPTSQ Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Quйbec, 2005. – [www.optsq.org/fr/index\\_ordre\\_travailleursocial\\_profession.cfm](http://www.optsq.org/fr/index_ordre_travailleursocial_profession.cfm) (27.03.2011).
20. Road Safety Talks for Older People. Islington Council. – [www.islington.gov.uk/transport/roadsandparking/RoadSafety/olderpeople.asp](http://www.islington.gov.uk/transport/roadsandparking/RoadSafety/olderpeople.asp) (27.03.2011).
21. Skuba, A. Se raconter. – *Expression. Bulletin du Conseil consultative national sur le troisieme age*. Gouvernement du Canada, Vol.14, n.4, 2001.
22. Social support. – EUPHIX, EUphact. Bilthoven: RIVM. – [www.euphix.org/object\\_class/euph\\_social\\_relationships.html](http://www.euphix.org/object_class/euph_social_relationships.html) (27.03.2011).
23. Toseland, R. Group work with older adults. N. Y., 1990.
24. University of Third age. – [http://www.u3acanberra.org.au/about\\_u3a.htm#nogo](http://www.u3acanberra.org.au/about_u3a.htm#nogo) (27.03.2011).
25. Van der Ven, N. Psychosocial Group Interventions in Diabetes Care. – *Diabetes Spectrum*, Volume 16, Number 2, 2003.
26. Yalom, Irvin D., Moly Leszcz. The theory and practice of group psychotherapy. N.Y., 2005.

Постъпила май 2011 г.



ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА  
Книга Социални дейности  
Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"  
FACULTE DE PEDAGOGIE  
Livre Activites Sociales  
Tome 104

---

## ЖЕСТОМИМИКА И МАКАТОН – МОСТ КЪМ ДЕТЕТО СЪС СПЕЦИФИЧНИ ПОТРЕБНОСТИ

МОНИКА БОРИСОВА БОГДАНОВА

*Monika Borisova Bogdanova. SIGN LANGUAGE AND MAKATON – BRIDGE TO THE CHILD WITH SPECIFICALLY NEEDS*

The present study is an analytical overview on both sign language and MAKATON as working forms for children with specific needs and their families. Their practical applicability to the working process with different specialists (social workers, pedagogues, psychologists, speech therapists, *etc.*) is outlined. The German and Great Britain experience in this field is also considered. A special place is devoted to the usage of these forms in case of babies.

### УВОД

В България за Детето със специфични потребности най-често се говори като за Дете със СОП – със специални образователни потребности. Това понятие е определено в нормативните актове на Министерството на образованието и науката, според които СОП могат да имат деца, срещащи различни затруднения в обучението поради:

- сензорни увреждания (нарушено зрение или увреден слух);
- физически увреждания;
- умствена изостаналост;
- езиково-говорни нарушения;
- специфични обучителни трудности;
- нарушения на общуването и комуникацията;
- хронични заболявания, които водят до СОП;
- множество увреждания.

И поради идеята за интеграция на преден план се извеждат образователните потребности, но често пренебрегвайки всъщност потребността от включване в социалното, в общуването и в общността. От друга страна, механизмите за диагностициране на СОП придават водеща роля на коефициента на интелигентност (IQ), което свежда Детето до статистика, процент не-трудоспособност, лице с необходимост от придружител и т.н.

Всяко Дете има специални потребности, но Детето със затруднения има специфични такива. И това не е игра на думи – ако приемем определението „специални“ (и особено в контекста на IQ), означава да пренебрегнем *равностойни*, да се вглеждаме в затруднението, а не във възможностите, способностите и потенциала на Детето. Тези деца не са по-специални от всички останали – пътят към тях предполага специфични методи, подходи, повече въображение и творчество, търпение и постоянство. Всъщност необходими и за децата „в норма“. Но тъй като все по-често се използват алгоритми, схеми и технологии за възпитание, обучение, терапия, някак си в тях тези деца по-трудно се вписват – те са по-уязвими от съвременните форми на евгениката, поставяйки на изпитание не само професионализма, но и търпението, сензитивността, хуманността и разбирането на човешкото.

В този контекст целта на образованието и обучението на децата със специфични потребности е възможността за пълноценен живот, общуване, професионална реализация, което зависи особено от това, дали са приети от обществото. Именно в зависимост от усещането им за приемане те придобиват (или не) самочувствие и увереност, необходими за развитието им като пълноценни личности. От друга страна, неприемането и нетърпимостта към тях предопределят и неразбирането, отхвърлянето на Другия<sup>1</sup>.

Именно жестомимичният език и МАКАТОН (като системи, форми за комуникация) подпомагат тези процеси и включват Детето в Света – те са свързани с идеята за „тотална комуникация“ [1; 12].

В литературата за жестомимиката най-често се използва понятието „алтернативна форма на комуникация“, но възникна въпросът „Алтернативна на какво?“. Отговорът „На езика“ доведе до търсене на друго понятие – всъщност всичко е език (тялото, допирът, болестта). Според някои автори (Nicola Grove, Margaret Walker [4; 5] и др.) това са неречеви системи за комуникация (non speech systems). Но от друга страна, Възрастният използва и речта при общуването с Детето, независимо че то не разбира всичко през нея. При

---

<sup>1</sup> В този контекст в Германия се отдава голямо значение на религиозното образование, което се изразява в цялостната грижа и подкрепа към не-говорещите хора (и с психични увреждания), давайки възможност за партньорство на различни нива, тъй като „Всеки човек има нужда от партньор, чиято абсолютна обич да може да изпита. Такъв партньор е Бог възпътен в Исус от Назарет, който дава грижи, любов и подкрепа на всички“ [13].

жестомимичния език<sup>2</sup> системата МАКАТОН и идеята за „интензивни интеракции“ се включва и речта – на Детето се говори (макар и не във всички случаи на глас). В този смисъл това са нетрадиционни форми, нетипични и непопулярни все още в България, но чрез които Детето би могло да се включи в Света на общуването, на езика, на човешкото.

## ДЕТЕТО СЪС СПЕЦИФИЧНИ (И ОБРАЗОВАТЕЛНИ) ПОТРЕБНОСТИ

Детето със специфични потребности много често се нарича „трудно“, което обаче характеризира не само онова, което изпитват Възрастните с него (родители, близки, специалисти), но и неговото усещане за случващото се – на него му е трудно.

И основната трудност много често е липсата на реч (или нейното нарушение – афазия), приета като основен начин за (себе)изразяване.

Като следствие отношението към Детето често се свежда до алгоритъм, в който:

$$\begin{array}{c} \text{Разбиране смисъла на думите} \\ + \\ \text{Думи за отговор} \\ = \\ \text{Обект на въздействие *или* Субект на взаимодействие} \end{array}$$

Следването (или не) на този алгоритъм предопределя разбирането на Детето със специфични потребности, неговото приемане като Субект на взаимодействие, а не като Обект на въздействие, което означава да го познаваме.

Без да се типизират особеностите на Детето със специфични потребности, а в опит да бъде разбрано и прието то, ще очертаем някои основни характеристики:

- Живот в „свой свят“, в който присъстват много стереотипни състояния (въртене на главата, чукане по зъбите и т.н.) и движение, често наречено хиперактивност – термин, важен за психиатричната диагноза, но не и за разбирането на Детето. И какво всъщност означава „хиперактивно“, т.е. много подвижно? Какво ни по-казва то с това движение-симптом, за което няма думи?<sup>3</sup> Разбирането предполага търсене на смисъл във всичко, обяснение на това, което се случва, изхождайки от реалността без излишни интерпре-

<sup>2</sup> Виж: Борисова, М. Глухотата – от дефицити към възможности. С., 2008.

<sup>3</sup> Виж: Богданова, М. Изоставянето на деца – превенция и алтернативи. С., 2009.

тации. Необходимо е отношение към Детето като към личност и постоянно питане: „Правилно ли правим това, което правим?“ – въпрос, който създава пространство за градивно съмнение и реализиране на позицията: „Знам как да не знам“, тъй като ако човек е винаги убеден в правилността на своите действия, рискува да премине покрай същественото, без да го забележи. Нужно е постоянно да се търси знание, да се задават въпроси, да се обменя опит. Децата със специфични потребности трябва да видят пред себе си човек – личност, а не просто някой, който прилага избрани методи, технологии. От друга страна, понякога срещата с хора (“от другия свят“) е трудна за Детето, но срещата в думите, действията трябва да се направи така, че то да пожелае среща, да има доверие.

- Тревога при промени – когато е в позната среда, Детето не изпитва безпокойство – Възрастният (възпитател, родител) е до него и това го успокоява. Но щом излезе от нея, светът става непостижим – за него е трудно да предвиди това, което му е необходимо или го очаква. Промяната е свързана и с пристъпи на гняв, които често е трудно да се овладяят, независимо от опитите (и опита), през научаването и педагогиката – необходимо е познаване на клиниката.

- Липса на самостоятелност – знанието и използването на реч (жестове) в голяма степен позволява самостоятелност – езикът очовечава и приема Детето в света на Възрастните. Да поиска храна, да предупреди, че предприема действие, да сподели – това са все възможности да направи нещо само. Така то усвоява и система от социални норми – дълъг процес, който може да отнеме години, но алтернативата е не-самостоятелност и тотална зависимост от Другия, маргинализация.

- Някои деца създават впечатление за щастливи и сякаш не изпитват потребност от разбиране<sup>4</sup> – винаги са весели и им се отдава да получат това, което искат. Но Възрастният, поради съчувствие (или вина) се държи с тях като с оцетени, съжалявайки ги. Макар и не в думите, Детето усеща ситуацията и я манипулира. Това проваля и правилата (те често не важат), няма наказания – подобен механизъм не лимитира и не научава на ред, това какво е позволено и какво не. Ако се каже на Детето „не“, а после „да“, думите нямат значение, те се обезсмислят. Така специалистите (и родителите) трябва да поемат само това, което могат да изпълнят, и да бъдат последователни.

- Някои деца изглеждат така, сякаш за тях общуването е немислимо – те не произнасят никакъв звук дори когато плачат или се сърдят. Те наблюдават безмълвно, но и не показват очакване към Другия, сякаш казват: „Оставете ме на мира!“ . И са оставени „на мира“, на себе си – в „празнината“ (и симво-

---

<sup>4</sup> Тук следва да се има предвид, че ако едно Дете изразява с усмивка одобрение, то за друго това е отказ.



лична) на не-развитието. Необходимо е да се търси път към тях – не на всяка цена, но да се търси<sup>5</sup>.

• Много често Детето реагира агресивно не защото е агресивно, а защото се напряга от специфичен (за него) шум, светлина, предмет. То не отговаря, не дава думи на случващото се, на усещанията си, не защото не иска, а защото няма думи за това или въз-приема думата като шум. Много често гневните изблици са предизвикани от усещането му, че не е разбрано. Важното е да му се даде пространство да (си) обясни (както може) защо това е така, защо е реагирало по съответен начин. И не защото е лошо или зло, а като следствие от импулсивна реакция, тъй като не понася ярък цвят например. Естествена-та реакция на Възрастния е да каже: „Трябва да се успокоиш, за да се върнеш в стаята, а и на този, когото удари, също му е нужно време, за да престане да се страхува.“ Така на Детето се дава възможност да покаже (със знаци, думи, реч), че е спокойно и вече може да се върне към предишните си занимания, да разбере какво се е случило, старайки се повече да не се повтаря<sup>6</sup>. Мнението му е важно, както и това всички да се съобразяват с него. Така то е прието като партньор, Субект, а не е обект на влияние чрез възпитание, което дресираща<sup>7</sup>. А така се променя и качеството на живот.

*Може би никога няма да можем да направим достатъчно за тези деца, но сме длъжни да дадем максимум от това, което можем.* Но чрез жестомимика и МАКАТОН би могло да се построи мост към децата със специфични потребности, подкрепяйки и осмисляйки усилията както на родителите, така и на специалистите. Именно използването на символи и жестове дава възможност на детето със специфични потребности да:

- ✓ общува и вокализира;
- ✓ се развива, подпомагайки социалните му умения (например да се изчаква, да внимава, да е налице зрителен контакт);
- ✓ намали фрустрацията и използването на „физическа комуникация“ (например хапане);
- ✓ да бъде включено и интегрирано в различни системи (детска градина, училище и т.н).

---

<sup>5</sup> Подобен механизъм се наблюдава и при работа с деца с нисък IQ – възпитателите не намират смисъл да работят с тях, смятайки, че усилията им са безсмислени, предопределени от диагнозата.

<sup>6</sup> Следва се механизъмът: агресия (действие) – знак – символ – дума = успокоение.

<sup>7</sup> Именно психоанализата поставя в центъра разбирането на Детето и неговото приемане като Субект, а не обект на въздействие (промяна).

## ЖЕСТОМИНИЧЕН ЕЗИК<sup>8</sup>

Жестомимичната реч възпроизвежда уникалността на речта, боравейки с друга форма на езика. Тя е средството, чрез което глухите хора (и не само) могат „да говорят“, да изразяват себе си, мислите и желанията си и реално да бъдат включени в Живота. В страни като Германия, Франция, Англия тя се адаптира за хора с различни затруднения, обучават се и различни специалисти.

Работата с глухи хора често започва с милосърдни инициативи (още от началото на XIX в.), които се стремят да интегрират бедните, различните, лишените от родина, намирайки им място в обществото. В началото (а и сега) основният мотив е бил съжалението, но с времето се заговаря за тяхната активност, включване в различни дейности, намиране на работа и т.н. Разработват се различни методики, (алтернативни) форми на комуникация, в чиято основа е разбирането, че хората могат да „говорят“ и тогава, когато не използват речта.

Именно жестомимичният език (ЖМЕ) е инструмент, с който тези хора могат да се изразяват, да общуват и да имат реални възможности за развитие. Той може да бъде използван както от специалисти, така и от роднини, близки на хора с увреждания.

В България усилията за разработване на съвременни подходи и методи за работа с деца със специфични потребности липсват като цяло или са по-скоро кампанийни. Липсват и достатъчно научни разработки, което предопределя и случващото се в практиката – все още сякаш воюват двете крайни позиции:

✓ „За ЖМЕ“ – като подкрепящо средство

и

✓ „Срещу ЖМЕ“ като средство за изолация на глухите и необходимостта от тотална комуникация.

От друга страна, хората, които имат потребност от подкрепа, най-често са:

- с трудно разбираем говор;
- с все още неразвит говор;
- без говор.

За тях тоталната комуникация е възможна перспектива, но не и настояща възможност.

Така при многообразните форми на проявление и в контекста на причините за увреждането и преди всичко цялостното влияние върху личността<sup>9</sup>, жестомимиката има своето приложение също така за хора със специфични потребности (забавено умствено развитие, аутизъм, ДЦП и др.).

Тя може да реализира и следните *функции* по отношение на речта:

<sup>8</sup> Разработването на тази част произтича и от обучението на автора по жестомимичен език.

<sup>9</sup> Макар и често да е невъзможно категорично медицинско диагностициране, което също поставя множество въпроси.

- *подпомагаща* – устната реч на много хора със специфични потребности често е много неразбираема и слабо членоразделна. Те могат да разбират добре говора, но нямат достатъчно възможности да се изразяват. Жестомимиката им служи като помощно средство за изразяване;

- *насочваща* – жестомимиката може да бъде също така и „път“ към езика (речта), тъй като чрез опосредстване на жестове се съдейства едновременно както за неговото разбиране, така и за използването му. Още повече, че тя създава сигурност, тъй като допринася за успеха на комуникацията (особено при несигурна и нееднозначна употреба на речта);

- *заместваща* – хора, които не могат да усвоят или да произведат говор заради своето затруднение, или такива, за които говорът като средство за комуникация е прекалено сложен, се нуждаят от подходяща алтернатива – жестомимиката е лесно и ефективно помощно средство за осъществяване на общуването. Това е характерно не само за хора с увреден слух, но също така и за чуващи.

Въпреки че в днешно време жестовете следва да заемат най-важното място в комуникацията с глухите хора (тъй като значението на тази комуникация за хората със специфични потребности е безспорно), в България жестомимиката все още е екзотика – реч, която не е популярна в обществото и за която няма подготвени специалисти.

Жестовете позволяват не само на глухите хора, но и на тези с различни затруднения да преодоляват ежедневните трудности в общуването, едностранчивостта или зависимостта в отношенията между хората с увреждания и Света (настояници, специалисти), имайки по-голяма възможност да изразят своите желания, потребности, мечти.

На изпълнението на жестикулацията се приписва особено значение, защото тази единица от жестомимиката прави комуникацията с жестове автентична и разбираема за хора със специфични потребности (вж. Схема 1).

Схема 1. Единство на емоционално равнище



При показването на даден жест трябва да се внимава за неговото точно изпълнение – особено с поведението на пръстите и дланите, движението и координацията на ръцете.

Трябва също така, когато е възможно, т.нар. знак триъгълник (връх–лакът–талия) да опише рамка, което означава, че ръцете се движат според знака, ако е възможно, в този триъгълник. Съществуват и жестове, казващи: „Гледай в ръцете ми!“, при чието изпълнение триъгълникът не се взема под внимание (душ, слънце).

Жестомимиката изгражда една цялостност от:

✓ езика на тялото – жестовете са система за комуникация чрез символи – много от тях носят конкретен смисъл в зависимост от начина, по който се показват с ръце. Тясната връзка между реалното и символичното съответствие дава възможност на хората, които владеят жестомимика да общуват чрез тази символна комуникация. Използването на ЖМЕ е свързано с изражението на лицето, движенията и като цяло тялото – те се изразяват чрез поза, движението на тялото или ръцете се изразяват и различните жестове, което е от особено значение, заради особеността на смисловите им значения. Основно средство за правилното изпълнение на жеста е *движението на ръцете* и упражненията пред огледалото. Коректният жест трябва първо да се упражнява в еднакви, а по-късно и в различни ситуации, като постепенно да се интензифицира. При някои жестове рамката поставя именно *езикът на тялото* – колкото повече тялото съдейства за „изговарянето“ на знака, толкова по-разбираемо и мотивиращо е (по)казаното. Ако езикът на тялото и знакът не съвпадат, може да се стигне не само до недоразумения, но и да се

загуби автентичността на комуникативната ситуация – особено когато става въпрос за чувства (*тъжно* означава тъжно лице и свити рамене).

Като по-нататъшен знак се определя *изражението на лицето*. Това важи и за предположения – отворени уста и очи означава „Това е нещо голямо“;

✓ говоримия език – подобно на говоримия език (диалект, подбор на думи, сила на гласа, мелодичност, произношение, тембър и пр.) изпълнението на жестовете е свързано с особеностите на дадената личност. Разбираемият език (а с това и разбираемата жестомимика) се характеризира с еднозначност и жизненост. Особено важно значение има изговарянето при показването на жеста – последователната визуализация помага да се увеличи неговото присъствие. Възрастният трябва така да адаптира речта така, че важната информация да може да бъде предадена. В този смисъл, нейните основни характеристики са:

- кратко и ясно, по възможност без допълващи изречения;
- използване на прости думи и някои „словесни разкрасявания“;
- съответно темпо на говорене и ясна артикулация.

Изучаването на ЖМЕ е свързано с изясняване на конкретните условия, предпоставките за тях, което предполага избор на точно определен жест според следните критерии:

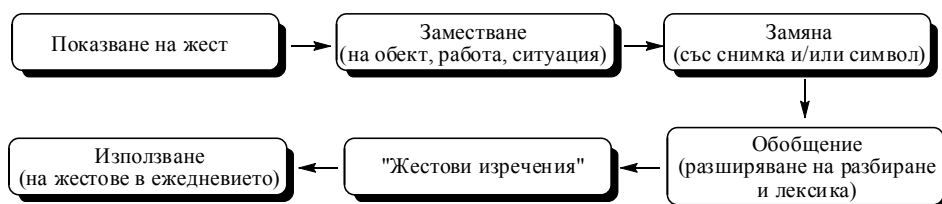
- ✓ познания за индивидуални интереси, предпочитания и потребности;
- ✓ запознаване с индивидуалните изрази.

Това гарантира, че жестът се използва в контекста на ежедневието и системата от жестове е:

- ✓ ясна и недвусмислена;
- ✓ лесно „изговорима“;
- ✓ ориентирана към даден кръг интереси;
- ✓ насочена към различни житейски ситуации.

Както и при усвояване на четенето жестовете (както и картините, символите, речта или написаното слово) имат за цел да посредничат с Другия, да бъдат мост към него – те са смислово-носец показател за конкретна ситуация, даден предмет или личност, преживяване и т.н. Последователността е следната (виж Схема 2):

Схема 2. Последователност при усвояване на жест



За детето със специфични потребности е важна както демонстрацията на жестове (за да усети връзката жест–дума), така и (постепенно) да ги прави самостоятелно, разбирайки принципа на заместването на думата с жест. Жестът може да бъде усвоен както в обучителни ситуации, така и в ежедневни дейности.

Изборът на жестове зависи най-вече от възрастта, условията около Детето със специфични потребности, като най-общо сферите са:

- ✓ помощ при ориентиране;
- ✓ означения;
- ✓ услуги и работни графици;
- ✓ списък за пазаруване;
- ✓ фото албуми с важни хора и техните имена;
- ✓ жест за ден, седмица;
- ✓ дневници със знаци;
- ✓ молитви;
- ✓ индивидуални речници с жестове;
- ✓ магазини;
- ✓ жестов диалог;
- ✓ кръстословици с жестове;
- ✓ песни, притчи;
- ✓ лексикони, стихосбирки;
- ✓ рецепти, диети;
- ✓ планове за деня, седмицата;
- ✓ дидактически материали.

За провеждане на жестов диалог *съдейства*:

- ✓ постоянният контакт с очи;
- ✓ записките за това, което се казва;
- ✓ ясните паузи като сигнал между жестовете и за ново изречение, езикът на тялото;
- ✓ задаването на въпроси дали казаното е било правилно разбрано;
- ✓ задаването на въпроси дали разговорът е приключил, дали е станало ясно „казаното“;
- ✓ предварителната подготовка за смисъла на жестовете в конкретната ситуация.

За разлика от жестовия разговор пред малка група или пред един събеседник, пред по-голяма група от хора директният контакт и бързата обратна връзка са на по-високо ниво – изисква се по-голяма подготовка за това, което трябва да се каже чрез жестове и думи, както и висока степен на внимание

по време на „говорене“ и на изпълнение на всеки жест. При по-големи групи трябва да се говори ясно и бавно, така че всички да виждат добре<sup>10</sup>.

