

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ”
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

ЛИЛИЯ ГЕОРГИЕВА ПЕТРОВА

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертация на тема:

**ПРОАКТИВНИЯТ ПОДХОД В УЧИЛИЩНАТА
СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА РАБОТА СЪС
СЕМЕЙСТВА**

За присъждане на образователна и научна степен „Доктор” по специалност
Теория на възпитанието и дидактика
(Методика на работата на педагогическия съветник), шифър 050701

Научни ръководители:

доц. д-р Силвия Николаева

доц. д-р Силвия Цветанска

Официални рецензенти:

проф. д-р Клавдия Сапунджиева

доц. д-р Снежана Попова

СОФИЯ, 2012

Дисертационният труд е обсъден на разширено заседание на катедра „Социална работа” на 9.01.2012 г., във Факултет по педагогика и е насочен за защита.

Структура на изследването

Изследването е в размер на 235 страници и съдържа – увод, теоретична част, съответно три глави, емпирична част, заключение, библиография от 165 източника и 6 приложения (въпросник за изследване на равнището на проактивност на респондентите и въпросник за определяне ценностната ориентация на респондентите). В текста са включени 33 фигури и 4 таблици.

Защитата ще се състои на 14. 05. 2012 г., от 13:00 часа, в Нова конферентна зала на СУ „Св. Климент Охридски”.

СЪДЪРЖАНИЕ

I. Обща характеристика на дисертационния труд	4
1. Актуалност на изследваната проблематика	4
2. Описание на дисертационния труд	12
II. Проактивността: концептуални подходи към нейната същност и проявления.....	12
1. Актуални подходи за дефиниране и научно изследване на проактивността.....	12
1.1. Какво означава проактивност?.....	12
1.2. Проактивността в индивидуалното мислене, отношение и поведение.....	13
1.3. Проактивността в груповото (общностно) мислене, отношение и поведение	14
2. Концептуални основания на проактивността като инструментална (социална и научна) парадигма.....	15
2.1. Роля на парадигмите в науката и социалната практика	15
2.1.1. Парадигма според Томас Кун	15
2.1.2. Парадигмите в социалната теория и практика	16
2.1.3. образователни парадигми	17
2.1.4. Проактивността като социална и научна парадигма	18
III. Измерения на проактивността в училищната социално-педагогическа работа	19
1. Теория и практика на социално-педагогическата работа в училище.....	19
1.1. Тенденции в развитието на социалната педагогика като теоретична основа на социално-педагогическата работа.....	19
1.2. Традиционни и нетрадиционни модели на социално-педагогическа подкрепа в детството и юношеството.....	20
1.3. Роля на педагогическия съветник като социално-педагогически диагностик, консултант и посредник.....	20
2. Проактивност и социално-педагогическа работа	21
2.1. Училището – социално-педагогически потребности и възможности.....	21
2.2. Проактивност и социално-педагогическа работа	22
IV. Семейството като клиент на проактивна социално-педагогическа подкрепа в училище	23
1. Подходи за социално и хуманитарно изследване на семейството	23
2. Съвременното семейство и еволюцията на неговото функциониране като социална и възпитателна среда	23
3. Проактивни измерения на социално-педагогическата работа със семейства в училищен контекст	24
V. Емпирично изследване. Интегративен подход за идентифициране и подкрепа на проактивността в училищната социално-педагогическа работа със семейства.....	25
1. Методика и организация	25
2. Основни изводи и препоръки от емпиричното изследване	28
2.1. Изводи от проведено емпирично изследване на проактивните нагласи на родителите.....	28
2.2. Изводи от проведено емпирично изследване на проактивните нагласи на учителите.....	32
2.3. Изводи от проведено емпирично изследване на проактивните нагласи на учениците.....	38
2.4. Изводи и обобщения от емпиричното изследване.....	39
3. Практически изводи и препоръки	41
Заклучение	43
Библиография.....	46

I. ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. Актуалност на изследваната проблематика

Училището днес е изправено пред множество предизвикателства, които имат както собствено образователен, така и комплексен социално-педагогически характер. Като традиционна образователна институция то е територия, на която не от вчера се срещат две мощни влияния – това на обществото и неговите нужди, стандарти и очаквания, от една страна, и това на отделния човек или неговите социални единици (семейство, група, общност или организация), от друга. Всяко едно от тях е едновременно комплексно и дори неповторимо, което прави използването на универсални подходи и решения в училищната практика понастоящем невъзможно. Това обяснява и факта на едновременното съществуване и успешно прилагане на образователни модели, стратегии и подходи като проекция на различни и относително автономни научни и социални парадигми. Въпреки устойчивата тенденция към универсализация на ценностите и стандартите чрез глобализация на идеите и практиките, в световен мащаб продължават да съществуват и активно се развиват диаметрално противоположни парадигмални модели. Нещо повече, характерната за постмодерността толерантност към разнообразието във всичките му естествени форми и проявления се е превърнала и наложила като устойчива детерминанта на нашето мислене, преживяване и поведение.

Настоящото изследване е провокирано от появата, концептуализацията и разпространението на една нетрадиционна за посттоталитарните общности и общества философия и практика, утвърждаваща **проактивността като форма на просоциално индивидуално и групово/общностно мислене, ценене и действие**. Като всяка научно-практическа новост, прерастваща в парадигмална алтернатива, и проактивността възниква в отрицание или като доразвитие на нещо изцяло или частично отхвърлено поради неадекватността му на актуалните условия, потребности и реалности. Традиционно тя се разглежда като философско отрицание, концептуална антитеза и практическа алтернатива на *реактивното*¹ мислене, отношение и действие. Последното просъществува в сферата на образованието и историята на училищната институция доста дълго време. До голяма степен неговото дълголетие може да бъде обяснено както с някои обективни исторически процеси и тенденции, така и с първичната реактивност на (част от) човешката ни природа. Адаптацията към

¹ От реакция, т.е. отговор на възприет от средата (вътрешна и/или външна) стимул или дразнител.

жизнената ни среда чрез механизмите на имитацията и реакцията на стимулацията отвън или отвътре, е добре позната и изучена от изследователите, работещи в различни научни и приложни полета – биолози, медици, физиолози, антрополози, психолози и др. Дори най-новите открития в споменатите области не отхвърлят, а напротив, потвърждават валидността на редица отдавна доказани постулати и принципи на човешкото реактивно мислене, преживяване и поведение. [81; 66]

Отново най-новите открития за естествените закони на човешкото развитие и учене обаче доказват и значимостта на изпреварващото стимулите отвътре и отвън човешко мислене и действие. За едни то е провокирано от естествената ни вътрешна мотивираност за свободно избрано проактивно живеене, която се активизира при наличието на благоприятна вътрешна и външна среда (МакГрегори – терии тип У). За други корените на индивидуалната или групова проактивност са в нашия социално-култивиран инстинкт и стремеж към свобода и самоосъществяване като носители на житейска мисия и компетентност. За трети основната провокация е социалното ни съжителство в общностите и обществата, особено в контекста на философията и моделите на т.нар. социална държава, основаваща се на активната гражданска позиция и участие на всеки свой гражданин. Обединяващото между всички тези концепции и теории е разбирането, че благодарение на човешкия разум, осъзната мотивираност и поведенческа автономност ние сме в състояние да надскочим инстинктивната природа на реактивното си съществуване, като го обогатим с оригиналността на нашето творчество, инициативност и ангажираност.

Защо проактивността днес е парадигмалната алтернатива, която заслужава да бъде изследвана и анализирана в контекста на училищната социално-педагогическа работа със семейства? Отговорът на този въпрос е определящ за обосновката на значимостта и възможността на настоящото изследване, ето защо ще му отделим специално внимание, като анализираме основните причини за актуалния научно-практически интерес.

Въпреки обективната обвързаност между целите и действията на училището и семейството заради общия им интерес и усилия да подкрепят успешното развитие и учене на децата, напредъкът като цяло е противоречив (оценява се различно от различните субекти), епизодичен (по-скоро касае определени времеви периоди или класове), частичен (в определени сфери) и неустойчив (положителните резултати и ефекти са по-скоро временни, отколкото устойчиви). Изследванията сочат [144], че на равнище училищни култури/субкултури и от двете страни се подхранват задръжки и се