Когато при подготвянето и упражняването на жестове с Дете със специфични потребности жестомимиката остава само между двама комуникационни партньори, то това е същото като определен код, който само двама души владеят. Те биха могли без проблем да сменят местата си, но остават изолирани. Затова е важно за хората, общуващи чрез жестомимика, да се създава речева среда, в която максимално много хора да могат да общуват чрез жестове – във всекидневието (родители, останалите членове на семейството, роднини, съученици, приятели), а не само в професионална среда (възпитатели, учители, санитарни, терапевти и др.). Възможността за участие при взимането на различни решения не само включва съдействието на всички свързани с Детето, но и насърчава същевременно цялостното разбиране на формите за общуване, гарантирайки участието му във възможно най-много области от живота. Освен това трябва да се познават житейските обстоятелства (семейството, групата от дома, класът в училище), предпочитанията и нещата, които не харесва Детето, а също индивидуалните особености на изразяване (мимики, жестове, поза). Чрез това се гарантира, че опосредстването на жестове се ориентира към ежедневието.

Разпространението на по-знания за жестомимиката би могло да обхваща както областта на свободното време (например членове на даден клуб, сдружения), така и общината, църквата, пазаруването, банката, университетите<sup>11</sup>, като всички общуващи с Детето трябва да владеят и прилагат жестове с увереност, да могат добре да жестикулират и говорят цялостно, бавно и ясно. Ясните и еднозначни послания в ежедневието (Кога? Къде? Кой?), добронамереното отношение на обкръжаващите (насочване и подкрепа) изграждат една необходима и добра основа при началното въвеждане. Тъй като жестомимиката винаги е интерактивна, близките хора и тези от обкръжението (възпитавач и обучаващ персонал, родители и роднини) също трябва да участват – жестомимичната комуникация може да успее само при добри, емоционални отношения, създаващи сигурност.

За изграждането, както и за по-късното разширяване и затвърждаване на жеста е също важно Детето със специфични потребности да има когнитив-

---

<sup>10</sup> Следва да се има предвид, че някои жестове се разпознават по-лесно, гледани отстрани. Повтаряне на жеста, обръщайки се наляво или надясно, дава възможност знакът да се види от всички присъстващи.

<sup>11</sup> Тук става въпрос и за това при определени поводи да бъдат наемани жестомимични преводачи или да бъдат канени хора с увреден слух. Добра практика в това отношение е инициативата „Да поговорим за кариерата“, проведена през март 2011 г. съвместно с Център по професионално и кариерно развитие и Учебно-научна лаборатория по експериментална и професионална педагогика и МКБППМН, район Връбница.

ните способности за свързване на реален предмет, реално действие или реална ситуация с даден жест и да го прилага като носител на значение при неналичието му. То трябва да притежава определено ниво на подвижност (моторика на основните и вторичните крайници), на развитие на общата телесна структура.

Изборът на жестове е в зависимост от контекста – при термина „режа“ от съществено значение е дали ще се реже с ножици, или с нож. В съответствие с това при избор на жест може да се познае дали се има предвид отваряне на прозорец, или на кутия. Аналогично е и когато човек дава или взима нещо – когато получава нещо жестът идва *от* (продавам) или *към* тялото (купувам). Същото важи и за други жестове – например „отивам“, който е различен в контекста „на кино“ и „на лекар“. Важното при инсталирането на жеста е, че той винаги трябва да бъде показан – така се насърчава имитацията и може да се направи пряка връзка между жест и понятие.

Затова по отношение на жестомимиката често стои въпросът: „Има ли смисъл? На какви условия трябва да отговаря човек за това?“ Принципно, успехът на дадено общуване е възможен само тогава, когато между партньорите в него се създаде такава връзка, че действителният интерес към отсрещния провокира желание за общуване. И Детето с увреждане би трябвало да може да покаже интерес към лицата, ситуациите, действията или нещата. Освен това то би трябвало не само да може *да усеща* собствените си потребности, но и да бъде провокирано да ги споделя, привнасяйки своя опит при възприемането като:

- усеща и приема собствените си ръце и техните изразителни способности (игри с ръце);
- контролира двигателната функция на ръцете (боравене, хващане);
- изгражда и поддържа зрителен контакт;
- изгражда и поддържа физически контакт (за насочването на жестикулацията).

Ще представим немската практика и развитието на идеята за жестомимика.

## ГЕРМАНИЯ<sup>12</sup>

За първи път през 1970 г. различни институции признават, че обучението на децата и младежите със специални потребности, базирано само на речта, не води до успех<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Тази част е написана след специализация на автора в Германия (градовете Зенден, Аален) и институции, работещи с деца с увреждания.

<sup>13</sup> Тази промяна в концепцията е валидна най-вече за директорите на Хаслахмюле – учебно заведение, специализирано за работа с деца с психични увреждания, както и глухоними, за



Жестовите са създадени на първо място като алтернатива за комуникация между глухите хора, но с аргумента, че жестомимиката създава граница между членовете на обществото, тя бива забранена в Германия за периода 1880–1980 г. Вместо да използват естествения си език, глухите хора са принудени да се обучават на общуване чрез говоримия език и разчитане по устните. Съответно жестовите не са били част от педагогическата теория и практика за насърчаване на хората със специфични потребности.

В Германия немският език на жестовите (Deutsche Gebärdensprache, DGS, НЕЖ) е признат като самостоятелен език и е най-широко разпространен сред хората, лишени от слух. Той се употребява без реч, но с фонемично представяне с уста и има своя собствена лингвистична структура. Съпровождащите говора жестове се отличават по паралелната употреба на реч и жестомимика. Речта се предава чрез жестове дума по дума и жестомимиката следва езика на говора по граматика и синтаксис. За разлика от това подпомагащите говора жестове използват само ключови думи, които служат за възприемане смисъла на едновременно изговореното.

Тъй като както лингвистичната структура на НЕЖ, така и натрупването на жестове при подпомагащата говора употреба поставят когнитивни изисквания пред хора със затруднения в развитието, с ограничен слух и говор, жестовите от „Наблюдавай ръцете ми“ се прилагат за поддържане на речта. В допълнение, като помощно средство (според поставената цел и намерението за приложение) служат *фонемно определената ръчна система* (при предаването на дума звук по звук, повтарящото говорене, имитация на фонемичното представяне с уста и др.) и Брайловата азбука (при предаването на дума буква по буква и при писане).

Основната книга-наръчник за обучение и работа с хора със специфични потребности е „Наблюдавай ръцете ми“ (“Schau doch meine Hände an“), претърпяла 14 издания, чрез която на хората с (или без) увреждания може да бъде оказана подкрепа (в свободното време, семейната среда или в професионалния живот).

Жестовият сборник възниква благодарение на работата и сътрудничеството между различни институции през 1991 г., чиято цел е да обедини и резюмира следните книги:

- „Когато човек трябва да говори с ръце и крака“ (Blickie);
- „Жестове, подпомагащи речта“ (Speth/van den Hoven);
- Хамбургски речник на жестовите (DGS – Deutsche Gebärdensprache)
- МАКАТОН речник
- „Никой не трябва да остава без говор“ (Opitz).

---

които се открива, че работата с жестове е много по-ползотворна. Така започва подбирането и опростяването на жестове, които да се използват успешно и в практиката.

С изключение на речника на немския жестов език, общото между тези жестомимични системи е, че те са адаптирани и изменени специално за негово-рещи хора с умствена изостаналост. В резултат на влиянието на сурдопедагогиката (педагогика и за хора с увреден слух) в нея се включват и жестове от НЖЕ. В Германия общуващите чрез жестомимика хора с психични увреждания имат национален речник с жестове, а с това и достъп до езика – това включва например посещенията на мероприятия с жестомимични преводачи и използването на медии (например в определени телевизионни програми).

Създателите на книгата пледират за използване на жестовия език от възможно най-ранна възраст, за да могат децата да общуват с (в) околната среда, като значението и формата на възможностите за комуникация да бъдат основани на техния опит. Това дава възможност за създаване на отношения с други хора с увреждания, като авторите вярват, че специализацията или липсата на форми за комуникация зависят и от общността, без която идеята за интегрирането на хората със специфични потребности би останала без реално приложение.

В речника на хората със специфични потребности се появяват нови понятия, за някои обаче от 10–15 години няма жестов еквивалент. Независимо от това съществуват около 300 нови жестови знака от практиката, които са допълнени към жестовия речник. Религиозните жестове имат водеща позиция – за да се направи тяхната същност видима в ежедневието, като отговорността на авторите е свързана с това да успеят да направят хората с увреждания активни субекти в общуването и Живота.

Актуалното издание обхваща общо над 1000 жеста като основен запас от думи, но фактическият комуникативен обем от думи е за над 1900 понятия и се обяснява чрез [13]:

- двойното значение на даден жест – един жест покрива няколко подобни семантични полета. Жестът за „плащам“ описва също думите „заплащам“, „пари“, „купувам“, „пазарувам“, „скъп“;
- комбинацията на повече жестове в едно самостоятелно понятие: „бързо“ + „ходя“ = „тичам“, „кокошка“ + „къща“ = „кокошарник“.

В основния запас от думи се съдържат около 120 жеста от духовния живот (богослужение, „Отче наш“, различни песни). Към това се прибавят още няколко жеста, които са независими заради тяхната регионална поява и обвързаност<sup>14</sup>.

„Наблюдавай ръцете ми“ може да бъде да бъде сравнена с речник, който съдържа определен запас от думи (картини на жестове), възможно най-лесно разбираеми и изпълними. За да бъде оправдано това изискване, жестовете са избрани и изменени според следните критерии: (пак там)

- *Изпълнение:*

---

<sup>14</sup> Трамплин и ябълков сок например са създадени и използвани жестове в Хаслахсмюле – институция за хора със забавено развитие с проблеми на слуха и говора.

- ✓ двигателни възможности на ръцете;
- ✓ различията ляво–дясно не трябва да са решаващи;
- ✓ трябва да бъде дадена крайна точка на жеста, най-добре на тялото;
- ✓ жестикуляция, при която двете ръце изпълняват едно и също движение (плуване), е по-проста от жестикуляция, при която ръцете се движат различно една спрямо друга или една след друга (остров);

- ✓ трябва да има „визуално поле“ – жестове, които се изпълняват над (душ например) или зад главата, или гърба (опашка на животно, гръб) са по-трудно усвоими.

- *Разбираемост:*

- ✓ жестовете трябва по възможност да бъдат еднозначни и да се различават един от друг;

- ✓ жестикуляцията трябва да има изразена връзка със значението на понятието – при показване на "къща" ръцете оформят покрив на къща, чрез което жестът става нагледен;

- ✓ съществителното и глаголят трябва да бъдат изразявани чрез един жест – думите „ножица“ и „режа“ – с жеста за „ножица“, думите „нож“ и „режа“ – с жеста за „нож“;

- ✓ по възможност, двойните жестове трябва да бъдат избягвани – за да бъде представено едно понятие трябва да се използват не повече от два жеста.

- *Разширение:*

- ✓ ако е налице жест за дадено понятие, е по-полезно да бъде „зает“ от НЕЖ, отколкото да се измисля нов;

- ✓ при измислянето на именни жестове трябва по възможност да не се прибегва до първите звуци („Момчето Н“ за Николай), а да бъдат приети типични за личността особености (дълга коса), конкретни любими занимания (каране на колело) или подобни<sup>15</sup>.

Тъй като жестомимиката трябва да служи във всекидневието, на първо място в основния запас от думи присъстват типичните понятия за:

- хранителни продукти;
- лична хигиена и здраве;
- облекло;
- настаняване, дом и домакинство;
- училище и работа;
- игри и свободно време;
- природа и селско стопанство;
- време;
- пространство;

---

<sup>15</sup> Трябва да се подчертае значението на индивидуално поставените именни жестове, тъй като те значително улесняват ориентирането на хората със специфични потребности.

- количества и големини;
- църква и богослужение (религиозна утеха).

Колкото по-абстрактно е дадено понятие, толкова по-трудно то си намира лесно усвоима жестикуляция – съответно, жестовете се подразделят на различни степени на трудност – от естествени до абстрактни<sup>16</sup> [пак там]:

- естествени жестове (ям, пия, спя, голям, малък);
- жестове, описващи форма (къща, топка, дърво);
- жестове, имитиращи дейности (готвя, плувам, режа с трион);
- насочващи и показателни жестове (горе, долу, аз, ти, там);
- жестове, описващи въздействие (изморен, болка, сит);
- общоприети жестове (цветови означения, чувства и други абстрактни понятия)<sup>17</sup>;
- съставни жестове (дните от седмицата, професия като алпинист например) и именни жестове.

Системата от жестове е необходима, когато запасът от жестове не стига, когато се появяват непознати думи, чиито фонетично представяне с уста или начин на писане не са познати, или когато дадено име трябва да е разбираемо. Съществуват две възможности:

1. В пръстовата азбука на НЕЖ всеки знак с ръка представя една буква (графема) и така предоставя възможността (при условие, че е налице двустранно разбиране на писмена реч) нещо да бъде ръчно „опръстено“ (изразено буква по буква) → К У К У М Я В К А.

2. При фонемично определената ръчна система всеки знак с ръка представя един звук (като отражение на положението на устните, челюстта и езика, и на мястото на формиране на звука). Така се подпомага изговорът и четенето по устните → [к][у] [к][у][м][я(иа)][в][к][а].

Основна при разработването на книгата е и концепцията за т.нар. подпомагана комуникация (*Unterstützende Kommunikation*), която се представя и популяризира чрез общността ISAAC<sup>18</sup>.

С „подпомаганата комуникация“<sup>19</sup> се обозначава всяка педагогическа и терапевтична подкрепа и мерки, които се предлагат на хора без или със значително ограничен говор (Вилкен, 2002) [цит. по: 13]. Първоначално тя се

<sup>16</sup> Тъй като изпълнението на жестовете е свързано предимно с движения, в картините са закрепени лесни за разбиране характеристики на движението (посока, скорост, повторение, разперване на пръстите, разтвиващи, кръгообразни, спиралообразни движения и др.) – както и в българския жестов речник.

<sup>17</sup> Тези жестове са твърдо установени и често се опитват да представят пример: „слънце“ = „жълто“ с жестикуляцията за „горе“, „страх“ = телесната реакция на конвулсивното свиване.

<sup>18</sup> ISAAC (*International society for augmentative and alternative communication*) съществува от 1983 г. със седалище в Торонто, Канада, а немскоговорящият отдел на ISAAC – от 1990 г. AAC (*augmentative and alternative communication*).

<sup>19</sup> Виж по-подробно източник 10.

свързва с идеите на педагогиката за лица със забавено умствено и физическо развитие, преминава обаче (въз основа на базово заложената концепция) и към други области на педагогиката. Прилага се като изразително помощно средство за подкрепа за говора и заместител на речта.

Целта на Подпомаганата комуникация е да развие индивидуална, ориентирана към потребностите и адаптирана към ежедневието система за общуване, с чиято помощ човек със специфични потребности да разбира по-добре какво се случва около него и да може да бъде разбран от останалите. За да може да успее общуването, е необходимо и партньорите в комуникацията да усвоят и да прилагат тази система за общуване.

При това формите на комуникация трябва да бъдат разширявани в сътрудничество с близки (семейство, приятели) и специалисти (възпитатели, логопеди, учители, терапевти) в смисъл на модели за участие във вземането на решения – всички, които участват в работата и живота на човека със затруднения, се съветват и решават заедно<sup>20</sup>. Така се създава мултимодална система за общуване, при която на преден план е човекът със специфични потребности, използвайки всички възможни форми за комуникация:

#### **Форми на комуникация чрез тялото**

- ✓ дишане
- ✓ поза на тялото
- ✓ напрежение в тялото (Тонус);
- ✓ движения с глава
- ✓ мимика, жестове
- ✓ поглед и движение на погледа
- ✓ знаци
- ✓ знаци за да/не
- ✓ звуци, изговаряне на думи звук по звук
- ✓ знаци с ръка, за обозначаване на звук, жестове
- ✓ говор

#### **Външни форми на комуникация**

Неелектронни спомагателни средства:

- ✓ предмети от действителността
- ✓ играчки
- ✓ картички със снимки, рисунки
- ✓ символи и с думи
- ✓ дъски за комуникация
- ✓ задачи за подреждане, свързани с комуникацията
- ✓ дневници.

Електронни спомагателни средства:

- ✓ бутони, ключове; компютър и съответен софтуер;
- ✓ BIGmack, GoTalk;
- ✓ възпроизвеждащи реч програми (както с естествена, така и с изкуствено генерирана реч)

Концепцията за „подпомаганата комуникация“ в Германия се допълва и от методи като т.нар. улеснявана комуникация (facilitated communication, или от немски „gestützte Kommunikation“)<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> Позната в практиката е т.нар. семейна групово конференция (виж: Богданова, М. Социална работа и психоанализа. – В: Подготовка, професионална реализация и социален статус на социалния работник. С., 2009).

<sup>21</sup> Жестикулирането (без значение дали НЕЖ или „Наблюдавай ръцете ми“) спада към областта на формите и системите на комуникация чрез тялото и в този смисъл следва да се разбира като форма на подпомаганата комуникация.

## МАКАТОН<sup>22</sup>

МАКАТОН е уникална езикова програма, която предлага структуриран, мултимодален подход, като се използват знаци и символи за общуване с (и между) хора с комуникативни и обучителни затруднения. Тя е международно призната комуникационна система, която се използва в над 45 страни – почти във всички англоговорящи, но също така във Виетнам, Кувейт, Саудитска Арабия, Франция и др.

Една от целите на МАКАТОН е да подкрепя речта.

МАКАТОН е разработен през 1970 г. като част от проучване на **Маргарет Уолкър** (старши логопед в болница „Botley’s Park“, град Surrey (Югоизточна Англия), с помощта на **Кати Джонсън** и **Тони Корнфорт** (психолози) – името е абривиатура от първите срички на техните имена. Сега е известен като „Проектът МАКАТОН по развитие на лексиката“.

Уолкър насочва вниманието си към деца (и възрастни) с проблеми в комуникацията, като разработва система, благодарение на която те могат ефективно да „говорят“.

Проектът е предназначен за настанените в болницата глухи хора с умствена изостаналост, както и с цел запознаване на персонала на болницата с „новия език“. Маргарет Уолкър подбира речник от 145 символа и прави проучване по отношение възприемането на британския жестов език – резултатите показват, че той е лесен за усвояване от участниците в проекта и затова се стига до предположението, че той може да бъде ефективен инструмент за езиково обучение.

Знаците МАКАТОН следва да имат същия граматичен ред, както при говоримия език, а владеещите речта са окуражавани да използват и жестове, създавайки постепенно връзка с думите, като речта започва да преобладава – жестовете отпадат.

МАКАТОН (също както и жестомимиката) използва речта, движенията на ръцете, зрителния контакт, езика на тялото и лицевите изражения, позволяващи на използващия го да разбере посланието.



Символите МАКАТОН сега се използват при помощ на хора, които не могат да четат – в болници, исторически сгради и съдилища. Така, чрез използването на интерактивни знаци, те разбират инструкциите и упътванията<sup>23</sup>.

Снимка – [http://www.makaton.org/about/mvdp\\_history.htm](http://www.makaton.org/about/mvdp_history.htm)

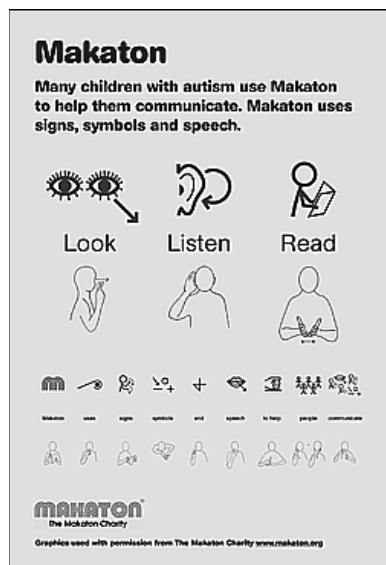
<sup>22</sup> Тази част е написана след специализацията на автора във френски институции, прилагачи идеите на МАКАТОН в практиката си. Методът беше апробиран във столичен дневен център за деца с увреждания и предстои неговата адаптация. Ефективността му бе доказана по безспорен начин.

<sup>23</sup> Един пример е брошура, предоставена от Лондонския съвет за превенция на инциденти (LAPC), наречена „Пътят на сигурността“. Тя използва картини, илюстрации и МАКАТОН, за да учи децата на пътна безопасност. В Англия съществува закон, според който обществените и търговски служби трябва да осигурят достъп до важна информация за всеки и чрез знаци, символи. Това включва и МАКАТОН.

## Идеята

МАКАТОН е език, който използва речта (доколкото във всекидневния живот властва тя), следва съпровод на думата с жест, който предизвиква у този, към когото е насочен, определени спомени и усещания, и всичко това подкрепено с устойчив зрителен образ. В зависимост от трудностите, които изпитва човек, той може да използва и трите елемента на МАКАТОН или само това, което иска в момента.

Хората с езикови затруднения комуникират трудно и използват жестомиката като алтернативен метод за комуникация.



Тъй като картините предават цялата информация, не е лесно да се представи конкретно (по)знание чрез тях – докато символите могат да предадат конкретно значение, не само обект. Те могат да бъдат представени чрез визуални средства и да придобиват формата на снимки, знаци, напечатани букви, обекти, произнесени на глас, думи, Брайл система или прости движения на тялото (кимане и свиване на рамене).

Дългите и сложни пасажи могат да бъдат представени чрез медия, индивидуални карти, таблици, компютърни програми и звукови устройства<sup>24</sup>. Независимо от избраното, всички тези системи са индивидуализиран (ефективен) начин за комуникация.

Снимка – [http://www.makaton.org/about/mvdp\\_history.htm](http://www.makaton.org/about/mvdp_history.htm)

Понякога за деца със специфични потребности е сложно да използват жестове, защото имат затруднения с координацията на движенията, а същевременно много от жестовете изискват развита фина моторика. Но възможността да се използва жест като социално приемливо средство вече е напредък. В същото време не бива да се разчита само на жеста – едновременно трябва да се използва речта (и понякога пиктограмата) – жестът може да активира предаването на нервните импулси, а използването на МАКАТОН може (в идеалния случай) да доведе до постепенната замяна на жеста с думата. МАКАТОН символите подкрепят написаното слово по същия начин, както жес-

<sup>24</sup> Всички пиктограми са достъпни в английските бази данни, могат да се използват с повечето програми на Windows, програми, които отварят файлове с картинки. Програмата позволява също така използването на база данни с картинки, заедно с адаптирана клавиатура и табла за общуване.

товете подпомагат речта. МАКАТОН знаците са специално проектирани – повечето от тях са черно-бели картини, илюстриращи важното значение на думите, които се използват. За децата (и възрастните), които не могат да четат и пишат, са създадени разкази, инструкции за изпълнение на задачи, програми на събития, списъци за пазаруване, писма и съобщения и др. Освен това за някои деца (и възрастни), съчетаването на символи, жестове и реч се оказва ефективен начин за формиране на умения [7; 8].

Този метод е интересен и защото Детето не е задължено да слуша Възрастния, когато чете написаното – то го вижда. *Така става по-самостоятелно*. Пиктограмите за режима на деня структурират мисленето и са особено полезни – съставените фрази по пиктограмата са завършени, а когато децата „четат“ плана за деня, те избират този вид дейност, който обичат. Нечетящите също изучават пиктограмите, описващи дейностите.

МАКАТОН може да се прилага и при говорещи деца като механизъм за съсредоточаване и излизане от състоянието на превъзбуда например – те могат да измислят и свои жестове, което прави възможно разказването на това, което преживяват в момента.

МАКАТОН може да се използва в зависимост от потребностите на децата – на някои им трябва по-дълго време, което предполага неговото използване в ежедневието, в ситуации, които не са свързани с учене, тъй като тези деца трудно свикват с процеса на обучение. Даже ако те не копират жестовете, които им се показват, дори да им е трудно – стават по-съсредоточени, наблюдават жеста и пиктограмата и им обръщат внимание.

МАКАТОН дава възможност на Детето да общува и да разширява своята сфера на общуване, разбирайки по-добре заобикалящия го свят. От друга страна, помага на света да разбере Детето чрез реална възможност за интеграция – във Великобритания например във всички служби, където се налага попълване на формуляри за получаване на специални пособия, те са „преведени“ на езика на пиктограмата – МАКАТОН изучават и полицаите, пожарникарите, екипите на „Бърза помощ“. Това дава възможност на лицата, за които е разработен този език, не само да разбират ставащото около тях, но и да бъдат разбрани.

Същевременно, *недостатъците* на МАКАТОН могат да се обособят в следните полета:

- Използването на МАКАТОН понякога създава определени трудности, тъй като специалистите трябва да се адаптират към Детето, с което разговарят – използването на жестове е много сложно за децата и когато те опитват да бъдат, но не са разбрани, стават тревожни и напрегнати или отказват да опитват. Възрастният трябва да направи усилие да забави своя естествен темп на реч и действие, да се опита да намери дума, която ще е най-ясна на Детето – сякаш телепатично. По време на общуването с Детето се появяват различни състояния (плач, тревога) и постепенно могат да му се дават възможности да реагира по приемлив начин.



- Неточността на жеста е една от слабите страни на системата: трябва да се разбере „от контекста“ какво иска да каже Детето, а това невинаги е лесно. Сложно е когато Детето иска да обясни това, което се е случило, без присъствието на Възрастния – какво е правило въщи например.

- МАКАТОН не може да се прилага при всеки. Като цяло, обаче, може да се отбележи намаляване на нарушенията в поведението – когато децата започнат да използват жестовете и видят, че и Възрастните ги използват, между тях възниква дистанция, която им позволява да погледнат на ситуацията от страни и да помислят.

- Съществуват трудности при обучението на семействата. Често първата негативна реакция идва именно от родителите: „Защо ни е нужен този език, щом Детето ни не е глухо?“ От една страна, не е трудно да се съберат и обучат родителите, но от друга – необходими са много усилия, за да бъдат убедени в необходимостта да използват жестове. Затруднения произтичат и при наличие на межкултурални особености<sup>25</sup>.

- Много често децата възприемат жестовете огледално и затова те трябва да им се показват от страни, а не срещу тях. Някои от децата отначало машинално „копират“ тези жестове. Този период е нужен, за да могат да възприемат жестовете, след което самостоятелно да инициират собствени, ако системата не се популяризира в общността.

- Използването на МАКАТОН дълго време в рамките на дадена организация е продължителен и труден процес, тъй като това е огромна и уморителна работа за целия екип – необходима е супервизия и подкрепа. От друга страна, Детето може да използва този език само в мястото, където се обучава. Но в Живота (на улицата, в магазина, в другите центрове) няма да бъде разбрано.

**Въпреки тези трудности при реализирането на МАКАТОН от всички съществуващи системи за комуникация той е най-лесната за използване – жестовете се знаят, пиктограмите са достатъчно опростени, за тях трябва само хартия и моливи. И най-вече, това е единствената система за комуникация, която използва три различни канала: реч, жест и образ.**

## Речникът

Речникът е създаден и (валидиран) от МАКАТОН обучители, терапевти, лингвисти и практикуващи професионалисти, работещи в сферата на хората със специфични потребности, като позволява да се създадат обучителни материали в различни размери. Полезен е за създаване на картички със символи, игри и др. [16; 17; 1].

---

<sup>25</sup> Например за африканските семейства жестовете имат магическа сила и основно се използват от вещците за урочасване на човека, а не да го излекуват.

МАКАТОН е създаден, за да улесни основните знания в областта на общуването, устната реч, четенето и писането, като използваните елементи на езика в програмата са разделени на два речника:

**Основен** – малка група от символи или съдържащ ограничен брой прости и основни понятия за ежедневието, класирани и представени по възходящ по трудност ред. Той е и в основата на програмата, включва **осем базови нива**, ядра от понятия, свързани с ежедневието, представени на етапи с нарастваща сложност (450 понятия).

1. Основни нужди (потребности) – начало на общуване.
2. Дом – храна – предмети – дейности – семейство и обкръжение.
3. Местоимения – допълнения – външен свят – животни – плодове – превозни средства – действия – места.
4. Училище – предмети – факти и събития – дейности – хора – местоимения – място в пространството.
5. Общество – хора – места – чувства – допълнения – предмети – дейности.
6. Светът – разсъждения и познания – места – местоимения – допълнения.
7. Числа – време (продължителност) – време (метеорологично) – количества – пари.
8. Развлекателни дейности – храни (като хранителни продукти) – чувства – срещи и случайни връзки (запознанства).

**Допълнителен** – много по-подробен, отворен и тематичен, покриващ различни области и житейски събития (приблизително 7000 понятия). Той позволява (според индивидуалните потребности и заедно с основния речник) да се обогатят и разширят възможностите за общуване.

На всяко от понятията от тези два речника отговаря една пиктограма и един знак МАКАТОН, които се използват заедно с устната и писмената реч (или поотделно). Пиктограмите предлагат визуално представяне на езика, което подобрява разбирането и улеснява изразяването.

Този мултимодален подход, чийто съставни части са в синергизъм, ефективно подпомага развитието и изразяването, социализацията и изграждането на интерактивни връзки, обмена на информация, натрупването на знания, обучението.

Речникът е завършен през 1973/1974 г., но поради множеството промени в тази област се преразглежда през 1976 г. – версия, която остава непроменена до края на 1996 г. Новата, осъвременена и допълнена версия от 1996 г. на основния речник включва и лексика, адаптирана към съвременните изисквания, отразявайки основните потребности на децата със специфични потребности. Сред нововъведените понятия могат да се посочат елементи, предназначени да:

- ✓ отговарят на съвременността на мултикултуралното общество;
- ✓ въвеждат промените в начина ни на живот, в технологиите и забавленията;
- ✓ включват пиктограми, отговарящи на граматичните елементи, необходими за научаване на четенето и писането.

**Пиктограмите** могат да се представят върху различни носители – картончета, табла, книги, компютър, бележник и т.н., за да се:

- ✓ опишат графици, списък с покупки, кухненски рецепти, различни инструкции;
- ✓ насочи и усъвършенства развитието на ежедневните дейности, като се определят и йерархизират задачите;
- ✓ предаде различна информация;
- ✓ помогне четенето и писането, и т.н.

Пиктограмите могат лесно да се адаптират според условията за някои специфични потребности на Детето, което ще ги използва или според характеристиката на средата. Ето някои основни примери:

- ✓ инициалите и описанието на човек могат да бъдат прибавени към пиктограма, за да може да се различава по-лесно (думи като брат и сестра);
- ✓ неутрални пиктограми, използвани, за да означат хора като *доктор* или *войник*, могат да бъдат променени, за да се различи пола;
- ✓ основните пиктограми като *ядене* и *пиене* могат да бъдат заместени с пиктограми, показващи определени ястия, по-познати на използващия ги;
- ✓ пиктограмата *деца* може също да се променя, може да се променя броя на децата и пола им;
- ✓ възможно е да се комбинират повече пиктограми – семейство и кухня например.

## Лицензирането

М. Уолкър създава своята система с подкрепата на британски благотворителни организации, като в същото време това е личен проект със запазени авторски права и адаптирането на неговите думи, знаци и пиктограми е сложен процес – необходим е лиценз, гарантиращ, че обучението отговаря на всичките изисквания. Англия контролира организациите от различни страни, които адаптират МАКАТОН към техния роден жест, утвърждава тяхната работа, а после предава на тези организации продукта, който са създали<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Основната сложност се състои в това, че трябва да се намери организация, разполагаща с достатъчно финансиране. Във Франция адаптират МАКАТОН към френския жестов език в сътрудничество с неправителствена организация, заплащайки около € 20 000, което лицензиране следва да се подновява на всеки 5 г. Центровете, в които се реализира МАКАТОН, не плащат за лицензирането, за него плаща организацията, занимаваща се с разпространяването на този език в своята страна.

Право да използват МАКАТОН имат само лица, преминали подготовка в организация, на която е разрешено да разпространява този метод, защото обучението е свързано с начина, по който то се провежда.

Получаването на разрешение за адаптиране на този език се получава от местната организация, представляваща хората с глухота<sup>27</sup>. В Англия и Франция книгите с пиктограми и жестове могат да се купят само по време на обучение. Съществува и още един проблем – необходимо е да се подпише договор с националните организации, които притежават авторските права над жестовия език и неговото преподаване.

Жестомимичният език, използван от глухите хора, във всяка страна е различен, дори в други англоговорящи страни като Австралия, Нова Зеландия, САЩ и Канада. Жестомимичните езици отразяват културата на техните страни и заради това е неподходящо знаци от британския жестомимичен език (BSL) да се използват извън Кралството с МАКАТОН.

## Обучението

МАКАТОН е нетипичен език, той не се свежда единствено до избор на няколко стандартни жеста от книгите и съотнасяне към обикновени символни картини – необходимо е обучение<sup>28</sup>.

Тъй като МАКАТОН следва да се познава както от общността, така и от персонала в магазините, шофьори на автобуси, полиция, служители в различни институции (музеи, паркове), специалисти по спорт и организиране на свободното време, преподаватели, медицински сестри, психиатри и т.н., обучението е на различни нива и с различни групи.

MVDP е английска организация, която отговаря за всички дейности, свързани с МАКАТОН в Англия и на международно ниво.

Организацията МАКАТОН предлага:

- обучение – съществуват различни видове обучения, които обединяват родители и специалисти. Това е редовна практика в големите френски градове, може да се реализира и при заявка, включително от институции, работещи с МАКАТОН;

- супервизия и консултации – изградена е мрежа от обучители, която е гъвкава и според потребностите на организацията;

---

<sup>27</sup> За България това е Съюзът на глухите.

<sup>28</sup> Във Великобритания съществува национална мрежа от квалифицирани и лицензирани учители по МАКАТОН, които предлагат пълен обхват от обучение за родители, обгрижващи и професионалисти. Те преминават съответно обучение, отговаряйки на стриктни критерии за тази длъжност. Има препоръчителна цена за обучение, но понякога се добавят и други разходи. Обикновено те обучават малки групи от участници и цената е разделена на членовете на групата. Средната такса за еднодневно обучение по МАКАТОН е между £25 и £40.

- материали и ресурси – осигуряват се образователни материали, клипове със знаци, книги, знаци и пиктограми, компютърни медии, налична е и изследователска информация.

Една част от преведения и адаптиран материал или други продукти, създадени във Франция, са достъпни в Секретариата на организацията МАКАТОН – асоциация, създадена по закон, приет 1901 г., без търговски интерес, чиито цели най-общо са:

- ✓ да се съберат хората, използващи МАКАТОН;
- ✓ да се подпомогне развитието на тази програма за езиково обучение във франкофонските страни, като се предприемат действия за информиране, разпространение на информацията, обучение и сътрудничество за нейното развитие;
- ✓ всеки човек със различни (комуникативни) затруднения на семейно, приятелско или професионално ниво може да стане член на МАКАТОН и да получава информация за дейността на асоциацията, достъпни материали, обучение.

Организацията МАКАТОН е развила мрежа от регистрирани и лицензирани учители по МАКАТОН (както във Великобритания, така и в други страни), които провеждат семинари с обучители, отговарящи на стриктни критерии. Като част от обучението се дава и пакет, който включва „МАКАТОН символи и знаци“, ръководство за приложение, сертификат за участие.

### ***Етапи на обучение [развити по 11]***

**Етап 1:** Обучение за професионалисти – в рамките на 2 семинара.

*Основен семинар:*

Времетраене: 2 дни или 4 x 3 часа модули.

Материали: Ръководство за основите на семинара, джобна книжка на знаците 1, джобна книжка на символите 1.

Критерий за присъствие: Участниците трябва да познават ранните комуникативни умения.

Съдържание: Основният семинар предоставя детайлно запознаване с речника на МАКАТОН в комбинация на практика с теория и техническа информация. Знаци и символи от основния речник стадии 1–4 и Допълнение се изучават по време на практическите занятия. Лекциите представят проучвания за използването на знаците, теми за дизайн на символите, употребата и ползата от МАКАТОН, както и разглеждане на алтернативните системи за общуване.

*Семинар за окуражаване:*

Времетраене: 3 дни или 6 x 3 часа модули.

Материали: Набор за Семинар за окуражаване, джобна книжка на знаците 2, джобна книжка на символите 2.

Критерий за участие: Участниците трябва да са завършили Основния семинар.

Съдържание: Семинарът за окуражаване се концентрира върху подобряването и развитието на способностите на самия участник да използва знаци и символи. По-нататък се изучават знаци и символи за Основен речник етапи 5–8. Практическите теми са подкрепени от лекции, които са насочени към потребностите на участниците, техните умения за адаптиране на общуването, за да бъде адекватно на потребностите на използващия го, който да разбира и развива възможностите си чрез МАКАТОН, интегрирайки ги по-добре в общуването.

**Етап 2:** Практически курс в 2 части за родители и специалисти. Препоръчва се за семейства, възпитатели и специалисти, които могат да използват МАКАТОН в работата си и къщи. Професионалистите трябва да са преминали Етап 1.

*Семинар за начинаещи (родители и специалисти):*

Времетраене: 2 дни или 4 x 2.45 ч, модулно.

Материали: Ръководство за курса за начинаещи 1 и 2 (включва знаци и символи).

Критерий за участие: Участниците трябва да са запознати с ранните комуникационни умения.

Съдържание: Семинарът за начинаещи предоставя практическо въведение за родители и възпитатели, които трябва да използват ежедневно МАКАТОН. Инструкциите за знаците са дадени в Основния речник етапи 1–4 и Допълнение. Включени са МАКАТОН символи и примери. Дискутират се и се развиват методи за въвеждането и използването на МАКАТОН.

*Последващ семинар:*

Времетраене: 2 дни или 4 x 2.45 ч, модулно.

Материали: Ръководство 1 и 2 за Последващ семинар за родители и възпитатели (включва знаци и символи).

Критерий за участие: Участниците трябва да са преминали семинар за начинаещи.

Съдържание: акцент върху подобряването и развитието на уменията да се правят знаци и символи. По-нататък знаците и символите се изучават в Основния речник (ниво 5–8).

*Пробни сесии:*

Времетраене: 1.30 ч. Препоръчва се за хора, които имат интерес към познаването на МАКАТОН или имат желание по-късно да посетят курс за начинаещи.

Съдържание: Тази сесия предоставя основни насоки за това какво е МАКАТОН, за кого е предназначен, давайки възможност да се научат 30 знака и символа. Тази забавна и интерактивна сесия предполага обсъждане на различни идеи за използването на МАКАТОН.

Участниците получават книжки с думите, които са научили и основна информация за други обучения на МАКАТОН, ресурси.

### *МАКАТОН символи за бебета:*

Продължение: 6 сесии. Препоръчва се за родители, членове на семейства, възпитатели или професионалисти, които искат да знаят говорят чрез знаци с бебета и деца, но нямат предишен опит с МАКАТОН.

Съдържание: Обучението включва серия от разнообразни забавни сесии, създадени, за да окуражат и развият общуването и езиковите умения на бебетата и подрастващите. Изучават се около 100 знака (и символа), като се включват много други знаците, включени в песни, игри и занимания.

Участниците получават джобна книжка на знаци и символи, обхващаща изучените думи и още 30 други символи и знаци използвани често от децата.

### *МАКАТОН семеен съвет*

Конфиденциална услуга за родители и семейства, а също и за професионалисти, които често работят със семейства. Реализира се от семеен консултант с богат опит в подкрепата на използващите МАКАТОН от всички възрасти, с широк спектър от способности в използването на МАКАТОН, предоставяйки добро общуване, възприемане на езика и независимост.

### *Средства за дистанционно обучение*

МАКАТОН пакет за родители, специалисти 1 и 2 (за деца до 8 г.) – иновативен и забавен подход, който предоставя изключително популярен начин за изучаване на МАКАТОН. На родители и специалисти, които не могат да посещават семинарите на МАКАТОН се дава възможност да научат необходимото чрез серия от сесии, като всяка част продължава от 6 до 10 часа и предполага самооценяване и задачи, чрез които да могат да следят развитието си. Материалите се предлагат в две части (предлага се отстъпка) а също и като отделни теми.

Част 1 е базирана на материали, които се преподават в семинарите за начинаещи и е адаптирана за учене вкъщи. Тази част покрива етапи 1 и 2 и някои от допълнителните етапи на Основния речник.

Част 2 се изгражда върху речника от част 1 и продължава с основния речник за знаци и символи от етапи 3, 4, 5 и т.н. от допълнителните етапи.

## **МАКАТОН за бебета**

Използването на жестове при общуването с бебета и малки деца, а не само при деца със специфични потребности, е поле, което все още не е популярно и развито. Правят се обаче вече опити за обучението на МАКАТОН още в бебешка възраст, защото той е предназначен не само за възрастни с аутизъм, а изобщо за хора с проблеми в комуникацията (синдром на Даун, детска церебрална парализа и др.). От друга страна, когато бебето започва да произнася първите си думи, то винаги ги съпровожда с жестове. Възраст-

ните също много често не си дават сметка, че си „помагат“ с жест, особено когато се обръщат към бебето, Детето: „Виж това там“ – и се показва с жест. Жестовите се използват във всички детски броилки, игри, за да се развива речевата зона на мозъка.

Първо децата се обучават на жестове, без да се изисква от тях да ги правят – целта е да разберат речта. След като се натрупат думи и жестове, те отместват поглед встрани, а когато виждат как се жестикулира пред очите им, започват да гледат в лицето на Възрастния. Това често предизвиква емоция, а фактът, че нещо се случва, е свързан и с промяна – думата започва да придобива смисъл, направена е първата крачка.

### *Теоретична рамка*

В началото общуването между майката и новороденото е свързано с приписване на намерението на майката на Детето – създава се пространство, в което поведението на бебето има ефект на общуване (в смисъл на ефект на изговор на определени думи). Тълкуванията на майката се основават на нейната интуиция, на фантазията ѝ, тъй като бебетата общуват чрез специфични отговори на човешката реч и човешките лица: „Ти плачеш, защото може би ти е студено ... или ти се спи ... или си гладен?“

Ранният процес на общуване е свързан със създаването на диалога, като майката изменя разговора към предварително определените цикли на поведение – първоначално съдържанието на диалога се изпълва от майката и е изцяло свързан със състоянието на новороденото. Когато бебето упражнява повече контрол и проявява по-голям интерес към света, който е извън взаимоотношението с неговата майка, постепенно се включват темите, свързани със средата. Заедно, те конструират референтни актове чрез поглед и действия върху обекти, които формират все повече „теми на разговор“, които бебето включва във взаимоотношението със своята майка като вниманието на контрол „отлежава“. В същото време неговото поведение става по-целенасочено – първоначално може да използва погледи, вокализация и действия по доброволен контрол и тогава ги прилага умишлено в общуването. След като научи основните понятия (причина и ефект), то достига до сигнала, който иска да отправи към своята майка. След като успее да го направи веднъж, то започва да развива действия на общуване, които пораждаат социални резултати – или „речник“ или сигнали, жестови или вербални, за разбиране на различни прагматични намерения. В следващия етап основен е въпросът как това се развива в езика.

Основата на езиковите умения – като отнасяне, твърдение – се развиват през прелингвистичния период чрез взаимоотношения между родители и деца. Използването на езика обаче включва способността за символично репрезентиране и това постепенно и последователно се развива през пери-



ода на втората година, като сигналите прогресивно стават деконтекстуализирани (отвъд контекста) и придобиват символично значение. Някои деца (тези, които се ориентират добре към възприемането на имена на обекти) изведнъж се вкопчват в идеята, че „нещата имат имена“, което обогатява възприемането на речника. Други деца продължават използването на езика за социални резултати и развиват различен стил на общуване. Нивото на една дума е съществен преход, период, през който прагматичните нагласи придобиват семантична сила – контекстите, в които детето използва тези думи, водят към първите комбинации от символи – първично използване на структура. Вероятно това е нивото, на което може да се говори за сигурност на детето при използването на реч. Все още не е установено дали има „инсайт“ на наименоването и какво включва той, но имаме понятие за връзката между актовете на общуване и актовете на речта и корените на най-ранните изречения могат да бъдат отнесени към преди езиковото поведение.

При произнасянето на „Мама, горе“ на дете на 18 месеца „мама“ не означава майка, а развиване от тоталната стилизация на плача в повтаряема носова фраза. Отразява същата функция на плача и е насочена към привличане на внимание и искане на нещо. „Горе“ специфицира намерението и има същата функция както вдигането на ръката по-рано. Така че „Мама, горе“ има двете – същата форма и употреба като двужестовото действие на плач и вдигане на ръка и двете способности са много тясно свързани.

Детето, което може да каже (ма ма), когато търси храна, и (ао), когато вдига телефона, придобива фундаментално умение – как да общува посредством жестовите и гласовите сигнали. Но не може да се каже, че то използва езика. Сигналът не е символичен – той се отнася до определен контекст и е строго индивидуален – семейството и приятелите се научават да го интерпретират като индивидуален код на детето. За да не се получават двусмислици в общуването за света, значението на думите не трябва да бъде явно само за детето и неговото най-близко обкръжение, трябва да използва значения, които са разбираеми за общността хора от езиковата група, към която принадлежи.