създават прегради за реално и устойчиво партниране и сътрудничество. Нещо повече, в много училища официалните политики ограничават силно родителското участие и ангажираност, а на входните училищни врати висят надписи: „Родителите дотук!“. Същевременно и училището, и семейството са склонни да приписват вината за неуспехите, стреса или лошата дисциплина на другата страна. Според родителите причинните са свързани с лошата работа на учителите, според които пък незаинтересоваността и несправянето на родителите подхранва училищните затруднения. Т.е. много често всички те заемат пасивна или реактивна позиция, като прехвърлят отговорността на другата страна, приписвайки ѝ водеща роля за възпитанието и цялостното формиране на детската личност. Проактивният подход е този, който предлага алтернатива на тези пасивни и реактивни нагласи и практически подходи. Той обаче предполага паралелна промяна на ценностите, нагласите и поведението, базиращи се на убедеността, че ефективната подкрепа на детството от семейството и училището означава те да работят съвместно, активно и отговорно, т.е. проактивно.

Вероятно пасивността или неадекватността на решенията и действията на училището и учителите могат да бъде обяснени с тежката ситуация, в която образователната институция се намира отдавна. От една страна, към образованието на настоящите деца и младежи се предявяват все повече и по-сложни изисквания, които се декларират публично и законодателно като изисквания и очаквания на практика към училището. От друга, безкрайно усложненото ни социално живеене понастоящем го натоваарва с извънредно много и разнопосочни социални проблеми и напрежения. Не само кризите в самото образование, но и тези в икономиката, политиката, здравеопазването, социалната закрила и подкрепа, та даже и в семейството като институция рефлектират негативно върху културата и климата на съвременното училище. Същевременно късната модерност не му донесе наред с новите отговорности и реално нови ресурси. Все още учителят е почти единственият училищен специалист (по всичко), чийто обществен престиж е все така спорен, а професионалната му роля и компетентност – омаловажавани. Въпреки смяната на глобалната образователна парадигма, практиката все още е силно повлияна от старите нагласи, манталитети и методи. Следователно, новостите изискват не само разбиране, нито единствено приемане, но и намиране на адекватни инструменти за тяхното овладяване и разпространение. Последното няма как да се случи в условията на реактивното по

своята философия мислене и действие. Нужна е инициативност, отговорност и изпреварващо действие. Т.е. нужен е проактивен подход.

В крайна сметка и семейството, и училището имат за цел да изградят пълноценни в социално и психическо отношение личности. Това предполага едно по-сериозно отношение към социално-педагогическата работа, която се реализира в училище, както от страна на училищния персонал, така и от страна на родителите. Търсенето на нови възможности и алтернативи за подобряване на училищната среда и по-успешното преодоляване на социално-педагогическите проблеми в училище постоянно провокира интереса на изследователите в образованието към такъв тип отношение и поведение, които да бъдат ефективни и да намират адекватни решения на проблемите и конфликтите.

Проактивният подход е сред тези, които все по-категорично навлизат в сферата на образованието и социално-педагогическата практика именно, защото предлагат работеща алтернатива. Проактивността характеризира такъв тип мислене, отношение и поведение, които провокират и стимулират активната и добре направлявана самоизява на личността. Те предполагат човек да поема отговорност за собствените си действия и да се ръководи от собствената си ценностна система.

Същевременно в практиката проактивната парадигма трудно се налага. Настоящото изследване се основава на разбирането, че трудностите се коренят не в неадекватността на подхода, а в средствата за неговото прилагане. Накратко казано, редица „добри практики“ налагат проактивността под формата да речем на активно гражданско участие, предприемачеството или творчество, чрез реактивни по природа техники – външна стимулация от награди, привилегии, санкции и пр. Очевидно това е опит за фиктивна парадигмална промяна (замислена като едновременно идейно-ценностна, концептуално-теоретична и практическа), но реализирана от позициите на традиционната философия и със средствата на отхвърляната стара (реакционна) парадигма.

Ето защо настоящото дисертационно изследване е опит за очертаване на различна аналитична логика и подход, които се основават на разбирането, че проактивността може да е ефективна, когато е вътрешно мотивирана и съзнателно и самостоятелно иницирана, а не провокирана отвън. Именно поради това е логично да се очаква, че успешното внедряване на проактивния подход би следвало да стартира от натрупания към момента и реално работещ проактивен опит. Настоящото изследване има амбицията да прави първите крачки в такава посока, като (1) предложи модел за

оценка на автентичните практически измерения на проактивността в училищната социално-педагогическа работа със семейства (т.нар. *решетка на проактивността*), и (2) идентифицира с негова помощ актуалните измерения на споделената проактивност на лицата от представителната изследователска извадка.