Jerome Bruner смята, че няма разлика между придобиването на умения за общуване и езика. В допълнение той представя модел, в който комуникативните действия се включват заедно с лингвистичните в един продължителен процес [цит. по: 6]. *Неговата работа представлява интерес не само с това, че идентифицира контексти, в които децата се учат да наименоуват предмети, а и с възможността структурата на диалога възрастни–дете да е в основата на развитието на езика.*

Майката и детето вече имат опит с многообразието от размени, в които присъстват предмети (даване и вземане). Взаимодействие майка–дете бива наблюдавано от Napio и Bruner (1978) [пак там], включвайки гледането на картинки. Структурата е строго формализирана – майката се ръководи от три стъпки –

привличане на вниманието на детето върху картинката (Виж!); въпрос (Какво е това?) и поставяне на название (от нея или от детето). Майката регулира своите отговори според познанието си за детето – по-склонна е да попита: „Какво е това?“, ако детето знае името. Детето е по-склонно да назове предмета, ако майката го попита или ако само инициира размяната. *Негативната обратна информация?* понижава възможността детето да повтори наименованието по неправилен начин и повишава възможността да го използва правилно в друга ситуация. Имитирането изглежда по-малко важно при възприемането на наименование от детето в сравнение с реалната структура на проведения диалог.

Съществува реално съгласуване по отношение на социалните контексти, които водят до референтния език. Подобни модели на взаимодействие възрастни–дете, центрирани около даването на имена, са установени от Lock, 1980; McShane, 1980; Murphy, 1978 [пак там]. Много по-лесно е да установим как детето развива тези наименования при липсата на подобни дидактични рамки. Проучване на Masur (1981), [пак там] открива доказателства за директната връзка между наименованото от майката и разширяването на речника на детето на по-късно ниво. Ясно е, че стратегиите, които родителите използват, имат специфични ефекти върху развитието на речника, но продължителността и силата остават неясни.

Bruner идентифицира подпомагащите условия за възприемането на наименования (етикети), но не способства за разбирането на вътрешния, психологически механизъм. Това, което неговият модел подсказва, е, че актът на наименоване на обекта има различно значение за възрастния и детето. Ако се съгласим с Bates, че първичните наименования имат същата роля като на първичните „думи“, те ще изразяват включеността на детето в споделена активност. За детето няма разлика в различните начини, които използва в общуването. Grieve и Hoogengaad (1979) обясняват това по следния начин: Майката показва на детето играчка птиче и му казва: „Погледни птиченцето“ и чрез удължаването на първата гласна на птиченцето и придаването на тоническо ударение тя го прави част от „ритуала“. Когато по-късно детето използва думата птиченце или някакъв неин вариант, логично е да предположим, че неговото намерение не е референтно; то може просто да възнамерява да вкара майка си в „ритуала“ и да сподели отново интереса си. За детето най-ранните му думи са по-скоро средство за споделяне на опит (в смисъл не като „споделям тайна“), отколкото средство за говорене за опита“ [пак там].

### ***Показване***

Споделеното внимание между майката и детето позволява развитието на стратегии за идентифициране на обекти и събития, които детето избира да наименоува. Моделите, които включват зрителен контакт и жестове, са начини на действие, които позволяват на детето да избира референт с нарастващ

контрол. Bates и нейните помощници също така идентифицират способностите за внимание при бебетата като вероятен предшественик на уменията за означаване [пак там].

Предлингвистичното (**деиксис**) произлиза от видовете фокус на вниманието, описани в *показване*, като новороденото постепенно започва да прави разлика между себе си и другите, себе си и пространството около него, себе си в настоящето, миналото и бъдещето. Тези различия не са напълно осъзнати от детето през първата година, но се развиват и след това, когато то преминава от егоцентричното виждане за себе си и света около него към предучилищна възраст.

Майката и детето (заедно) развиват споделено внимание, споделят значения и техните разговори оказват влияние върху тези предположения. Кодовете, изградени по време на прелингвистичното ниво, като – време на хранене, време за сън, разглеждане на книжки с картинки и т.н. – могат да действат като рамки за разбирането на децата или като „скрити“ теми.

Foster отбелязва, че е по-трудно да се определи преднамереността на темите за средата, защото, ако майката е разтревожена, случаен поглед или действие от страна на детето може да окаже резултат върху промяната на темата от майката в отговор на неговото поведение.

Децата стават по-опитни в иницирането на теми, когато тяхното *поведение–поглед* се развива и започват да използват жестове за общуване като даване, показване, посочване.

Foster [пак там] отбелязва, че е важно да се взема предвид темата – това, за което детето комуникира – докато не се получи ефект върху стратегията, която има. На по-ранните нива звуковите функции са насочени към привличане на вниманието върху *личността*, докато действията и жестовете понякога са отнасяни до обекти и събития от *средата*.

Изглежда, че корените на езиковата предикация залягат във формирането на споделено внимание и постепенното дистанциране на личността от обекти и хора, които също участват в развитието на референтното. Предикацията също е когнитивен и социален акт – макар темите да не са директно изказани, те са „маркирани“ от детето в ранните години и то може да въвежда, променя и завършва теми чрез поглед, жест, вокализация – до момента, в който не започне да използва думите<sup>29</sup>.

Човекът, който използва езика, не е изолиран индивид, генериращ егоцентрични идеи, а член на обществото, който използва езика, за да общува със себе си и света.

---

<sup>29</sup> С времето става актуален въпросът за граматиката, която включва концепция за свързаност. Следователно тя не е прост начин за идентифициране на правилата, които придават особен вид на връзката му с обекти, хора и събития.

## ***Социален произход на езика***

Предполагането в работата на Bruner е свързано с организацията на общуването в ранна детска възраст като предхождаща езика – контекстите на лингвистично и прелингвистично общуване са еднакви и структурата на общуване, развита в ранните години, лежи в основата на развитие на езика. Ясно е обаче, че тези ситуации сами по себе си не са достатъчни, за да осигурят развитието на езика. Много хора, включително с умствена изостаналост и тежко институционализирани деца, развиват добро ниво на общуване чрез сигнали, но нямат прогрес на лингвистично ниво.

Bates твърди, че употребата на играчки, причинна връзка и имитация (подражание), включвайки символични игрови схеми, важни за развитието на общуването – също се отнасят към символичното развитие. Нейната теза подкрепя гледната точка за континуитета между общуването и развитието на езика, което се случва към края на сензорномоторния период, който е в основата на развитието на езика [пак там].

На социално ниво се създава важен континуитет между актовете на общуване и тези на езика. Когнитивно децата стават по-способни да генерализират своето поведение според контекста, което ги води към абстракцията. Способността да боравят със символи е критична за развитието на езика, но не и за общуването.

Езиковото общуване е разграничено от прелингвистичното общуване чрез способността да създаване на връзка с обекти и събития в същото време, в което заявява участието си в общуването – характеристика на сигнала за общуване. Детето, което още не използва езика, казва „ДА“, което означава „Погледни това!“, или се протяга и казва (мама), имайки предвид „искам това“. Детето, което не използва езика, произнася (п^п^), казвайки „Погледни патето“, и се протяга, казвайки (шиш), което значи „Искам това шише“.

*Какво реално се случва с жестовете и звуците, които детето продуцира, когато върви към езика? Превръщат ли се неговите сигнали в думи или просто са заменени от думите, имайки друг източник, като имитацията на моделите на възрастните.*

*Несъмнено много голяма част от „бебешките“ думи се изгубват, но е интересно да се види какво се случва с тези, които остават.*

## ***Връзката дума–жест***

Близката асоциация между звуковите сигнали и жестовете в предвербалното ниво продължава и когато детето започне да развива речта. Volterra и нейните колеги [цит. по: 6] правят изследване на връзката между жестовете на децата и това, за което говорят, и откриват, че съдържанието на двата речника се припокрива – децата говорят и използват жестовете за едни и същи

неща. Когато те обобщават, думите отвъд специфичния контекст символизируют обекти, предмети, събития и опит. Някои деца също така използват жестовете в референтен смисъл, за да изобразят и символизируют устойчива и последователна концепция (например показване на „напитка“ като молба за такава или „телефон“ (ръка на ухото) за обозначаване, че някой е на телефона в друга стая).

Степента, до която децата използват символичните жестове, с които несъмнено общуват, варира според личността, културните влияния, вербална/жестова способност, поддаване на езика на знаците и т.н. Заключението на Volterra и Bates от продължителното проучване на голяма група деца показва, че жестовият и звуков език продължава да се развива в паралел с времето на използване и развиване на първите думи. Звуковият образ (стил) при деца, които чуват, приема друга форма и постепенно връзките между жест и реч отслабват. Децата откриват, че не е необходимо да се посочва и наименува, за да помоят или поискат – думата, назоваването прави това (особено ако ръцете са пълни с играчки). Глухите деца, особено ако знаят жестомимика, е по-вероятно да използват жеста като доминантна модалност – Carpenter at al също открива паралелно развитие между жест и реч с намаляване влиянието на жеста между 12–15 месец [пак там].

Около 12-месечна възраст децата започват да комбинират последователност от жестове или жестове и думи и това е важна първа стъпка преди построяването на изречения (умение, което се развива на много по-късно ниво). Децата започват първоначално да използват деиктични жестове в комбинация един с друг и с думи или референтни жестове. По-късно те продължават да използват два символа – референтна дума и референтен жест, две думи или два референтни жеста.

### *Преход към езика*

Детето не просто „скача“ внезапно от прелингвистичното към лингвистичното общуване – то преминава през период на развитие на символите от сигналите. Ако приемем, че лингвистичното и когнитивно развитие са свързани, то процесът е последователен и в общуването, а така също и в мисленето.

Първите думи и жестове, използвани за общуване, са (по)казващи сигнали, асоциирани в конкретни контексти, отнасящи се към постигането на социални цели – като искане, даване, споделяне на внимание. На това ниво общуването все още е прелингвистично – повтарящият, формализиран характер на речта на майката, придружаващ ритуалите около грижи за бебето, спомага да се насочи то към имитиране на познати думи.

Научавайки се веднъж да използва думите в други контексти, детето отваря вратите към езика в света на възрастните, където една дума може да носи

различно съобщение, зависещо от тона, гласа и контекста, в който се използва. Вместо *кола*, използвано просто като етикет, може да означава различни неща:

„Искам да видя колата!“, „Колата бръмчи!“, „Колата е на Пени.“

Въпросът на детето от сега нататък е как да научи да „различава“ думата, носеща няколко съобщения, разширявайки ги в изречения, което означава, че съществува приемственост между общуването и развитието на езика. Използването на езика обаче изглежда включва допълнителен капацитет със символичен характер. Още повече, че социалните контексти, които са адекватни на развитието на уменията за общуване, не е задължително да насърчават езиковото развитие. Възможността за включване в индивидуализирани диалози с възрастните, което да спомогне за конструиране на смисъла на изказванията и събитията, са жизнено важни за възприемането на езика. По-голямо изследване е посветено на когнитивните и социални способности, асоциирани с развитието на езика.

Източник на мотивация, който може да добавим към възприемането на нов речник и нови начини за използването на думи, е *провалът* на Възрастния да внимава, да слуша и разбира. Разбира се, необходим е баланс – тоталното не-разбиране не стимулира развитието на езика. Опитите и желанието на Детето да повтаря или да преработва това, което иска да каже, за да бъде разбрано от Възрастния, е начин да се усвои експресивният език.

### *Разбраните думи не съответстват непременно с възпроизведените*

Разбирането реално е динамичен, двустранен процес и слушателят играе много важна роля. Слушайки, детето трябва да „конструира“ интерпретация на думите на своята майка. За да го направи, то оформя очаквания на нейния смисъл, използвайки предвидени знаци – във физическа ситуация и чрез нейните жестове, изражение на лицето, тон на гласа – използвайки своя вътрешен модел на света, базиран на миналия му опит от подобни ситуации. По този начин дете, което има една или две описателни думи в речника си за възпроизвеждане, ако чуе майка си да каже в края на вечерта „Мисля, че е време Боян да отива да спи“, ще отвърне, тичайки към стаята си. Вероятно ако Детето чуе „спи и Боян“, ефектът ще бъде същият, но неговото познание за ежедневието несъмнено подпомага разбирането на съобщението.

В един от малкото експериментални опити за изследване на разбирането, още през 1977 г. MacNamara [цит. по: 6] открива, че и 13- и 17-месечните деца са силно зависими от жестове и контакт с очите, за да интерпретират непознати съобщения, и когато думите и жестовете са в противоречие, те са по-склонни да се доверяват на жестовете. По-големите деца в по-голяма степен могат да обръщат поотделно внимание на визуални и вербални сигнали<sup>30</sup>.

<sup>30</sup> Това са идеи на психоанализата, доразвити от Ф. Долто. Виж. Долто, Ф. Всичко е език. С., 2006.

Разбирането е „мулти-условен“ процес не само за детето, но и за възрастния (Wells, 1981) [пак там]. Разбирането на думите, на които не е (с)хванат напълно смисълът (или при изучаване чужд език), може да се променя според контекста – така за детето, което възприема първия си език, разбирането е по-скоро променлива, отколкото феномен „всичко или нищо“. Различни са причините, поради които Дете в един контекст ще реагира на команда, а в друг няма да го направи и ще откаже.

Съществуват много доказателства, че децата използват различни стратегии, за да интерпретират това, което им се казва след 2-годишна възраст (Bridjes et al, 1981) [пак там]. Първоначално детето е способно да обръща внимание само на лексикални елементи. Volterra et al и Snyder et al откриват, че същият процес на „деконтекстуализация“ засяга думите както при разбирането, така и при възпроизвеждането [пак там]. Думи, които първоначално са разбрани в определен контекст, постепенно биват разбирани и в множество контексти. Въпреки това сравнително рядко детето се изправя пред такава абстрактна задача и е далече от ситуацията, в която обикновено общува. Всъщност степенята, до която децата са способни да научат ситуационни сигнали, насочващи към смисъла, и използват контекста, за да изразят смисъла накратко, е част от развитието на тяхното лингвистично познание, което се влияе от несъзнаваното, от психичното.

### *Влияние на майчиния езиков стил*

Възрастните (дори и 3–4-годишни сиблинги) са склонни да опростяват речта си и да намалят дължината на изреченията, когато говорят с по-малки деца, но все още е малко ясно точно какъв ефект имат тези промени върху развитието на езика. Charman [пак там] предполага, че в 1–2-годишния период, когато детето не обръща внимание на отделни думи, а на прагматичната сила на изказването, майката е тази, която скъсява дължината на изречението и разкодира по подходящ начин аспектите на ситуацията, към които детето се насочва, което е важно както за разбирането, така и за изразяването. Той предполага, че използването на по-малко думи от майката улеснява асоциациите на Детето дума–обект<sup>31</sup>.

Изследване на Ferrier (1978), [цит. по 6] показва, че повторението в речта на майката към детето го насочва към това, какво *означават* (смислово и символично) думите.<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> Не съществуват емпирични доказателства в подкрепа на тази теза, но изследователите започват да обръщат внимание на структурата на изказванията на възрастен–дете в този период. Тук интересни са възгледите на психоанализата.

<sup>32</sup> Интересно е наблюдението, че това обикновено са последните думи в изказването на майката.

Децата развиват разбирането на езика по начин, който е в паралел с развитието на речта – те започват, като се придържат към познати социални рутинни действия (например игра с майката) и първоначално реагират на езика, на неговата прагматична сила. Дете на това ниво ще отговори по еднакъв начин на „не“ и „да“, ако му се казват със забранителен тон, придружен с такъв жест. През втората година се появява промяна от прагматично към прагматично-семантично разбиране. Дете на това ниво, ако бъде накарано да „блъсне зелената в червената кола“, когато зелената кола е фиксирана в една позиция, може да разбере отделните значения на думата, отнасящи се към блъскане и автомобил, но свързани в контекста на физическата връзка. Разбирането на граматическите правила и техният ефект върху смисъла (значението) се осъществява на по-късно ниво на развитие. През втората година капацитетът за преработка на децата преминава нивото на една дума и те започват да интерпретират думи, независимо от контекста, в който са използвани – процес, който продължава години, докато бъде завършен. Най-важното заключение, което може да се изведе от тези няколко ранни проучвания, е, че на „разбирането“ не трябва да се гледа само като на умение за декодиране на езика, а като част от общуването. Необходими са по-продължителни проучвания с фокус върху отговорите на децата на речта, адресирана към тях и тяхното активно участие в диалога.

### *Първи думи в контекста на диалога*

Обичайните действия и повторението илюстрират друг важен аспект от развитието на диалога: децата се учат да поддържат диалог, като го „правят“ и са включени като говорещи. Начинът, по който диалогът се развива от раждането до 12–15 месец, показва на детето, че участието му в него подготвя неговото разбиране за начина, по който „работи“.

При извеждане на факторите, които оказват ефект на развитието на езика и общуването, се откриват и вариации – семейната история, социалната среда, стилът на общуване, първичните модели на новородено-майка взаимоотношение, майчинските речеви стилове, когнитивното и емоционално развитие.

### *Механизмите*

Интересът към общуването с бебета чрез жестове провокира две проучвателни програми, проведени едновременно в Канада и Америка през 90-те години на XX в. от Joseph Garcia, Linda Acredolo, Susan Goodwyn.

Garcia [цит. по: 9] открива, че деца, чийто първи език е езикът на жестовете, т.е. тези, родени от глухи родители, общуват първоначално със знаци, в сравнение с тези, чийто първи език е говорим. Той също така отбелязва, че чуващите деца, които използват знаците, имат по-богат речник и употребя-



ват думите по-ефективно от тези, които са на същата възраст, но не използват знаци. Като резултат Garcia ръководил проучване, което демонстрира как американският жестов език може да се прилага при чуващи деца на чуващи родители като метод за общуване и като допълващ говоримия език.

Acedolo и Goodwyn [пак там], провеждайки проучване в Америка, откриват, че бебета, които използват жестовете първоначално, се научават да говорят по-лесно, отколкото другите бебета. Те изобретяват система от жестове, базирана на наблюденията им, които наричат „бебешки жестове“. По време на проучването насърчават група семейства да използва жестове и правят сравнение с друга група, която не използва.

*Експериментът показва, че децата, в чиито семейства са използвани знаците:*

- ✓ имат по-високи резултати на тестовете за интелигентност;
- ✓ разбират повече думи;
- ✓ имат по-богат речник;
- ✓ включват се в по-сложни игри.

Родителите също така отбелязват повишаване на комуникацията, намаляване на фрустрацията и подсилване на връзката с новороденото. Тези положителни открития предизвикват голям интерес и така се заражда идеята за език на жестовете при бебетата.

През 80-те години Bonvillian и негови колеги изследват група от глухи деца и отбелязват, че започват да разпознават знаци на 8,5 месеца, по-рано от възрастта, на която чуващите бебета започват да развиват реч. Bonvillian открива също, че невербалните деца, както и тези от аутистичния спектър, могат да боравят с информация по-добре чрез визуални, отколкото слухови канали и могат да научат жестовете, докато усвояването на речта е по-трудно [пак там].

MVDP организира 2 пилотни групи по МАКАТОН за бебета. Първата група, създадена в Северна Англия (1999), имала за цел да окаже подкрепа на деца в предучилищна възраст и техните родители. Тя включвала 10 бебета на възраст между 3 и 8 месеца и била ръководена от логопед.

Втората група е сформирана в Южна Англия с 7 бебета на възраст 8–12 месеца, ръководена от специалист, обучен по МАКАТОН.

Мини-пилотен проект се провежда и под ръководството на организация, наречена „Young Mums To Be“, проведен в централната част на Англия, ръководен от възпитател, обучен по МАКАТОН.

Във всяка група се включва и дете със специфични потребности, като всеки пилотен проект протича в рамките на 6 сесии (веднъж в седмицата по един час). Сесиите съдържат информация за жестовете, по какъв начин се използва МАКАТОН, уменията (какво трябва да наблюдават при бебето като зрителен контакт, обръщане, имитиране, вокализация и др.), практически съвети (как да държат бебето и в същото време да използват жестове и т.н.).

MVDP работи с родители, ползватели на МАКАТОН, обгрижващи хора и професионалисти, които са се свързвали с тях по-рано във връзка с МАКАТОН за бебета, за да разберат кой речник е бил необходим за обучението на техните бебета<sup>33</sup>.

Не всички деца започват да говорят и/или да използват жестовете по време на обучението. Също така не може да се докаже, че някои деца започват да говорят по-рано от очакваното, но се забелязват положителни резултати и при родители, и при бебетата.

При родителите [пак там]:

- ✓ растеж в увереността при общуване с бебетата;
- ✓ повишени умения като общуващи и взаимодействия;
- ✓ повече прекарано време на взаимодействие с бебетата;
- ✓ повишена осведоменост по отношение на техните собствени умения за общуване и тези на техните бебета.

При бебетата:

- ✓ открояват се умения като зрителен контакт, внимание и концентрация;
- ✓ използването на жестове става важна част от процеса на общуване.

След пилотните проучвания се анализират резултатите от въпросник (10 въпроса), който бил изпратен 6 месеца след приключване на обучението.

Отговорите показват следното [пак там]:

- участниците смятат, че информацията е била полезна и използват жестовете в ежедневието си, като се опитват да убедят и техни приятелски семейства да ги използват;
- въпреки изговарянето на информацията по време на сесиите материалите им били раздадени като „напомняне“;
- изпробването на жестовете по време на обучението помага на родителите да затвърдят увереността си;
- бащите също били въввлечени в използването на жестове (обикновено те не се включват в обученията);
- включването на братя и сестри действало много положително и е нещо, което MVDP насърчава;
- речникът е подходящ за родителите и техните деца.

*Родителите отбелязват, че:*

- ✓ намалява тяхното безпокойство по отношение на децата;
- ✓ помага им като родители да разберат потребностите на децата;
- ✓ преживяват удоволствие и имат по-щастливи деца, а и те самите са по-щастливи родители;
- ✓ дава им усещане за постижение;

---

<sup>33</sup> Изискванията към речника са много и доста варират, но накрая се създава общ речник, с думи, чиито жестове вече били включени в първите две нива на Основния речник МАКАТОН, което подсилва неговата универсалност.

✓ децата проявяват повече внимание и са по-концентрирани.

Едно семейство използва символите и картинките, друго планира да ги използва, за да приучи детето как да стига до определени места, да казва, когато иска да отиде някъде. Всички участници потвърждават, че ще продължат да ползват МАКАТОН.

Четирима родители отбелязват, че ще продължат с една майка, която иска да се обучи за инструктор. По отношение на другите – преценяват, че сега не е подходящ момент да продължат обучението, но за в бъдеще ще го направят.

*Изводите от проучванията показват, че родителите контактуват много по-често със своите деца и са по-сензитивни към техните потребности – децата са по-внимателни, по-уверени и се забавляват – всички важни умения за обучение.*

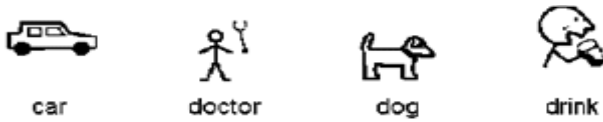
### **Великобритания**

МАКАТОН е най-популярният език за хора с образователни потребности във Великобритания.

Използването му бързо се разпространява из цялата страна – до 1982 г. 95% от английските училища за деца със специални образователни потребности отчитат приложимост на МАКАТОН речника (Jones, 1982) [цит. по: 14]. Започва да се използва все по-често и в болници, центрове за обучение на възрастни, детски домове и др. Популярността на МАКАТОН се дължи и на Проекта за развитие на МАКАТОН (Makaton Vocabulary Development Project, MVDP). През 1983 г. този проект се регистрира като благотворителен и представлява мрежа от регионални представителства. В периода 1976–1985 г. над 30 000 души присъстват и участват на организирани по Проекта семинари и курсове (Sheehy, 1988) [пак там] – родители, социални работници, учители и други специалисти. От малък иновативно-изследователски проект МАКАТОН се превръща в национален и международен.

Бързото разрастване на МАКАТОН е придружено и от някои критики по отношение на неговия дизайн и функционалност, например методиката на селекция на знаците и прилагането им (Bailey, 1978) [пак там]. Други определят МАКАТОН като обучителен метод със силно ограничена лексика и ако продължи да се прилага под тази си форма, може да възпрепятства развитието на комуникативните умения при някои деца (Byler, 1984; Sharron, 1986) [пак там]. Допълнително безпокойство предизвиква фактът, че толкова разпространена система не е изцяло тествана и не е успяла да отрази значими проучвания на преподавателските практики и речниковите структури (Kiernan, 1982; Byler, 1985) [пак там]. Въпреки това академичният дебат по отношение на ползите от МАКАТОН не се отразява върху растящата му популярност (най-вече като педагогическа практика за деца с увреден слух), като този подход продължава да се развива.

През 1986 г. в следствие на изследователски проект се създават МАКАТОН символи, които са въведени като част от подхода МАКАТОН за езиково развитие.



Знаците за МАКАТОН, използвани във Великобритания, са знаци от британския език на знаците (БЕЗ). Както при говоримите езици има регионални различия и диалекти, така и в знаците има различия. Знаците от БЕЗ са стандартизирани за тези от района на Югоизточен Лондон. Тази стандартизация се налага, за да се избегне объркване от използващите МАКАТОН във Великобритания.

Във Великобритания съществува национална програма, разработена за ученици и възрастни, която залага на идеята за подпомагане и развитие на грамотността. Основният речник (необходим на учители, родители и други професионалисти с цел разширяване на темите) включва около 600 понятия от начално ниво на предмети като: английски, математика, география, история и др.

Около 400 понятия в символи и знаци включват диви и домашни животни, птици, насекоми, влечуги и магични същества, звуци, действия, части на тялото и др., различни видове транспорт и превозни средства (за суша, вода и въздух, космос, фермерство, свободно време, военен транспорт).

Разработени са и специализирани сборници и книги с цел разширяване на познанията и усвояване на повече символи от различни области:

*Тежка загуба* – сборник с около 60 понятия е създаден да помогне на използващите МАКАТОН в случаи на загуба, нещастия, погребални процесии. Речникът е представен като теми, включващи: чувства и емоции, погребение. В тези материали се използват понятия от християнството.

*Храни и напитки* – сборник с около 750 понятия, разработен да подпомогне ползващите МАКАТОН в досега им с ежедневния речник и да развият умения за независимост в живота. Включва теми като: плодове, зеленчуци, млечни продукти, месо, риба, храни за вкъщи, напитки, кухненски пособия, пазаруване, диета и хранене.

*Изкуство* – сборник с около 180 понятия в символи и знаци, създаден да предостави допълнителни, специални думи в областта на музиката, театъра и танците. Той включва музикални инструменти, жанрове, постановки, сценарии, грим, костюми, движения на тялото, репетиции и мимики.

*Образование* (лично, социално и здравно) – около 700 понятия разделени на части, покриващи личното израстване и развитие, емоции, чувства и връзки, лични притежания и облекло, лична хигиена и външен вид, неспособност, инциденти и болести, речник за грубости и обиди.

*Сексуално образование* – специален речник с около 150 понятия за сексуалното поведение, партньорите, интимните части на тялото, полово предава-

ни болести, сексуална ориентация, контрол на раждаемостта, възпроизвеждане и сексуално насилие.

*Хора – обществени услуги* – съдържа 500 понятия. Тези материали са разработени, за да помагат на използващите МАКАТОН в досега им с хората, с които контактуват, независимо дали официално или неофициално. Темите включват хора, занимаващи се с медицина и здраве, транспорт, жилища, образование, обществени и други услуги.

*Хора – работа и свободно време* – съдържа около 500 понятия. Този сборник от думи е разработен, за да помага на използващите МАКАТОН в досега им с хората по време на работа или в свободното и време. Темите включват хоби, идентичност, клубове, асоциации и различни роли на работното място.

*МАКАТОН за математика* – иновативен източник, създаден за студенти на ключов етап 1 и дава визуален досег с цел развитие на концептуалното разбиране в математиката. Този източник съдържа знаци и символи за 37 ключови математически понятия като: сбор, разлика, нечетен, равен, повече и по-малко.

*Разбиране на смисъла* – цялостно разработена схема за ученици, които имат необходимост от помощ при четене. Схемата се състои от Учебно ръководство, десет въвеждащи книги и книги с приказки на нива 1, 2, 3, и 4.

*Планиране на пътуване с автобус* – помага на използващите МАКАТОН да запомнят автобусните спирки, номерата на автобусите и детайли от пътуването, като ги окуражава, повишава сигурността им при пътуване, развива чувство за самостоятелност. Пакетът включва план и обяснителни бележки, както и пакет с план за пътуване с рисунки на знаци, информационна книжка със символи за обяснение целта на пътуването и подпомагане на процеса на планиране.

*МАКАТОН Библиотечен пакет* – създаден да подпомогне хора от всички възрасти при ориентирането им в библиотека. Съдържа комплект от карти за библиотеки и указател, който ориентира посетителя как е организирана библиотеката – книги, CD-та, видео и аудио източници и др.

*Гласуване* – използват се МАКАТОН символи, за да се опише цялостният процес на гласуване при избори.

*Безопасност на пътя* – създадена да осигури основни методи за безопасност за използващите МАКАТОН, техните инструктори, учители, родители и възпитатели. Тази книга покрива широк набор от процедури и методи, за да помогне за безопасността на пътя. Включва: мостове, пътеки, зебра и пресичане.

Важно за развитието на МАКАТОН е изследването на Kieron Sheehy и Hester Duffy [14] за нагласите към МАКАТОН по време на социална интеграция и включване, сравнявайки данните между две проучвания, проведени в специални училища в югозападна Англия между 1986 и 2005 г.

Като цяло резултатите показват повишаване позитивното отношение към употребата на МАКАТОН – той се възприема като подкрепящ и улесняващ езиковото развитие метод. Изследването опровергава първоначалните опа-

сения, че този метод ще бъде заклеймен, което в известна степен може би се дължи и на промяната в отношението към британския жестомимичен език.

Проучване от 1986 г. прогнозира, че навлизането на новите технологии ще повлияе върху отношението към езика и комуникационните системи (като МАКАТОН), но тази прогноза не е подкрепена в проучването, направено през 2005 г. – статията подчертава колко различно може да бъде отношението към МАКАТОН в рамките на едно и също училище и как това влияе върху обучението и възможностите на деца със специфични потребности.

Това проучване е вдъхновено от желанието да се изследват различни аспекти на специализираните образователни методи през различни периоди от време. Независимо че развитието на образованието се приема за постоянен и неизменен прогрес, същността на практиките от миналото не се губи и днес. Идеи от по-стари разбирания могат да бъдат намерени в съвременни практики – всъщност много проучвания относно включващото образование показват, че старите практики продължават във времето, но под нови имена и етикети (Slee, 1998; Sheehy, 2003) [пак там]. Въпреки това обсъждането на такива промени най-често е повлияно от теоретични или политически процеси, както и общото отношение на преподавателите към приобщаващото образование, и по-рядко от разбиранията за специфични педагогически практики в класните стаи (Nind et al, 2004) [пак там].

Проучването изследва отношението и практиките към едно от най-значимите нововъведения за деца с образователни трудности – Речника на МАКАТОН (Walker & Armfield, 1987) [15]. Статията разглежда как са се променили практиките на МАКАТОН в Англия от въвеждането на метода в средата на 80-те спрямо методите на включване през 2005.

През лятото на 2005 г. са интервюирани 59 служители от 6 различни училища в Югозападна Англия – за разлика от първоначалното проучване сега се включват и помощник-учителите (помощен персонал), чиято роля в обучителния процес става все по-значима (Hancock, 2001) [цит. по: 14].

Интервютата следват формата на първоначалното изследване, за да могат да бъдат съпоставени отговорите. Участниците имат и възможност да изразят мнение, отношение или препоръка. Резултатите са представени в Таблица 1.

Таблица 1. Нагласи към МАКАТОН речника 1987 и 2005 г.

Изводи	1987 г.	2005 г.
МАКАТОН има ограничена употреба, тъй като не се интегрира в обществото като цяло.	40%	13%
МАКАТОН може да насърчи говора.	26%	47%
МАКАТОН е подходящ само за неми деца/хора.	23%	10%
МАКАТОН вреди на развитието на речта.	20%	8%
МАКАТОН създава усещането, че степента на увреждане* у детето е много по-голяма.	41%	13,5%
При деца, използващи МАКАТОН, се наблюдава липса на спонтанност.	41%	5%
Необходимо е минимално ниво на разбиране от страна на детето, за да може да се приложи МАКАТОН.	41%	8%

\*Нито един от участниците в проучването от 2005 г. не е използвал термина „увреждане“.

**Изводите са в няколко полета [пак там]:**

### ***Ефектът върху говора***

Според по-голямата част от интервюираните през 2005 г. МАКАТОН насърчава говора. За 13,5% от анкетираните МАКАТОН не влияе по никакъв начин върху развитието на речта. Съответно около 8% пък смятат, че МАКАТОН влияе негативно на речта, но само при някои деца, с определени дефицити. В основата на дискусиите било убеждението, че МАКАТОН е много по-лесен за използване в сравнение с обикновената реч. Според някои това се дължало на факта, че чрез МАКАТОН се отнема напрежението при говорене и в същото време се предоставя възможност за мултисензорна комуникация. За по-голяма част от интервюираните лекотата и опростената структура на МАКАТОН насърчава и мотивира децата да общуват. Друга част тълкуват тази леснота при използването на МАКАТОН (от децата) като повод тези деца да не използват говора за комуникация, което пречи на тяхното развитие. За тази група разбирането и възприемането на езика е идентично с това на колегите им от проучването през 1987 г. Въпреки това несъгласие по отношение ефекта на МАКАТОН върху речта за повечето участници през 2005 г. този метод безспорно развива езиковите умения на Детето. Много по-важно е цялостното езиковото развитие, а не самото възпроизвеждането на речта – проучването през 2005 г. потвърждава именно това.

### ***МАКАТОН и включването***

Във връзка с популяризирането на МАКАТОН (да се прилага извън специалните училища) много от учителите повдигнали темата за социалното включване. До този момент това се възприемало като цел или задължение на специализираните училища. Опитите да се въведе МАКАТОН в масовите училища и да се насърчава неговото изучаване води до извода, че МАКАТОН се възприема не като метод (програма) за езиково развитие, а като жестомимичен език, т.е. еквивалент на чужд език.

Използването на МАКАТОН в този контекст предизвиква положителни коментари относно състоянието и развитието на британския жестомимичен език (БЖЕ). Това силно контрастира с мнението на участниците от 1987 г., които твърдят, че статутът на БЖЕ ще попречи на прилагането на МАКАТОН. Промените в общественото мнение за БЖЕ повлиява върху начина на възприемане на МАКАТОН – тъй като децата вече са запознати със съществуването на БЖЕ, възприемането на МАКАТОН речника става по-лесно.

Несъмнено използването на МАКАТОН е ограничено, но за да се промени това, трябва първо да се промени общественото мнение – опитите да се интегрират деца с обучителни затруднения в масовите училища е също стъпка към тази промяна. Необходимо е и изучаване на този език от учите-

лите и децата преди всичко в масовите училища. МАКАТОН се превръща в символ на идеята за социално включване. На него се гледа като на средство, чрез което училищата биха се променили. Това се оказва в противовес с ранните разбирания за постигане на интеграция, а именно идеята как децата да се променят, за да отговарят на условията на училището. Участниците в изследването от 2005 г. определят различията (относно обучителните способности на децата) и многообразието (по отношение на използваните методи) за нещо естествено за обучението в училище.

Само 8 от участниците смятат, че използването на МАКАТОН би навредило:

*...МАКАТОН е добър метод за малки деца, но не и за по-големи...*

*...този метод не е добре познат в масовите училища и може да изглежда да смешно...*

*...трябва да се обясни, защото може да бъде объркан с плющене/мрънкане!...*

*...МАКАТОН има негативна оценка сред масовите училища...*

*...маркира децата като по-различни, което само по себе си е противоположно на социалното включване...*

*...някои родители се чувствали като „хора със специални нужди“...*

*...възприема се негативно, речта е по-доброто решение...*

Негативното влияние на МАКАТОН върху развитието на децата се дължал на факта, че те не са запознати добре с особеностите на метода. Училищата, които използват МАКАТОН речника и той бил обяснен на учениците (с каква цел и как се използва), отчели добро възприемане на символите от страна на всички деца. Някои от интервюираните учители отбелязват, че наблюдават положителна промяна в обществото по отношение възприемането на МАКАТОН и прилагането му в масовите училища.

*Пътят е дълъг. БЖЕ съвсем скоро бе приет от обществото. Сега МАКАТОН има да извърви дълъг път, докато се наложи.*

Мненията по отношение възприемането на МАКАТОН извън училище:

*...по същия начин, както се възприема БЖЕ...*

*...общността на глухите го възприема по-добре...*

Броят на децата, които използват МАКАТОН, постепенно се увеличава, желанието им да общуват с негова помощ нараства [пак там].

### ***Алтернативни подходи***

От 1987 г. насам били възприети нови програми за езиково развитие и нови комуникационни системи станали достъпни (Abbott and Lucey, 2005) [пак там]. Само 7 от участниците, които са от 2 различни училища, споделят, че МАКАТОН е единственият комуникационен метод, който се използва в тяхното училище.

Коментарите на останалата част от интервюираните са:



*...ние използваме всички методи заедно ... жестомимиката работи добре с метода МАКАТОН. БЖЕ не е конкуренция, напротив – той подкрепя и подпомага МАКАТОН...*

В рамките на изследването през 2005 г. мненията за използването на МАКАТОН от деца с аутизъм са противоречиви – 6 от анкетираните смятат, че МАКАТОН е особено подходящ за тях, докато 4-ма от учителите смятат, че МАКАТОН е подходящ за всички деца, с изключение на тях. На МАКАТОН се гледало повече като на вид жестомимика, отколкото на програма за езиково развитие.

„Писане със символи“ (Detheridge and Whittle, 2000) [пак там] е софтуерна програма, която използва картинни символи. Програмата работи и със символите на МАКАТОН, позволявайки на учениците да пишат и четат с МАКАТОН. Въпреки че тази технология е достъпна, само 15% от анкетираните споменали за нея.

### **Обучение**

Изследването от 2005 г. откроява **проблеми** свързани със:

- разходите за подходящо обучение както на персонала, така и на родителите;
- осигуряването на подходящо професионално развитие на персонала;
- качеството и еднотипността при прилагането на МАКАТОН.

Съществуващата практика, при която се заплаща обучението по МАКАТОН на 1–2 учители (тъй като дадено училище не може да си позволи да заплати такса за обучение на всички от персонала), а след това те от своя страна обучават колегите си, създава хаос, объркване и непрофесионално прилагане на метода.

Голяма част от анкетираните посочват, че те, техни колеги и родителите имат желание да бъдат формално обучени, но таксата е непосилна за тях. Високата цена на лиценза за МАКАТОН се определя като ограничаваща включването на метода в учебните практики на училищата.

През 1987 г. МАКАТОН вече е по-достъпен, но съществува общото мнение, че този метод е само за специализирани училища. През 2005 г. броят на желаещите да използват МАКАТОН е много по-голям, но пък огромните ресурси, необходими за лицензирането му, все още са пречка за удовлетворяване на потребностите.

От проведените две изследвания могат да се направят следните **заклучения**:

- налице е значителна промяна в отношението към прилагането на МАКАТОН;
- в образователната система се наблюдава преминаване от интеграция към социално включване.

Основните **разлики** между двата периода на изследване са:

✓ през 1987 г. МАКАТОН се възприема като специална образователна техника, която няма място в масовите училища, а жестомимичният език е слабо познат, което повлиява и на възприемането на МАКАТОН речника от учителите;

✓ през 2005 г. БЖЕ е широко разпространен и с положително обществено мнение, което рефлектира върху по-доброто възприемане и на МАКАТОН, а познанието за индивидуалните различия у децата и алтернативните форми на комуникация спомага за възприемането на МАКАТОН като средство за подкрепа и социално включване на деца в масовите училища.

МАКАТОН започва да се възприема като естествения език на децата с тежка умствена изостаналост, както БЖЕ е възприет като езика на глухите. В тази посока – интересни са изследванията на М. Walker и А. Cornforth, които търсят и пресечните точки между глухотата и умственото изоставане [2; 15].

В епохата на социална интеграция МАКАТОН се възприема като техника за подпомагане образованието на деца със специфични потребности и прилагаща се по-скоро в специализираните институции, отколкото в масовите училища.

През 2005 г. на МАКАТОН се гледа като на комуникативно средство, което може да подпомогне осъществяването на идеята за включващо образование, но по финансови причини се разпространява трудно. Училищният персонал възприема МАКАТОН като добър педагогически инструмент, с чиято помощ може да се осъществи социалното включване. Те дават и примери за успешно приложен МАКАТОН с деца, които благодарение на този метод учат в масово училище. Въпреки това по отношение на социалното включване на всяко едно дете с обучителни трудности днес в Англия стоят все още нерешени въпроси.

*Така опитът на Англия, познаването на етапите на адаптиране и въвеждане на МАКАТОН, би било полезно за българския опит и желание за развитие на идеите за тотална комуникация.*

## ЛИТЕРАТУРА

1. Biffin, J. Communication – a total experience. – [http://www.learninglinks.org.au/pdf/infosheets/LLIS%2031\\_Communication.pdf](http://www.learninglinks.org.au/pdf/infosheets/LLIS%2031_Communication.pdf) – посетен 10.2011.
2. Cornforth, A., Johnson, K. & Walker, M. Teaching Sign Language to the Deaf Mentally Handicapped. – <http://www.makaton.org/research/cornforth74.htm> – посетен 09.2011.
3. Grove, N. Current research findings to support the use of sign language with adults and children who have intellectual and communication handicaps. – <http://www.makaton.org/research/grove80.htm> – посетен 09.2011.
4. Grove, N. Mental Handicap and non speech system. – *Research Information Service*, 1/1980.
5. Grove, N. Multiple Handicap and Non-speech systems. – *Research Information Service*, 2/1988.
6. Grove, N., Walker, M. Communication before language. – *Research Information Service*, 2/1984.
7. Families talk MAKATON – <http://www.learninglinks.org.au/pdf/Families%20Talk%20Makaton.pdf> – посетен 10.2011.

8. Families talk MAKATON. – <http://www.learninglinks.org.au/pdf/Families%20Talk%20Makaton%20-%20Formatted.pdf> – посетен 10.2011.
9. Ford, J. Enhancing Parent and Child Communication: Using Makaton Signing for Babies. – <http://www.makaton.org/docs/research/ford06.pdf> – посетен 10.2011.
10. Mall, W. – [http://www.winfried-mall.de/basic-communication.info/bk\\_kurse\\_e.htm](http://www.winfried-mall.de/basic-communication.info/bk_kurse_e.htm) – посетен 10.2011.
11. Makaton resources – catalogue 1<sup>st</sup> July – 31st December, 2010.
12. Purcell, J. Communicating when speech doesn't come easily: Using Makaton at Learning Links. – [http://www.learninglinks.org.au/pdf/infosheets/LLIS%2031\\_Communication.pdf](http://www.learninglinks.org.au/pdf/infosheets/LLIS%2031_Communication.pdf) – посетен 10.2011.
13. Schau doch meine Nande an. Gebardensammlung zur Kommunikation mit nichtsprechenden Menschen. Diakonie Verlag, 2010.
14. Sheehy, K., Hester Duffy. Attitudes to MAKATON in the ages of integration and inclusion. – <http://www.makaton.org/docs/research/SheehyDuffy09.pdf> – посетен 10.2011.
15. Walker, M. Teaching sign language to deaf mentally handicapped adults. – <http://www.makaton.org/research/walker77.htm> – посетен 10.2011.
16. Walker, M. Aaron Armfield. What is the Makaton Vocabulary? – <http://www.makaton.org/research/walker81.htm> – посетен 10.2011.
17. Walker, M. The Makaton Vocabulary. – <http://www.makaton.org/research/walker78a.htm> – посетен 09.2011.
18. Walker, M. The Makaton Vocabulary. Uses and effectiveness. – <http://www.makaton.org/research/walker87.htm> – посетен 09.2011.

*Постъпила октомври 2011 г.*



ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА  
Книга Социални дейности  
Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"  
FACULTE DE PEDAGOGIE  
Livre Activites Sociales  
Tome 104

---

## ПРАКТИЧЕСКИ ИЗМЕРЕНИЯ НА ПРОАКТИВНИЯ ПОДХОД В УЧИЛИЩНАТА СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА РАБОТА С РОДИТЕЛИ

ЛИЛИЯ ПЕТРОВА

*Lilia Petrova. PRACTICAL DIMENSIONS OF PROACTIVE APPROACH IN SCHOOL'S SOCIAL-PEDAGOGY WORK*

This article presents some of the results from the empiric research on both parents' and teachers' preferred type of proactive behavior and moral orientations related to a concrete socio-pedagogical sphere. In addition, in this article we will pay attention to the good proactive practices dealing with families in our country and abroad.