Цел на изследването е да се определят концептуалните и приложни измерения на проактивния подход в училищната социално-педагогическата работа със семейства и се апробира инструментален модел за идентифициране на специфичния проактивен профил на всеки ангажиран в нея индивидуален или групов субект.

Реализирането на целта се осъществява чрез следните основни **изследователски задачи**:

- 1) Да се изследват концептуалната същност и функционален статус на проактивността в науката и социалния живот на съвременните общества и общности.
- 2) Да се анализират теоретичните основания за изследване и внедряване на проактивния подход в училищната социално-педагогическа работа.
- 3) Да се синтезират единните характеристики на подхода по отношение на училищната социално-педагогическа работа със семейства.
- 4) Да се апробира инструментален модел за идентифициране на специфичния проактивен профил на всеки ангажиран в нея индивидуален или групов субект като основание за определяне на ключовите сфери на проактивно сътрудничество/партньорство между училището и семейството.
- 5) Да се формулират принципи и разработят процедури за приложение на проактивния подход в практиката на българските училища за работа с родителите и семействата при осъществяването на техните социално-педагогически цели и функции в партньорство.

Обект на изследването е проактивността като научна, социална и субектна (личностна) парадигма.

Предмет на изследването са концептуалните и практически измерения на проактивния подход като приложен модел на проактивността в училищната социално-педагогическа работа със семейства.

Изследователски инструментариум

Използваната методология на изследването обхваща съчетаването на няколко подхода на работа във връзка с поставената хипотеза, а именно теоретичен и практичен. *Теоретичният подход* за проверка на хипотезата предполага отговор на

въпроса: *Защо е възможна проактивността в училищен контекст?* Основанията в нейна подкрепа неизбежно ще съчетават идейно-философски социални и научни факти и тенденции.

Практическата проверка на приетата работна хипотеза, от своя страна, би следвало да се фокусира около отговора на друг важен въпрос, а именно: *Как е възможна проактивността?* Събраните емпирични данни и техният вторичен анализ биха позволили да се създаде идентификационна *решетка на проактивността*. С нейна помощ в реални условия може да се стартира процесът на изработване на училищна проактивна стратегия за социално-педагогическата работа със семейства. Подобен инструмент би бил особено полезен помощник на педагогическия съветник, който е водещият училищен специалист, натоварен понастоящем с координирането на текущата социално-педагогическа работа, ангажирайки в нея учители, ученици и родители. Обобщено направеното в емпиричен план може да бъде описано чрез следните *основни стъпки или фази*:

- Оценка на актуалните ценностни избори и ориентации на ученици, учители и родители;
- Идентификацията на актуалните измерения на проактивността по отношение на седем сфери на училищна социално-педагогическата работа със семейства. Събраните и обработени данни ще послужат за описание на техните проактивни профили чрез т. нар. *Решетка на проактивността*.
- Съпоставителен анализ на груповите проактивни профили на учители, родители и ученици с цел идентифициране на актуалните зони/сфери на паралелна проактивност (т.е. обща за поне две от изследваните групи).
- Създаване на *обобщена Решетка на проактивността*, която в реални условия да служи като изходна база за интерпретация и подкрепа на проактивното партньорство в сферата на социално-педагогическата работа в училище. В нея теоретично могат да съществуват три типа „полета” – на (а) трисубектно проактивно партниране (при пълно съвпадение на нагласите между трите групи), (б) на двусубектно проактивно партньорство (при актуално съвпадение на нагласите на две от групите и потенциална възможност за мотивиране и привличане на третата), и (в) на едносубектна проактивност (най-неефективните актуални зони, спрямо които не съществува споделена готовност за проактивно партниране).