### СЪЩНОСТ НА ПРОАКТИВНИЯ ПОДХОД

Същността на понятието „проактивност“ за първи път се формулира от Виктор Франкъл [3]. Той го свързва с идеята, че независимо от условията може да се намери смисъл и решение на проблемите, ако човек успее да мобилизира своя жизнен и волеви потенциал. С течение на времето понятието се обогатява с нови акценти и измерения, като се запазва основният смисъл, формулиран от Виктор Франкъл.

През 80-те години на XX в. понятието се популяризира и от Стивън Кови [1, с. 103], чиято водеща идея е чрез него да се провокира нов начин на мислене, отношение и поведение у хората, занимаващи се с бизнес и управление. Той разглежда проактивността, от една страна, като способност на човека да види себе си от трето лице, за да развие способността си за себепознание и самооценка. От друга, авторът я определя и като поемане на отговорност за изборите, които човек прави сам независимо от влиянието на средата или об-

стоятелствата, като своеобразно развиване у човека на способност да „подчини импулса на ценността“ [пак там, с. 105].

Трудно е да се определи с точност етимологията на понятието „проактивност“. В зависимост от конкретното научно направление и контекст понятието се дефинира по различен начин. В говоримата реч то често се използва като близко по смисъл на понятието „превенция“, което традиционно се определя като съвкупност от мерки, насочени към предотвратяване или изпреварване на определена опасност, риск, заболяване [10, с. 824; 11, с. 810]. Така в сферата на мениджмънта понятието „проактивност“ се асоциира най-вече с тези модели на лидерско поведение, които се отличават с ярко изразен стремеж към активно и инициативно управление [13, с. 9]. В този контекст е и определението, което дава Дж. Розмънт [18, с. 85], разглеждайки проактивността като предварително обмислена и възприета стратегия на поведение при възникване на неподходящо поведение. Тези определения на проактивността я доближават смислово до понятието превантивна педагогика. Действително между двете понятия има някои допирни точки, като например предприемане на обмислени, организирани и изпреварващи дейности с цел предотвратяване на нежелано поведение [2, с. 8]. Така превантивната дейност се възприема като подпомагаща и необходима за реализирането на проактивния подход, но това не означава, че между двете понятия трябва да се поставя знак на равенство. Проактивността включва в себе си и други специфични особености, които ще бъдат посочени по-нататък в текста.

Други автори добогатяват понятието „проактивност“, определяйки го като проява на самоинициатива, самоорганизираност, точно и ясно формулиране на целите и задачите, поемане на отговорност и стремеж към промяна на ситуацията или промяна на собствената личност [4, с. 105; 1]. Така проактивното поведение се разбира като способност на личността да организира и насочва усилията си към позитивна промяна на средата чрез предвиждане на възможни проблеми и възползване от предоставените възможности. В личностен план промяната се свързва с насочване на усилията на личността към усъвършенстване на собствените знания и умения.

Редица автори от различни научни сфери – мениджмънт, психология, образование и т.н. – използват и друг подход, за да дефинират проактивността. Те правят съпоставка с понятието „реактивност“. Реактивността като модел на поведение се определя като пост-стимулно реагиране, което се провокира от прости, външни стимули, изискващи непосредствен отговор (реакция). При този тип поведение човек позволява да бъде контролиран от хората, обстоятелствата и средата. Докато при проактивното поведение човек сам избира дали да се поддаде на влиянието на заобикалящата го среда, защото той се ръководи не от чувствата и импулсите си, а от ценности, които са се превърнали в негова вътрешна същност. Така проактивната личност прави

ценностен, а не ситуативен избор [1, с. 104; 14, с. 71; 4, с. 110] В зависимост от научната сфера могат да се обобщят следните разлики между проактивното и реактивното поведение (вж. Таблица 1):

Таблица 1. Значими разлики между реактивност и проактивност

<b>Проактивно поведение</b>	<b>Реактивно поведение</b>
Поемане на отговорност	Прехвърляне на отговорността на външни фактори
Фокусиране върху превенция и предотвратяване на проблеми	Фокусиране върху търсене и решаване на проблемите
Поемане на инициатива и търсене на възможности за промяна	Адаптиране към обстоятелствата и средата
Определяне и реализиране на краткосрочни и дългосрочни цели	Целите се определят от външни фактори
Насочване на усилията към нещата, които са в сферата на влияние	Насочване на усилия към неща, които не могат да бъдат контролирани

Така става ясно, че проактивността и реактивността предполагат различен тип взаимодействие на човека със средата. Например при проактивното поведение човек планира и реализира действия, чрез които активно повлиява средата и обстоятелствата. Реактивността от своя страна се асоциира по-скоро с конформизма, пасивната адаптация към условията на средата [6, с. 49].

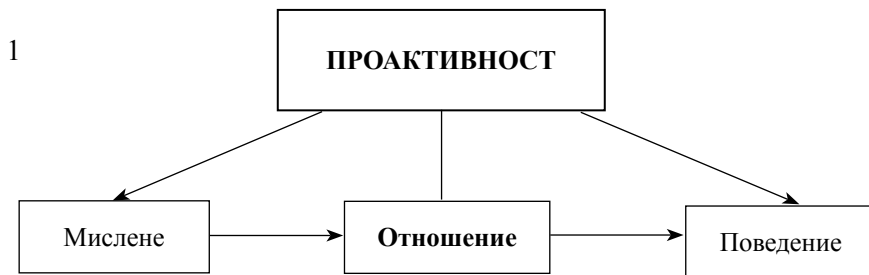
В обобщение, проактивността се дефинира едновременно или самостоятелно като *тип мислене (1)*, *тип отношение (2)*, *тип поведение (3)*.

Основните дефиниции, които определят проактивността като тип мислене, го разглеждат като умение на личността да избира, анализира, възприема ценности, които да се превърнат в нейна същност. Също така проактивното мислене предполага личността да погледне към себе си, да се опознае, да установи своите приоритети и ценности [14, с. 73; 9, с. 288].

В някои дефиниции проактивността се определя като тип отношение, т.е. осъзнаване, че човек е способен да влияе положително на заобикалящата го среда, а не да се подчинява на външни фактори [6, с. 51; 16, с. 102]. Проактивността като тип поведение се определя като отговорно, обмислено, основано на устойчива вътрешна ценностна система поведение.

Проактивното поведение предполага подчиняване на емоционалната сфера на ценностите, изпреварващо действие и инициативност [13, с. 9; 15].

Фигура 1. Смесово представяне на нивата на проактивност



За целите на настоящето изследване проактивността ще бъде разглеждана едновременно като *индивидуално и общностно (групово) мислене, отношение и поведение*, насочени към съзнателното, отговорно и активно изпреварващо социално действие за оценка и самооценка, развитие и саморазвитие, управление и самоуправление.

А ето накратко и основанията на една такава дефиниция на проактивността в социално-педагогически контекст.

*Първо, по отношение на смислово единство на мислене, отношение и поведение.* Основания за подобно смислово тълкуване на понятието *проактивност* в сферата на социално-педагогическата теория и практика дава на първо място спецификата на социално-педагогическия интерес, за който значение имат както вътрешната човешка активност (*мислене, отношение*), така и външната (*поведение*). Социалната педагогика като специфична интердисциплинарна рефлексия се ангажира с комплексната подкрепа, формиране и промяна на личността, с преодоляване и компенсиране с педагогически средства на индивидуалните, групови и общностни затруднения, които възпрепятстват нормалното интегриране и функциониране на личността в обществото. Ето защо е необходимо те да бъдат изследвани в широк социален и научен контекст и на всички равнища на проявление – когнитивни, афективни и поведенчески.

*Второ, по отношение на единството на индивидуално и групово (вкл. общностно) равнище на проактивността.* Социалната педагогика разглежда индивидуалността в непосредствената ѝ връзка със социалността – нейните влияния, взаимоотношения, среда, рискове и т.н.. Затова социално-педагогическият интерес към проактивността изисква такъв изследователски поглед, които едновременно и комплексно да отразява, изяснява и моделира понятието в неговата цялост. Затова проактивността трябва да бъде разглеждана както на индивидуално, така и на общностно (групово) равнище в когнитивен, ценностен и поведенчески аспект.



Последователното прилагане на избрания изследователски подход към човешката проактивност изисква да се отбележи специално нейната *социално реверсивна* или *социално противоречива насоченост*. От една страна, тя се среща (наблюдава) като форма или проявление на *про-социално ориентирана активност* или *инициативност*, която е насочена към инициране и реализиране на модели на мислене, отношение и поведение в подкрепа на социалното статукво.

Проактивността обаче може да има и друго проявление, което е а-социално (**съзнателно и целенасочено** пасивно мислене, отношение и поведение)<sup>1</sup> или дори анти-социално (съзнателно активно противопоставящо се мислене, отношение и поведение) по своята мотивация и насоченост, и се определя като *проактивна агресия*. Според някои автори това е агресия, която не е продиктувана от гняв, афект, защитна реакция на личността и/или моментна емоционална нестабилност, състояния, които са характерни за реактивната агресия [17]. Проактивната или инструменталната агресия се определя като безчувствена, нападателна, целенасочена и планирана. Тя е провокирана от желанието да се постигне дадена цел с всички възможни средства [7, 270–271]. Според редица автори, които разглеждат проблемите на проактивната агресия, тя се използва като „инструмент“, чрез който човек успява да манипулира останалите, използвайки вербални или невербални атаки. Това е агресия, която не е емоционално обоснована, а насочено се използва за постигане на определена цел, която има материален характер или довежда до социално превъзходство [19, с. 99]. Антисоциалната насоченост на проактивността, подобно на просоциалната проактивност, също трябва да се разглежда от социалната педагогика като единство на *мислене, отношение и поведение* както на индивидуално, така и на общностно (групово) равнище.

## КОНЦЕПТУАЛНИ И ПРАКТИЧЕСКИ ИЗМЕРЕНИЯ НА ПРОАКТИВНИЯ ПОДХОД В УЧИЛИЩНАТА СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА РАБОТА СЪС СЕМЕЙСТВА

Понятието проактивен подход, макар и да прави своите първи стъпки в сферата на социално-педагогическата работа в училище, вече е намерило своето място в редица други области на човешката практика. То се среща в ме-

---

<sup>1</sup> По традиция а-социалността се асоциира с пасивността, безразличието, отчуждеността от социално наложените модели и отношения. В контекста на разбирането за проактивността обаче а-социалното е съзнателно избраната и следвана пасивност и отчужденост от приоритетите на общността. Т. напр. съзнателното премълчаване, неучастие, бягство носи също проактивен заряд, макар и със специфична проява, шом това е целенасочена индивидуална или групов стратегия. Едно съзнателно неходене на училище, (т.е. ограничаване от действие) също е про-активен акт.

дицината, психиатрията, организационната психология, мениджмънта, включително и в сферата на мениджмънта на класа. На основата на постигнатото в тези сфери могат да бъдат изведени и неговите базисни характеристики в областта на училищната социално-педагогическата работа с цел подпомогане съзнателното и отговорно включване на родителите в училищния живот.

### **Основни характеристики на проактивния подход в училищната социално-педагогическа работа:**

*Проактивният подход* привлече изследователското ни внимание с редица свои *характеристики*, които са изключително ценни и биха повлияли положително социално-педагогическата работа със семейства.

На първо място, проактивният подход се основава на *съзнателната про-социална ангажираност и активност* на всички училищни субекти или страни. За него е важно всеки да е мотивиран и да е в състояние да декларира открито своята готовност за участие чрез идея, морална подкрепа или реално действие за постигане на поставената цел. Подходът предполага и непрекъснатост на взаимодействието между страните, както и поддържането на активни и работещи канали за постоянна обратна връзка помежду им. При проактивния подход се цели субектите да поемат отговорност както за своите действия, така и за ситуацията, без да търсят причини единствено и само извън тях самите. Това ги поставя в позиция, изискваща от тях способност за рефлексия и саморефлексия, а така също и за взаимодействие, основаващо се на партньорски отношения и социална равнопоставеност. Затова от съществено значение е личностният потенциал и възможностите на засегнатите страни да се активизират и преодолеят затруднението, като в същото време гарантират готовност за непрекъснатост на взаимодействието извън ситуацията и превенция на по-нататъшно нежелано поведение, допускане на източници на конфронтация, проблеми.

Друга съществена негова характеристика е *изпреварващото действие* или реакция спрямо потенциални рискове и проблеми. Това предполага навременна идентификация, анализ, оценка и решение спрямо ранните симптоми и зараждащите се тенденции, които биха могли да са ранен сигнал за заплахата. Тук от съществено значение е осъзнатото поемане на отговорност за направения избор и предприетите действия за преодоляване на потенциалните проблемни ситуации.

Проактивният подход предполага също така и изграждането на поведение, в чиято основа стои *осъзнаването на собствените ценности и правото на избор и участие в тяхното удовлетворяване или отстояване*. А това дава възможност за изграждане на чувство за съпричастност и приемственост, което, от своя страна, е основополагащо за активизирането и мотивирането както на самите ученици, така и на техните родители.

Друга съществена характеристика на проактивния подход е свързана *по-мането на отговорност и контрол над самия себе си*. От една страна, човек да е в състояние да изпълни с чувство за дълг поетите задължения. От друга страна, да познава собствените си възможности и да разчита изцяло на тях.

Изброените характеристики дават основание да смятаме, че проактивният подход би бил подходящ за осъществяване на добро и ползотворно взаимодействие между родителите и училището. Също така запознаването на учителите и останалите специалисти, работещи със семейства, би подпомогнало и обогатило тяхната работа.

### **Практически измерения на проактивния подход в училищната социално-педагогическата работа със семейства**

Съвременното българско училище претърпява редица изменения както в чисто административен план, така и по отношение на взаимодействието с учениците и техните семейства. Те са закономерен резултат от промени в ценностната система на хората, в разбиранята за възпитанието и ролята на образованието, в нравствеността и културата, икономическия и социален статус, и в частност в ролята, структурата и функционирането на съвременното семейство. Именно в рамките на семейството детето усвоява или не редица значими социални нагласи, познания и умения, необходими му както за успешната адаптация към училищната среда и изисквания, така и за цялостното му социално живеене и личностна реализация. А когато семейството е в криза или в затруднение да изпълнява своите социални функции, то това неминуемо води и до кризи в развитието и живота на децата в него. Ето защо взаимодействието между училището и семейството изисква изключителна деликатност, специфично майсторство и професионална зрялост от всички ангажирани училищни специалисти и партньори. То предполага и непрекъснатото търсене на нови, по-ефективни подходи и стратегии за социално-педагогическа работа с учениците и с техните семейства. Проактивният подход и неговите практически измерения са една възможна алтернатива за подобряване на взаимодействието между училището и семейството.

Партньорството между училището и семейството, особено по отношение на социално-педагогическата работа, трябва да се основава на разбирането, че родителското включване може да има различни форми и проявления. Те зависят от различни фактори като средата, културната принадлежност на семейството, традициите, които следват родителите и тяхното отношение към родителството. Т.е. необходимо е да се полагат повече усилия по отношение на възможностите за приобщаване на родителите към училището, не само свеждане на взаимоотношенията до разговори, когато възникне проблем или ученикът среща затруднения в училище. Вместо това проактивните страте-

гии залагат на изпреварващото действие, достъпност, ангажираност и чувство на съпричастност и отговорност [5].

Учителите, като страна в процеса на приобщаване на семейството към училището и подобряване на социално-педагогическата работа, трябва да бъдат стимулирани чрез осигуряване на разнообразна подготовка и професионално обучение насочено към работата със семейства. Учителите трябва да са подготвени да преодоляват бариерите, които стоят пред включването на родителите в училищния живот, да са запознати с алтернативни методи за приобщаването на родителите към обучението на децата им, да осъществяват ефективна комуникация със семействата, да са в състояние да разрешават вече възникнали конфликти и да не допускат нови с родителите или други членове на семейството.

Проактивният подход може да намери отражение в различни аспекти на социално-педагогическата практика – от подготовка на самите учители до реализиране на различни програми. Това дава основание проявлението на проактивния подход в работата със семейства да се търсят на три практически равнища:

- *Организационно равнище* – като управленски мерки за осигуряване на широки възможности за активно и устойчиво включване на родителите в управлението на училището, да бъдат част от учебно-възпитателния процес и да подпомагат административния и педагогически персонал.

- *Комуникационно равнище* – като работещи практики за осигуряване на различни устойчиви канали за комуникация между училището (учителите) и родителите.

- *Дейностно равнище* – като текущи дейности/инициативи за приобщаване на родителите към училището чрез включването им в разнообразни дейности, инициативи и проекти, имащи за цел изграждане цялостния облик на училището и подпомагане мисията и традициите му.

Трябва да се направи разграничение между приобщаването на семействата посредством инициативи и дейности, които стимулират доброволното, желано включване на семействата в училищния живот, интереса, който проявяват към постиженията и поведението на своите деца, и включването на родителите в училищния живот чрез административно и законово изискване. Т.е. в първия случай взаимоотношенията са неформални, те се изграждат на базата на съвместни дейности, проекти и т.н., докато във втория случай тези взаимоотношения имат законови рамки и точно определена организация.

Изграждането обаче на ефективни формални партньорски взаимоотношения между училището и семейството, т.е. на *организационно равнище*, също може да се основава на проактивния подход. Това означава училищният персонал да създаде условия за включване на родителите в дейности, свързани с управлението на училището, материалното подпомагане, посредничество

с други институции и т.н. Пример за подобно административно ангажиране на родителите с училищния живот са добре познатите родителски/училищни настоятелства, които са разпространена практика както в България, така и в други страни. Техните задължения, отговорности, правомощия и други се определят чрез закон, например в България дейността на настоятелствата се разглежда от **Закон за народната просвета (ЗНП), Правилник за устройството и дейността на училищните настоятелства** и в Правилника за дейността на учебното заведение. Законите текстове обаче не дават точна дефиниция на настоятелството, нито го определят като приоритетно за училищната институция. Затова от посочените в чл. 46 от ЗНП дейности вниманието се насочва към тези от тях, които са с осигуряване на допълнителни финансови средства и поддръжка на материалната база. Това твърдение се потвърждава и от проведено през 2010 г. изследване на родителското участие в училищния живот [24], където се посочва, че на практика не се реализират всички дейности, които Законът позволява, както и че липсва достатъчно информация за дейността и правомощията на настоятелствата и ролята на родителите. Въпреки това не са малко и училищата, в които настоятелствата и училищният персонал работят усилено, за да осигурят добра учебна и социална среда. Родителското настоятелство подкрепя дейността на училището, съдейства за организиране на различни мероприятия и инициативи [25]. Подобряване работата на родителските настоятелства и съвместната им работа с училищната институция се подкрепя и от някои неправителствени организации. Например Център „Отворено образование“ организира обучение на училищни настоятелства, като целта е заинтересованите страни да се запознаят с всички аспекти, свързани с работата на настоятелствата, от административните и нормативни изисквания до популяризиране дейността на настоятелствата [26].

В САЩ идеята за приобщаване на семейството към училищния живот се е превърнала в държавна стратегия, която цели да обедини институционалните и индивидуалните цели, за да се повиши ученическата успеваемост. Организирант се различни инициативи, които имат за цел да разпространяват и реализират на практика идеите за сътрудничество между училището и семейството. Например мисията на програмата „Семействата като възпитатели“ (Families as educators) е да провокира интереса на общността към ролята на семейството за повишаване успеваемостта на учениците чрез родителска подкрепа и съвместни дейности с училището. Други програми са насочени основно към емигрантските общности като „Семейна математика“ (Family math) и „Семейна наука“ (Family science), те целят да обвържат образованието на възрастните и на децата, като по този начин подобряват взаимодействието между училището и емигрантските семейства [8, с. 67; 27].

Могат да се изброят и други подобни български и чужди инициативи, в които се откриват някои основни характеристики на проактивния подход, например правото на избор и доброволно включване, възможност всяка личност да се изяви спрямо личностните си качества. Тези инициативи макар и подкрепяни от държавата са успешни тогава, когато страните са възприели необходимостта и ползността им. Ефективното реализиране на административно организирани инициативи, програми, обединения и други за съвместни дейности между училището и семейството дават възможност за по-всеобхватно и достъпно ангажиране на страните със социално-педагогическите проблеми.

Успешното реализиране на всяка една училищна дейност и решаването на възникнал конфликт са немислими без добра комуникация между страните – учители (училищен персонал), ученици и родители. Проктивният подход дава възможност за подобряване на комуникацията и изграждане на нови взаимоотношения между страните. Този подход предполага сътрудничество, двупосочност в комуникацията, обмяна на опит и взаимна подкрепа, т.е. в процеса на комуникация страните са равнопоставени. Това предполага промяна в две основни направления в *комуникационните канали и изразните средства*.

Съвременните технологии дават възможност за коренна промяна в начина, по който се осъществява комуникацията между училището и семейството. Това позволява общуването да излезе извън рамките на стандартните срещи между родители и учители, на които по-скоро се *дава* информация за поведението и успеха на ученика, вместо да се постигне ефективно общуване между страните. Съвременните комуникации могат да подпомогнат сътрудничеството между училището и семейството чрез:

- осигуряване на непрекъснат достъп на родителите до ежедневните дейности в училище, поведението и успеха на тяхното дете;
- оптимизиране на общуването между учителите, родителите и учениците.

Съществуват различни възможности за използване на комуникационните канали, които предоставя съвременният технологичен свят. Например създаването на сайт на училището, в който се дава информация за всички дейности, съпътстващи училищния живот, бъдещи и вече реализирани проекти. Друго съвременно решение са електронните дневници, които позволяват на родителите да следят оценките, поведението, дори цялостното развитие на детето в училище и своевременно да предприемат мерки ако забележат нещо притеснително [28]. Все повече популярност набират училищните форуми, в които родителите, учителите, учениците могат да споделят впечатления, да задават въпроси и да обсъждат различни проблеми. Това създава условия за равнопоставеност между страните, защото всеки се превръща в източник на информация. Променя се традиционната роля на учителя като единствен източник на информация и съветник. Родителите, учителите и учениците се

превършат в партньори, което е предпоставка за ефективна съвместна работа, обмяна на опит, инициативност и ангажираност.

Проактивният подход може да се приложи успешно и за подобряване на традиционните комуникационни канали между семейството и училището, каквито са родителските срещи и консултациите. Те могат да се превърнат в отправна точка за изграждането на нови взаимоотношения между семейството и училището основано на сътрудничество. Според редица автори, за да бъдат успешни и ефективни родителските срещи и консултации, следва да се спазват някои основни правила [29; 21, с. 37; 20, с. 55]:

- Предварителна подготовка:

- ✓ *информация за срещата* – на родителите и учениците се предоставя информация за мястото, часа и целта на срещата чрез бележка (покана), имейл, телефонен разговор и т.н.

- ✓ *планиране на времето* – определяне на време за запознаване на родителите с основните проблеми, време за въпроси, обсъждане на възможни решения, време за индивидуални разговори;

- ✓ *планиране на срещата* – систематизиране на основните точки за обсъждане, осигуряване на нагледни материали, достъп до необходимата документация, проверка на имената на родителите и учениците;

- ✓ *премахване на физическите бариери* – при възможност чиновете и столовете да се подредят по подходящ начин, които ще позволи лесен достъп и пряк контакт между всички присъстващи.

- По време на самата среща:

- ✓ *откриване на срещата* – създаване на положителна атмосфера, добре е срещата да започне с позитивни коментари за постиженията на класа, училищни инициативи и др.

- ✓ *структуриране на срещата* – набелязване на основните точки, по които ще се проведе срещата, начина, по които ще водят обсъжданията, приблизително време, което е необходимо за разглеждането на всеки проблем;

- ✓ *обсъждане на проблемите* – ясно излагане на основните проблеми и придържане към целите на срещата, внимателно представяне на индивидуалните случаи, за да не се zlepоставят конкретните ученици или родители;

- ✓ *провокиране на родителската инициативност* – внимателно изслушване, даване на възможност родителите да споделят своето мнение и да задават въпроси, наблягане на идеята за сътрудничество;

- Приключване на срещата:

- ✓ *резюме* – обобщаване на проведените дискусии, взетите решения и съответните действия, които ще се предприемат след срещата;

- ✓ *позитивен край* – завършване на срещата с няколко поощрителни думи и очакване за добро сътрудничество, при необходимост уговаряне на индивидуални срещи и консултации.

Прилагането на проактивния подход с цел подобряване на комуникацията между семейството и родителите предполага и промяна на *езиковите средства*. Ст. Кови обръща внимание на езика, който проактивните хора използват, и неговите характеристики. Според автора проактивно ориентираната реч е позитивна, т.е. избягва се отрицанието и осъждането. Проактивният език показва отговорността, ангажираността и съпричастността на личността към конкретен проблем. Друга негова характеристика е готовността за търсене на алтернативи и вземане на решения [1, 114–116]. Промяната на изразните средства от реактивни към проактивни не е голяма, но променя начина на възприемане от околните. Когато човек използва проактивен език, това създава в околните впечатление за личност, която може да направи съзнателен избор и да поема отговорност за действията си, да контролира емоциите си. Редица автори дават насоки за начина, по който учителите и останалият педагогически персонал могат да използват проактивни езикови средства при общуването си със семействата. Например:

- ✓ избягване на жаргон, на строго научна и професионална терминология;
- ✓ използване на изрази, които показват ангажираност и готовност за сътрудничество: *мога да опитам различен подход; поемам отговорност за...; нека погледнем алтернативите; нека работим заедно за постигане на по-добри резултати в...* и др.

- ✓ внимателно изслушване;
- ✓ задаване на конкретни и целенасочени въпроси;
- ✓ даване на позитивни инструкции;
- ✓ използване на невербални средства, за да се покаже интерес, съчувствие, разбиране – *усмивка, визуален контакт, кимане и т.н.*

Прилагането на проактивния подход на комуникационно равнище улеснява и подобрява взаимодействието между семейството и училището чрез промяна в начина, по който страните се възприемат и си сътрудничат.

Примери за добри практики, основаващи се на проактивния подход в работата със семейства, се откриват все по-често както в световен мащаб, така и в България. Така например на *дейностно равнище* могат да се разгледат различни проекти и инициативи, които се открояват с непрекъснатост и организираност на дейностите. Те носят морално удовлетворение на родителите и учениците, създават им усещане за съпричастност и личностна значимост. Това са инициативи, които не просто търсят способи за включване на семействата в училищния живот, а дават възможност за съвместна работа и сътрудничество в учебно-възпитателния процес.

Например някои училища както в България, така и в други страни насърчават сътрудничеството със семейството чрез дейности, свързани с традициите и обичаите на самото училище, залага се на чувството за приемственост и съпричастност. Родителите чувстват отговорност към училището на сво-



ето дете, тъй като и те самите са учили в него. Това ги провокира да търсят възможности за подкрепа и активно включване в училищния живот. Това са дейности, свързани с организиране на тържества, украса и поддръждане на училищните стаи, благотворителни инициативи, подкрепа и реализиране на проекти. Също така училището дава възможност да се организират работни и научни срещи, на които учениците и техните родители да демонстрират съвместни учебни разработки, представяне на нови проекти и др. [8, 72–74].

Редица училища в САЩ улесняват привличането на родителите към училището, като предлагат образователни програми за родители. Някои от тези програми са специално структурирани за бъдещи родители и за родители на тийнейджъри. Предлагат се и програми, които обучават родителите как да са и учители, а също така и програми, подпомагащи родителите на малки деца. Търсят се различни възможности за улесняване на комуникациите между училищната институция и семейството, като се осигуряват курсове по официалния език, когато родителите и детето идват от друга страна и не владеят добре езика [12]. През последните години подобни програми започват да се реализират и в България, редица училища и организации реализират проекти свързани със създаването на образователни общности за деца и техните семейства.

Например програмата PATCH-WORLD на асоциация *Родители* [22] е свързана с обучение по Информационни и комуникационни технологии (ИКТ), при което децата обучават родителите си, а след това родителите подбират материали и подпомагат реализирането на „учебно онлайн приложение“. Също така в някои училища се реализират проекти, в които родителите обучават децата на предприемачество, запознават ги с различни икономически проблеми и др. [23]. Интерес представляват и дейности, свързани с благотворителни инициативи, организиране на мероприятия съвместно с различни социални институции – домове за сираци или за възрастни хора. Достъпът на родителите до подобни програми повишава техните очаквания към това какво децата могат да правят в училище. Също така се предполага, че по този начин ще се увеличи интересът към процеса на обучение и възможностите на децата в училище, като така родителите ще бъдат привлечени към учебно-възпитателния процес в по-голяма степен.

Подобни програми са само част от многобройните възможности за привличане на родителите към училищната институция. Основавайки се на идеите за проактивност, е необходимо, посредством различни кампании, културни мероприятия, семинари и други, да се обърне внимание на повишаване на осведомеността на родителите за живота в училище и провежданите там дейности. Като основна цел на тези мероприятия трябва да стои създаването на положително отношение на родителите към училищния живот и тяхното въвличане в него.

Промените във всяко от равнищата – *организационно, комуникационно, дейностно*, които се основават на проактивния подход, обогатяват възможностите за сътрудничество между педагогическия персонал и родителите. Променят се ролята и очакванията на страните, преминава се от консуматорско към дейностно отношение към проблемите в училище. И всеки сам по себе си може да бъде ценен за учебно-възпитателния процес без значение на социален статус и равнище на образование.

Направеният теоретичен анализ на проактивния подход и разгледания практически опит, който е реализиран в училищните институции както чужбина, така и у нас, предизвиква изследователския интерес. Алтернативните възможности, които проактивният подход предлага, и тяхното практическо реализиране естествено повдигнаха редица въпроси, свързани с потенциалните субекти, които ефективно биха се включили в дейности с проактивна насоченост. Освен това интерес представлява ценностната ориентация на тези субекти спрямо различни социално-педагогически проблемни сфери и съответно кои от тях биха били потенциално по-успешни участници в проактивни дейности.

## ПРЕДСТАВЯНЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ПРОВЕДЕНО ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ НА ПРОАКТИВНИТЕ НАГЛАСИ СРЕД РОДИТЕЛИТЕ И УЧИТЕЛИТЕ

### **Организация на изследването**

Изследователският интерес към проактивността в социално-педагогическата работа беше провокиран от алтернативните възможности, които това явление предлага, както и от успешното му реализиране в други сфери. Проактивността провокира такъв тип мислене, отношение и поведение към проблемите, които се основават на ценности и личностна отговорност. Проактивно ориентираната социално-педагогическа работа в училище би могла да стимулира активната самоизява на хората включени в учебно-възпитателния процес – учители и родители. Тези характеристики на проактивността дават основание да се изведе следната работна *хипотеза*:

*Проактивният подход е успешно приложим в сферата на училищната социално-педагогическа работа със семейства, ако се намерят възможности и решения, спрямо които всички субектни страни са ангажирани едновременно или водещо ценностно, когнитивно и волево (поведенчески).*

Направеният теоретичен анализ на същността и практическите измерения на проактивния подход позволява хипотезата да се декомпозира на следните хипотетични очаквания:

1) Хората се различават по своите ценностни ориентации към социалните норми, очаквания, стереотипи и практики, поради което те проявяват

и различна степен на чувствителност (афективна реактивност) и активност (волево участие) към потенциални и реални проблеми и рискове, изискващи социално-педагогическа интервенция.

2) Очакваме, че тези от тях, които демонстрират просоциални ценностни ориентации, са потенциално по-успешните участници в проактивен тип социално-педагогически взаимодействия в училищен контекст.

3) Различията в просоциалната ориентация определят и особеностите на проактивния профил на всички типични субекти, ангажирани по специфичен начин в социално-педагогическата работа.

4) Границите на приложимостта на проактивния подход в сферата на училищната социално-педагогическа работа могат да бъдат определени на основата на съпоставителния анализ на типичните проактивни субектни ориентации и реакции на всички ангажирани субекти.

**Критерии на изследването:** На основата на предварителния теоретичен анализ на същността и характеристиките на проактивността в различни научни сфери, и най-вече в образованието и психологията, могат да бъдат изведени три равнища на проявление на проактивността в поведенческите реакции на родителите и учителите (емпирично достъпни за идентификация и тълкуване), а именно като:

✓ *отношение* – т.е. като съзнателно и обективно приемане и ценене на обстоятелствата;

✓ *контрол* – а именно като обективно проявление на интерес и стремеж към надеждно информиране, проследяване, подкрепа и при необходимост намеса спрямо обстоятелствата;

✓ *съучастие* – т.е. като обективно изпреварващо реагиране, включване и поемане на отговорност спрямо обстоятелствата.

Т.е. родителите и учителите могат да бъдат проактивни чрез своето активно *отношение* и ангажираност към социално-педагогическите проблеми, чрез стремежа си към упражняване на съзнателен и разумен *контрол* или чрез обективно *съучастие* в тяхното обсъждане, анализ и решаване. С пълното съзнание, че всяко от тези измерения може да съществува в контекста на социално различна насоченост – про-, а- или антисоциална, приемаме, че невинаги проактивното отношение, контрол и съучастие са достатъчно социално и институционално ефективни. Затова очакването ни не е свързано със създаване на някакъв идеален профил на проактивната училищно-родителска общност, а по-скоро за синтезирането на чертите на един автентичен нейн образ, който е проекция на реалностите, а не на идеалите.

По отношение на ценностните измерения на проактивността в изследването е използван един наложил се модел на диференциране на проявленията на ценността – като номинални значения (ареал от ценности-цели), като инструментални измерения (набор от ценности-средства) и като ценностни

ориентации (контекстно наложили се номинални и инструментални ценностни приоритети, превърнали се с времето в стабилни личностни модели на поведение). Това предполага да се обхванат трите надграждащи се ценностни проявления – *ценности-цели* (номинални състояния на ценността), *ценности-средства* (инструментални ценности, средства за постигане на по-висши ценности-цели) и *ценностни нагласи* (реактивни стереотипи, чрез които се активизират определени ценности-цели или средства).

Проведеното емпирично изследване се опитва да проучи съотношението между готовността за проактивно отношение, контрол и съучастие на българските родители и учители и техните ценностни ориентации по отношение на 7 сфери на училищния живот и опит, които са типични провокатори на социално-педагогически проблеми или напрежения, а именно: (1) *Образователните постижения на учениците*; (2) *Емоционалният опит на учениците*; (3) *Социалният опит*; (4) *Поведенческият им опит*; (5) *Култура на общуване в училищен контекст (етикет)*; (6) *Проявите на агресивно поведение*; (7) *Отношението към човешките различия* (вж. Фигура 2).

Фигура 2. Субординация между критериите и показателите на изследването



В емпиричната част на настоящето изследване бяха включени общо 481 родители, 235 учители и 308 ученици от 4-ти и 7-ми клас на общообразователни училища в гр. София, гр. Нова Загора и гр. Своге. Изследването беше проведено през периода март– юни 2009 г.

Основните причини за избора на тези възрастови групи са няколко: на първо място, специфичната символика, която тези класове имат в нашата образователна система, т.е. 4-ти клас е преход към следваща образователна степен, а 7-ми клас се свързва с кандидатгимназиални изпити, които дават възможност за преход към гимназиална степен. На второ място по-голямата ангажираност, която се изисква от родителите и учителите поради посочените по-горе причини.

Използвани бяха два основни метода за събиране на емпирични данни: Въпросник за чувствителност и активност към проблеми и рискове, изискващи социално-педагогическа интервенция, и Въпросник за ценностна ориентация. И двата инструмента са собствени разработки, апробирани чрез пилотно изследване сред 45 учители и 102-ма родители в периода септември–октомври 2008 г. Обработката на събраните данни бе извършена с помощта на статистико-математически методи: рангов коефициент на корелация на Спирман, където  $0 < r > 0.3$  – слаба връзка;  $0.3 < r > 0.7$  – умерена връзка;  $0.7 < r > 1$  – силна връзка; крос-анализ, процентен анализ.

## Резултати

Изведените по-горе теоретични обосновки на проактивността като присъща и близка на човешката природа предопределят и подхода към анализа на получените резултати от направеното емпирично изследване. То е насочено към проучване на нагласите и степента на декларативна готовност на родителите и учителите за проактивно мислене, отношение и поведение и ценностните им ориентации към определени социално-педагогически проблеми в училище. Данните от изследването помагат да се определи как ценностните ориентации на личността обуславят нагласите ѝ към проактивно мислене, отношение и поведение.

Съгласно теоретичната рамка на изследването „идеалният“ профил на проактивността във всяка от избраните 7 сфери на училищен живот би трябвало да е от следния вид (вж. Таблица 2):

Ценностни ориентации	Равнища на проявление на проактивността		
	отношение	контрол	съучастие
Ценност-цел	силна		
Ценност-средство		силна	
Ценностна нагласа			силна

Т.е. ценностите-цели, ако са достатъчно ясно осъзнати и приети, би следвало да корелират значимо със стойностите на проактивността като устойчиво отношение. Контролът като проактивна стратегия пък корелира смислово и респективно количествено с инструменталните ценностни измерения в съответната сфера, а ценностните нагласи, когато са реален поведенчески регулатор, неизбежно са обвързани в устойчива позитивна зависимост с изявите на съучастие. Следователно реалните измерения на проактивността на изследователската извадка във всяка от 7-те сфери на училищен живот и дейности може да бъде сравнена (наложена) спрямо този хипотетичен идеален ключ на проактивността. Всяко отклонение заслужава да бъде точно регистрирано и анализирано, за да извлечем максимално ценни за практиката изводи и препоръки.

### **Представяне и анализ на данните от проведено емпирично изследване на проактивните нагласи на родителите**

Събраните данни от проведеното изследване показват, че в сферата на образователните постижения, ценностите-средства определят типа проактивно поведение, което родителите избират. Така например на равнище *отношение* декларираната от родителите нагласа да провеждат разговори с детето си свързани с училищните му занимания и постижения има умерена връзка с твърдението, което определя ценността-средство (Имам положително отношение към учебния процес и хората, които са ангажирани с него) –  $0.329 p$  (по коефициент на Спирман). По отношение на ценността-цел и ценностните нагласи зависимостта е слаба, съответно –  $0.029 p$  и  $0.108 p$ .

Резултатите на следващото равнище (*контрол*) са същите, т.е. желанието на родителите да получават информация за учебните постижения на децата си и редовно да отделят време за проверка на бележниците и тетрадките им, корелира статистически значимо със заложените измерения на ценностите-средства в умерена степен ( $0.330 p$ ). Най-слаба е връзката между контрола и ценността-цел, едва  $0.006 p$ . Също незначително е и връзката между желанието за контрол и ценностните ориентации ( $0.114 p$ ).

Ангажираността и отговорността на родителите към учебните постижения на децата им е в силна зависимост от ценностната им нагласа, т.е. от тяхното желание да имат добри образователни постижения –  $0.701 p$  (вж. Таблица 3).

Таблица 3. Значими връзки между равнището на проявление на проактивността и ценностните ориентации в сферата на образователните постижения

Ценностни ориентации	Равнища на проявление на проактивността в сферата на образователните постижения		
	отношение	контрол	съучастие
<b>Ценност-цел</b>	слаба	слаба	слаба
<b>Ценност-средство</b>	.329	.330	слаба
<b>Ценностна нагласа</b>	слаба	слаба	.701

По отношение на втората сфера, т.е. *емоционалния опит и преживявания на учениците*, водеща е отново ценността-средство. Родителите, които са склонни да демонстрират проактивността си преди всичко като отношение на заинтересованост към емоционалните проблеми на своите деца, се ръководят от ценностната ориентация, че емоционалните преживявания са важни –  $0.372p$  (умерена). Другите връзки между ценностните ориентации и отношението към емоционалния опит са слаби и не са значими.

Нагласите на родителите към упражняване на контрол е в умерена корелационна връзка –  $0.297p$ , с усещането за сигурност и спокойствие, които позволяват на личността да постига всичко. Другите изследвани връзки са слаби и нямат тежест.

При директното съучастие (подкрепа) родителите се ръководят отново от приемането на емоционалния опит като ценност-средство, т.е. връзката е умерена към силна –  $0.642 p$ . Съответно останалите изследвани връзки са слаби (вж. Таблица 4).

Таблица 4. Значими връзки между равнището на проявление на проактивността и ценностните ориентации в сферата на емоционалния опит

Ценностни ориентации	Равнища на проявление на проактивността в сферата на емоционалния опит		
	отношение	контрол	съучастие
<b>Ценност-цел</b>	.372	слаба	слаба
<b>Ценност-средство</b>	слаба	.297	.642
<b>Ценностна нагласа</b>	слаба	слаба	слаба

В следваща сфера, свързана със *социалния опит на учениците*, отново ръководеща ценностна ориентация е *ценността-средство*. Родителите, които приемат до голяма степен безкритично социалните контакти на децата си в училище, приемат социалния опит като ценен човешки потенциал, т.е. като *ценност-цел* – тук връзката е умерена –  $0.311 p$ . Родителите, които декларират готовност да следят и коригират начина, по който детето им трупа социален опит в училище, т.е. склонни са да налагат *контрол*, възприемат

*социалния опит* като задължение към семейството, приятелите си и колегите, т.е. *ценност-средство* – връзката е умерена – *0.308 p*. Родителите, които декларират интерес към познаване и активна подкрепа на контактите и приятелствата на своите деца, също приемат социалния опит като задължение към близките си и тук има умерена връзка между двете твърдения, но статистически по слаба – *0.294 p* (вж. Таблица 5).

Таблица 5. Значими връзки между равнището на проявление на проактивността и ценностните ориентации в сферата на социалния опит на учениците

Ценностни ориентации	Равнища на проявление на проактивността в сфера на социален опит		
	отношение	контрол	съучастие
<b>Ценност-цел</b>	.311	слаба	слаба
<b>Ценност-средство</b>	слаба	.308	.294
<b>Ценностна-нагласа</b>	слаба	слаба	слаба

Спрямо сферата на *поведенческия опит* на учениците родителите, чиято ангажираност остава на равнището на демонстрираното отношение на заинтересованост към поведението на децата си, приемат, че поведението е много по-важно от думите. Между двете твърдения има относително умерена връзка – *0.301 p*. Родителите, които държат да получават информация за поведението на децата си и при необходимост да се намесват, приемат *поведенческия опит* като право да насочват поведението на детето си, въз основа на богатия житейски опит, който имат. Тук връзката е *0.499 p*, т.е. умерена към силна. Тези от родителите, които декларират готовността си за активно участие в изграждането на поведенческия опит на своите деца, възприемат *поведенческия опит* като лична отговорност. Тук връзката е силна – *0.613 p*. (вж. Таблица 6).

Таблица 6. Значими връзки между равнището на проявление на проактивността и ценностните ориентации в сферата на поведенческия опит на учениците

Ценностни ориентации	Равнища на проявление на проактивността в сферата на поведенческия опит на учениците		
	отношение	контрол	съучастие
<b>Ценност-цел</b>	.301	слаба	слаба
<b>Ценност-средство</b>	слаба	слаба	.613
<b>Ценностна-нагласа</b>	Няма връзка	.499	слаба

По отношение на петата сфера, а именно *култура на общуване*, родителите, на които не им е безразлично как общуват децата им, приемат, че не е важно само дали, но и как протича общуването между хората, тук връзката е сравнително силна – *0.702 p*. Родителите, които се ангажират преди всичко с определени контролни функции, възприемат културата на общуване също на равнище *ценност-цел*, но тук връзката е умерена – *0.321 p*. А тези от роди-



телите, които декларират готовност да обсъждат с детето си общоприетите правила за общуване и да му дават личен пример, разбират, че не просто трябва да се държат възпитано, а и да научат на това детето си, тук връзката е умерена –  $0.521 p$  (вж. Таблица 7).

Таблица 7. Значими връзки между равнището на проявление на проактивността и ценностните ориентации в сферата на културата на общуване на учениците

Ценностни ориентации	Равнища на проявление на проактивността в сферата на културата на общуване на учениците		
	отношение	контрол	съучастие
<b>Ценност-цел</b>	.702	.321	слаба
<b>Ценност-средство</b>	слаба	слаба	слаба
<b>Ценностна-нагласа</b>	слаба	слаба	.521

По отношение на следващата сфера, свързана с проявите на *агресивно поведение*, родителите, които са декларирали, че проявяват чувствителност към всяка форма на агресия, приемат агресивното поведение като едно от най-неприемливите човешки поведения (*ценност-цел*). Връзката тук е умерена –  $0.344 p$ . Родителите, които държат да бъдат информирани редовно за случаите, в които детето им е проявило агресия или е станало жертва на агресивно поведение, смятат че трябва да се предприемат мерки срещу агресивното поведение. Зависимостта тук е силна –  $0.771 p$ . Тези родители предпочитат да се предпочитат да се намесват чрез налагане на контрол над ситуацията. Родителите, които декларират готовността си активно да противодействат на агресивното поведение, като насочват децата си към дейности, които водят до неговото ограничаване, приемат агресията като най-нежеланото човешко поведение, т.е. *ценност-цел*. Връзката е умерена –  $0.306 p$  (вж. Таблица 8).

Таблица 8. Значими връзки между равнището на проявление на проактивността и ценностните ориентации в сферата на агресивното поведение

Ценностни ориентации	Равнища на проявление на проактивността в сферата на агресивното поведение		
	отношение	контрол	съучастие
<b>Ценност-цел</b>	.344	слаба	.306
<b>Ценност-средство</b>	слаба	слаба	слаба
<b>Ценностна-нагласа</b>	слаба	.771	слаба

В сферата, отнасяща се до отношението към *човешките различия*, родителите посочват, че проявяват съчувствие и съпреживяват съдбите на деца и хора в неравностойно положение, възприемат различието като възможност да опознаят собствения си живот (*ценност-средство*). Тук връзката е умерена

към силна – 0.683 *p*. Родителите, които посочват, че обясняват на децата си как трябва да се отнасят към различните от тях и че всеки има определени права, приемат различията като богатство от култури, религии, етноси (т.е. *ценност-цел*). Тук връзката е умерена – 0.402 *p*. Тези от родителите, които са декларирали съучастие, като посочват, че полагат усилия да запознаят детето си с начина на живот и разбиранията на различни хора, разбират човешките различия като *ценност-средство*, връзката е умерена – 0.375 *p* (вж. Таблица 9).

Таблица 9. Значими връзки между равнището на проявление на проактивността и ценностните ориентации в сферата на човешките различия

Ценностни ориентации	Равнища на проявление на проактивността в сферата на човешките различия		
	отношение	контрол	съучастие
<b>Ценност-цел</b>	слаба	.402	.375
<b>Ценност-средство</b>	.683	слаба	слаба
<b>Ценностна-нагласа</b>	слаба	слаба	слаба

### Изводи

Получените от емпиричното изследване данни показват, че родителите декларират готовност за проактивно поведение най-често чрез двете над-граждащи се ценностни проявления – *ценности-цели* и *ценности-средства*. Така например по отношение на пет от сферите родителската проактивност се проявява преди всичко като активно ангажирана предимно с техните номинални ценностни измерения (*ценности-цели*) – *на нещо социално и лично желателно, което обаче не корелира директно с ежедневно им поведение и отношение към събитията в училищния живот*. По отношение на сферите на *образователните постижения* и *човешките различия* демонстрираното от родителите отношение дава основание те да бъдат тълкувани като области на проактивни инструментални ценностни избори (третиранни като *ценности-средства*).

Родителите, които предпочитат да изявяват своята проактивност чрез контрол над ситуацията, демонстрират различни ценностни ориентации по отношение на седемте сфери. Например родителите с водещо инструментално-ценностен насоченост изявяват по-категорично стремежа си да са контролиращи спрямо *образователните постижения*, *емоционалния* и *социален опит* на своите деца. По отношение на *поведенческия опит* и *агресивното поведение* родителите, които демонстрират проактивно поведение чрез прояви на контрол, демонстрират устойчиви ценностни нагласи към тези социално-педагогически проблеми. Докато номиналните състояния на ценностите корелират значимо с контролиращото проактивно поведение в по-специфични сфери като *културата на общуване* и *отношението към човешкото различие*. Тези от родителите, които демонстрират проактивно поведение чрез активна

и отговорна подкрепа (съучастие), показват различна ценностна ориентация спрямо различните сфери. Устойчиви ценностни нагласи родителите показват по отношение на *образователните постижения* и *културата на общуване*. Докато в сфери като емоционалния, социалния и поведенческият опит родителите демонстрират инструментални ценностни нагласи (ценност-средство). В сферите на агресивното поведение и отношение към културата на общуване родителите може и да декларират активно желание за подкрепа и сътрудничество, но демонстрират пасивна ценностна ориентация (ценност-цел), т.е. сами по себе си общуването и отношението към агресията са цел.

### **Представяне и анализ на данните от проведено емпирично изследване на проактивните нагласи на учителите**

Данните от изследването на учителите показват, че те демонстрират по-активна (спрямо данните за родителите) ценностна ориентация на трите равнища проактивно поведение спрямо избраните сфери. Това може би се дължи на професионалната им ангажираност и реално осъзнаване на социално-педагогическите проблеми. Например в сферата на *образователните постижения* учителите, които посочват, че се чувстват отговорни за учебните постижения на своите ученици, приемат образованието като цел само по себе си (т.е. *ценност-цел*) – анализът на Спирман показва умерена връзка – *0.365 p*. Докато учителите, които са демонстрирали своята проактивност чрез активно ангажиране на родителите и контрол над учебните постижения, третират образователните постижения на равнището на *ценностите си нагласи*, т.е. анализът показва умерена към силна връзка – *0.658 p*. Също така анализът показва силна зависимост между устойчивите *ценностни нагласи* на учителите по отношение на образователните постижения и активното и отговорно поведение – *0.831 p* (вж. Таблица 10).

Таблица 10. Значими връзки между равнището на проявление на проактивността и ценностните ориентации в сферата на образователните постижения на учениците

Ценностни ориентации	Равнища на проявление на проактивността в сферата на образователните постижения		
	отношение	контрол	съучастие
<b>Ценност-цел</b>	0.365	0.658	слаба
<b>Ценност-средство</b>	слаба	слаба	слаба
<b>Ценностна-нагласа</b>	слаба	слаба	0.831

По отношение на втората сфера, която се отнася до емоционалния опит на учениците, се наблюдава подобна тенденция. Учителите, които обръщат внимание на емоционалното състояние на своите ученици, приемат, че емоционалните преживявания са ценни за личността, т.е. сами по себе си са цел

(ценност-цел). Връзката тук е умерена –  $0.452 p$ . Тези от учителите, които държат да знаят, ако някои от учениците им има емоционални проблеми, и искат да следят проблема, приемат емоционалните преживявания като ценност-средство – умерена връзка  $0.355 p$ . Докато тези от учителите, които поощряват учениците си да споделят и проявяват емпатия, имат ясно изразена ценностна нагласа –  $0.851 p$  (вж. Таблица 11).

Таблица 11. Значими връзки между равнището на проявление на проактивността и ценностните ориентации в сферата на емоционалния опит на учениците

Ценностни ориентации	Равнища на проявление на проактивността в сферата на емоционалния опит		
	отношение	контрол	съучастие
<b>Ценност-цел</b>	0.452	слаба	слаба
<b>Ценност-средство</b>	слаба	0.355	слаба
<b>Ценностна-нагласа</b>	слаба	слаба	0.851

В сферата на *социалния опит* учителите, които имат отношение към социалните контакти на своите ученици, приемат социалния опит като ценен човешки потенциал, т.е. като *ценност-цел*. Тук връзката е умерена към силна –  $0.811 p$ . Учителите, които декларират проактивно поведение на равнище контрол, също приемат социалния опит като *ценност-цел* –  $0.519 p$  (умерена връзка). Учителите, които активно се ангажират със социалния опит на своите ученици и полагат усилия да изградят подходяща атмосфера, имат и установена ценностна нагласа по отношение на тази сфера –  $0.749 p$  (силна връзка) (вж. Таблица 12).

Таблица 12. Значими връзки между равнището на проявление на проактивността и ценностните ориентации в сферата на социалния опит на учениците

Ценностни ориентации	Равнища на проявление на проактивността в сферата на социалния опит на учениците		
	отношение	контрол	съучастие
<b>Ценност-цел</b>	0.811	0.519	слаба
<b>Ценност-средство</b>	слаба	слаба	слаба
<b>Ценностна-нагласа</b>	слаба	слаба	0.749

Спрямо следващата сфера, на *поведенческия опит*, се наблюдават същите връзки между равнищата на проактивно поведение и ценностните ориентации. Т.е. учителите, които демонстрират проактивно поведение чрез проява на отношение към поведението на своите ученици, смятат, че добротата се разкрива чрез дела, а не чрез думи. Те възприемат поведението като ценно само по себе си (*ценност-цел*) –  $0.769 p$ . Учителите, които обръщат специално внимание на поведението на своите ученици, имат същата ценностна ори-

ентация, но връзката е умерена – 0.335 *p*. Учителите, чиято ангажираност към поведението на учениците е на равнището на демонстрирано съучастие, имат установени, трайни *ценностни нагласи* към поведението. Тук връзката е силна – 0.723 *p* (вж. Таблица 13).

Таблица 13. Значими връзки между равнището на проявление на проактивността и ценностните ориентации в сферата на поведенческия опит на учениците

Ценностни ориентации	Равнища на проявление на проактивността в сферата на поведенческия опит на учениците		
	отношение	контрол	съучастие
<b>Ценност-цел</b>	0.769	0.335	слаба
<b>Ценност-средство</b>	слаба	слаба	слаба
<b>Ценностна-нагласа</b>	слаба	слаба	0.723

По отношение на следващата сфера, а именно *културата на общуване*, учителите, които не са безразлични към начина на общуване на своите ученици, приемат, че е естествено да общуват любезно със своите близки, т.е. общуването е *ценност-средство* – 0.312 *p* (умерена връзка). Учителите, които изискват и контролират начина на общуване на своите ученици, приемат общуването като цел само по себе си (*ценност-цел*) – 0.443 *p* (умерена връзка). Учителите, които активно се ангажират да развиват културата на общуване на своите ученици и да им дават пример, приемат, че начинът на общуване е важен за човешките взаимоотношения (*ценност-цел*). Тук връзката е умерена – 0.462 *p* (вж. Таблица 14).

Таблица 14. Значими връзки между равнището на проявление на проактивността и ценностните ориентации в сферата на културата на общуване на учениците

Ценностни ориентации	Равнища на проявление на проактивността в сферата на културата на общуване на учениците		
	отношение	контрол	съучастие
<b>Ценност-цел</b>	слаба	0.443	слаба
<b>Ценност-средство</b>	0.312	слаба	слаба
<b>Ценностна-нагласа</b>	Няма връзка	слаба	0.462

По отношение на следващата сфера, свързана с *проявите на агресивно поведение*, учителите, които не са склонни да толерират каквото и да е форма на агресия, приемат агресията като една от най-неприемливите форми на човешко поведение (*ценност-цел*). Връзката тук е умерена към силна – 0.617 *p*. Тези от учителите, които декларират готовност за проактивно поведение на равнище контрол, демонстрират устойчива ценностна нагласа по отношение на агресивното поведение, т.е. за тях е важно да се предприемат активни мерки срещу насилието. Връзката тук е силна – 0.788 *p*. Учителите, които

проявяват задълбочен интерес не само към агресивното поведение на своите ученици, но и към конкретните причини, които го провокират, приемат насилието като засташаващо живота и достойнството на хората (*ценност-средство*). Връзката тук е умерена –  $0.441 p$  (вж. Таблица 15).

Таблица 15. Значими връзки между равнището на проявление на проактивността и ценностните ориентации в сферата на агресивното поведение на учениците

Ценностни ориентации	Равнища на проявление на проактивността в сферата на агресивното поведение на учениците		
	отношение	контрол	съучастие
<b>Ценност-цел</b>	0.617	слаба	слаба
<b>Ценност-средство</b>	слаба	слаба	0.441
<b>Ценностна-нагласа</b>	слаба	0.788	слаба

По отношение на последната сфера, а именно отношение към *човешките различия*, учителите, за които е важно учениците им да са способни да проявяват разбиране и съчувствие, приемат разнообразието от религии, езици и култури като своеобразен израз на неповторимата човешка природа, т.е. *ценност-цел*. Тук връзката е умерена –  $0.382 p$ . Учителите, които се опитват да изградят положително отношение към различията като по този начин демонстрират проактивно поведение на равнище контрол, също приемат човешките различия като *ценност-цел* –  $0.322 p$  (умерена). Тези от учителите, които проявяват своята проактивност на равнище съучастие, имат същата ценностна ориентация. Тук връзката е умерена –  $0.302 p$  (вж. Таблица 16).

Таблица 16. Значими връзки между равнището на проявление на проактивността и ценностните ориентации в сферата на отношение към човешките различия на учениците

Ценностни ориентации	Равнища на проявление на проактивността в сферата на отношение към човешките различия		
	отношение	контрол	съучастие
<b>Ценност-цел</b>	0.382	0.322	0.302
<b>Ценност-средство</b>	слаба	слаба	слаба
<b>Ценностна-нагласа</b>	няма връзка	слаба	няма връзка

### Изводи:

Разгледаните данни от изследването на учителите показват, че те демонстрират готовност за проактивно поведение най-често чрез *ценности-цели* и *ценностни нагласи*. Така например по отношение на шест от сферите учителите, които декларират тип проактивно поведение на равнище *отношение*, се ръководят от номиналните ценности (*ценност-цел*), което на това равнище се доближава до „идеалния“ профил за проактивност. В тези случаи има

значителна корелационна зависимост между ценностните цели и отношението като предпочитан тип поведение. Учителите, които демонстрират проактивно поведение чрез своето отношение към *културата на общуване*, се ръководят от инструменталните ценности.

Учителите, които предпочитат да изявяват своята проактивност чрез контрол над ситуацията, демонстрират различни ценностни ориентации. Например по отношение на емоционалния опит учителите, които предпочитат да контролират емоционалния свят на своите ученици, се ръководят от инструменталните ценности (ценност-средство). Учителите демонстрират устойчиви ценностни нагласи на равнище контрол, единствено по отношение на агресивното поведение на учениците. Това показва, че те успяват да се противопоставят на агресията само чрез нейното контролиране, но без да се ангажират с активни дейности за преодоляване на този значим проблем. В останалите сфери номиналните състояния на ценностите корелират значимо с контролиращото проактивно поведение.

Устойчиви *ценностни нагласи* учителите демонстрират най-вече по отношение на проактивното поведение на равнище *съучастие*, което се припокрива с „идеалния“ профил на проактивността. В сферата на агресивното поведение учителите, които демонстрират готовност за подкрепа и сътрудничество, се ръководят от инструменталните ценности. Подобно е положението и по отношение на седмата сфера, а именно *отношение към човешките различия*. Тук учителите демонстрират активност и желание за подкрепа, но все пак приемат различията като значима ценност сама по себе си, но тя не оказва влияние върху личността им.

### **Обобщение:**

Представените данни от направеното емпирично изследване показват, че макар и със статистически малка разлика съществува известно разминаване между ценностните ориентации на родителите и учителите и техните проекции в демонстрираното равнище на проактивно поведение. Това може да се дължи на различни фактори, които влияят върху перцепциите и на учителите, и на родителите. Например в сферата на образователните постижения родителите и учителите, които са склонни да проявяват съучастие и подкрепа, показват устойчиви ценностни нагласи към образованието. Това съответствие може да се обясни, от една страна, с професионалния интерес на учителите към образователните постижения на своите ученици, а от друга страна, с родителската ангажираност към образованието на децата им.

В някои сфери, а именно по отношение на *емоционалния опит* и *агресивното поведение*, и родителите, и учителите показват, че те не могат да реагират по друг начин освен чрез контрол над ситуацията. Това може да се дължи на незадълбоченото познаване на алтернативни начини за справяне с проблеми в

тези сфери, както приемането, че емоционалният свят е по-интимен и разговорите за чувства и преживявания са сложни и понякога неуместни.

В по-общ план учителите се доближават в по-голяма степен до „идеалния“ профил на проактивността, отколкото родителите. Това може да се дължи на професионалната им ангажираност и задължения, които учителите имат в училище, както и на по-подробното познаване на социално-педагогическите проблеми в училище. Докато са много от родителите тези проблеми са далечни или засягат пряко само училищния живот на техните деца. Въпреки това в последната сфера и родителите, и учителите демонстрират плахост и неангажираност, те осъзнават значението на различието и принципно го приемат, но като абстрактна ценност, която има своята значимост, но няма пряко влияние върху тяхното поведение.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Резултатите от проведеното изследване дадоха една цялостна картина на взаимодействието между ценностните ориентации и проактивното поведение и показва сферите, в които се усещат дефицити на компетентности и опит. Например в сферата на *човешките различия* и учителите, и родителите дори и да имат желание да съдействат и подкрепят своите деца, нямат достатъчно опит и информация, което им пречи да се задълбочат в тази проблематика и да сътрудничат на своите деца. В тези от сферите, които са свързани с опита на учениците – емоционален, социален или поведенчески, надделява стремежът към контрол, като нито родителите, нито учителите успяват да демонстрират устойчиви ценностни нагласи.

Тези данни провокират редица въпроси. Например: *Дали тези резултати са следствие от някои типични черти на нашия народ или се дължат на неразбиране и страх да се обсъждат някои социално-педагогически проблеми? Защо след като съществува такова разнообразие от добри практики, все още проактивното поведение не може да затвърди своето място в училищния живот?* И редица други въпроси, които се надяваме да намерят своя отговор в последващи изследвания.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Кови, Ст. Седем навика на високо ефективните хора. С., 2008.
2. Рангелова, Ем. Превантивна педагогика като научно знание – В. Превантивна педагогика теория и практика. 2005
3. Франкъл, В. Увод в логотерапията. Смишълът в живота. С. 2000.
4. Batman, T., J. M. Crant. The proactive component of organization behavior: a measure and correlates. – *Journal of organization behavior*, March 1993.
5. Christenson, S. Handbook of school – family partnersips. Taylor and Francis, 2002.
6. Coetzee, M. Career conselling and guidance in the workplace. 2007.
7. Cavell, T., K. Malcolm. Anger, aggression and intervention. 2007.
8. De Carvalho, M. E. P. Rethinking family – school relation. Routledge, 2001.
9. Koziielecki, J. Psychological decision theory. Springer, 1981.
10. Le petit Larousse.
11. Le Robert.
12. Mendoza, J. Connecting with parents in the early years. University of Illinois, 2003.
13. Pande, P., R. Neuman, R. Cavanagh. The six sigma way team field book. McGraw-Hill, 2002.
14. Papworth, M. Help your teenager succeed at school: a parent’s guide. CIPG, 2004.
15. Parker, S. K. Making things happen: A model of proactive motivation. – *Journal of management*, 14 may 2010.
16. Proactive approaches in psychosocial occupational theory. Slack, 2000.
17. Potegal, M., G. Stemmler, Ch. Spielberger. International handbook of anger. Springer 2009.
18. Rosement, J. Making the “Terrible“ Twos terrific. AMP, 1993.
19. Sterba, M. Dangerous kids: boys town`s approach for helping caregivers treat aggression. Boys town press, 1999.
20. Whittaker, T. What great teachers do differently. Eye of education, 2004.
21. Whittaker, T. Dealing with different parents, Eye of education, 2001.
22. <http://www.roditeli.org/projects.php?type=ip&pro=10>
23. <http://sou-ivanvazov.eu/Малчугани/II-клас/1733-Училище-и-родители>
24. <http://www.see-educoop.net/aeiq/parents/bulgaria%20report%20final.pdf>
25. <http://www.74sou.org/sitemap.php>
26. <http://www.opened-bg.com/index.php?url=nine.php>
27. <http://www.castategearup.org/blog/category/family-initiatives-project-fip/>
28. <http://www.abcbg.com/schoolbook/>
29. <http://www.knea.org/resources/teachingideas/parent-conference-tips.html>

Постъпила март 2011 г.

**УКАЗАНИЕ**  
**ЗА ПРИЕМАНЕ И ОФОРМЯНЕ НА РЪКОПИСИТЕ ЗА ГОДИШНИКА**  
**НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“**  
**ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА**

Публикуват се студии с оригинални идеи, разработки и нови изследвания в областта на педагогическата наука.

Ръкописите трябва да са в обем до 30 машинописни страници (вкл. фигури и таблици), по 30–32 реда и 66–70 знака на ред (т.е. страница с формат А–4, полета от всички страни по 3 cm, големина на буквите – 12, разстояние между редовете – 1,5). При специални случаи се приемат и студии с по-голям обем (до 50 стр.).

Ръкописът се представя в един екземпляр, придружен с копие на електронен носител (дискета), на който са отбелязани текстовите и графичните програми, както и версията, която е използвана.

Приемат се само ръкописи, написани на компютър с редактор Word (под Windows). Препоръчва се използването на шрифта New Times Roman и неговата кирилизирани версия.

Титулната страница включва стандартната шапка, заглавието и двете имена на автора(ите). Следва професионално преведен абстракт на английски език, в който се изписват отново двете имена на автора(ите) и пълното заглавие на студията. Абстрактът да е с обем най-много 10–12 реда.

Структурирането на студията е желателно да бъде в следния ред – увод, разработка на темата, методи на изследване, резултати, заключение и литература. При набиране на текста да се използват само при най-важните моменти различни шрифтове, като се избягват получер (Bold) и разредки (интервали между буквите).

Навсякъде да се използват приетите мерни единици от системата СИ на латиница.

Литературата трябва да включва всички автори, цитирани в текста, подредени по азбучен ред. Имената се изписват с редовни букви без разрядка. Да се спазват стандартните библиографски изисквания и съкращения.

Позоваването на източници в текста на студията става чрез поредния им номер, като се поставят в квадратни скоби [...] по следните начини: [5, с. 43], [5, 89–95], [3; 7; 9], [3, с. 67; 7, 56–60; 9, с. 10].

Фигурите да се изчертават не по-големи от формат А–4 и да позволяват намаляване. Да бъдат изготвени с рисувателни програми Corel (7, 8), Canvas, Adobe Illustrator (5, 7, 8), Adobe PhotoShop (4, 5), като на дискетите се отбележи използваната версия. Препоръчително е те да се представят във формат GPJ или TIFF.

Таблиците да се изчертават не по-големи от формат А–4, като се използва редактор Word table или Word Excel.

Когато студията включва формули, при тяхното набиране да се спазват следните принципи: векторни величини – с получер (Bold) и прави букви; при скаларни величини – латинските букви се изписват светли и к/в (Italic), а гръцките – светли и прави.

Литературата се описва по следния начин:

#### **Периодично издание (годишник, списание и др.)**

Павлов, Д., А. Апостолова. Развитие на идеите за образователните технологии и практическите им проекции у нас. – *ГСУ, Факултет по педагогика*, 87, 1996.

Grotta, G., D. Newsom. Now does cable television in the home relate to other media use patterns? – *Journalist Quaterly*, 59, 4, 1983.

#### **Книга**

Андреев, М. Педагогическа социология. С., 1983.

Habermas, J. *Communication and the evolution of society*. Boston, 1979.

#### **Сборник**

Петев, Т. Масовокомуникационният човек: свръхсоциализирана или де-социализирана личност? – В: *Изкуство и социализация на личността*.

Lasswel, H. D. *The Structure and sanction of communication in society*. – In: *Communication of ideas*. New York, 1948.

#### **Източници от Интернет**

Когато имат автори и/или заглавия, се подреждат по азбучен ред. Ако се посочват само адресите (www), се описват накрая.

Ако цялата студия е на чужд език, българската литература се изписва на латиница.