Основна хипотеза: *Ако проактивността като инструментална парадигма на училищната социално-педагогическа практика със семейства е възможна, то подходът към нейното прилагане предполага идентифициране на единните за всички основни училищни субекти сфери, спрямо които те са ангажирани едновременно или водещо на ценностно, когнитивно и волево равнище.*

Методика на изследването

В настоящото теоретико-емпирично изследване са използвани следните основни групи методи:

1. *Методи за теоретично проучване:* анализ, синтез, сравнения, обобщение, моделиране, абстрахиране, класифициране и др.;

2. *Методи за събиране на емпирична информация:*

(а) въпросник за оценка на ценностните ориентации към 7 сфери на социално-педагогическа работа в училищен контекст (приложения 4; 5; 6), и

(б) въпросник за оценка на проактивността на респондентите по отношение на същите 7 типични сфери на училищния живот и дейности, изискващи социално-педагогическа интервенция. (приложения 1; 2; 3)

И двата въпросника са собствени разработки.

Въпросникът за оценка на ценностните ориентации на респондентите (ценности-цели, ценности-средства и ценностни ориентации) е разработен съгласно класификацията на М. Рокич [116], разграничаваща терминални и инструментални ценностни значения, както и в съответствие концепцията на Д.Н. Узнадзе за установката (нагласата) като психологически устойчив ценностен избор, детерминиращ ефективно мисленето и поведението на личността или групата [43]. Ето защо разработеният инструмент за оценка включва три типа айтеми, а именно:

- За идентифициране на сферите на социално-педагогическа работа, които се оценяват като терминално ценни (ценности-цели);
- За идентифициране на сферите на социално-педагогическа работа, които се оценяват като инструментално ценни (ценности-средства);
- За идентифициране на сферите на социално-педагогическа работа, които се оценяват като ценностно мотивиращи реакциите и поведението (ценностни нагласи или установки).

Въпросникът за оценка на равнищата на проактивност е конструиран на основата на разбирането, че тя може да има различни проявления в зависимост както от равнището на психологическа готовност и мотивация за проактивна отговорност и действие, така и

от обхвата на валидната (подходящата за съответната сфера) компетентност. Така бяха открити три специфични равнища на проактивност:

• *проактивно отношение*, т.е. чувствителност към определена тема, сфера или проблем, които са ценностно приети за значими и се основават на достатъчна информираност и адекватното разбиране; обикновено проактивността като отношение се проявява при публични дискусии, неформални разговори или обсъждания, и се характеризира с повишена вербална активност и ефективна ангажираност.

• *проактивен контрол*, т.е. равнище на проактивност, при която е налице не само активно, информирано и ангажирано отношение, но и психологическа и поведенческа готовност за контролираща намеса или подкрепа спрямо определени сфери на социално-педагогическа-работа в училище;

• *проактивно (съ)участие*, т.е. реално и автономно иницирано включване в дейностите от определена сфера на училищната социално-педагогическа работа със семейства; за разлика от контролиращата проактивност, която е епизодична и цели проследяване на динамиката, то съучастието означава освен това и активно и компетентно включване на всички етапи на процеса, при това чрез поемането на различни роли и отговорности в зависимост от актуалните нужди и приоритети.

В проведеното емпирично изследване проверката на хипотезата се реализира чрез анализа на корелациите между (1) готовността на българските родители, педагогически персонал и ученици за проактивно отношение, контрол и съучастие и (2) тяхното ценностно отношение към 7 сфери на училищния живот и опит, които са типични провокатори на социално-педагогически проблеми или напрежения, а именно:

- *Образователните постижения;*
- *Емоционалния опит;*
- *Социалния опит;*
- *Поведенческия им опит;*
- *Култура на общуване в училищен контекст (етикет);*
- *Проявите на агресивно поведение;*

3. *Методи за обработка на емпиричните данни* (математико-статистически 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*; процентен анализ.

2. Описание на дисертационния труд

В увода са обосновани както актуалността на проблема, така и необходимостта от неговото разработване. Дефинирани са основната цел, обект, предмет на изследването. Посочени са конкретните задачи, които са поставени за решаване. Изведена е основната хипотеза на изследването.

В първа глава се разглеждат основните подходи и същностни измерения на проактивния подход и предпоставките за определянето му като инструментална социална парадигма.

Във втора глава се очертават измеренията на проактивния подход в социално-педагогическата работа като цяло и в частност училищната социално-педагогическа работа.

В трета глава се разглеждат подходите за изследване на семейството, спецификите на семейната институция и нейното влияние върху развитието и възпитанието на децата. Също така се описват добри практики за приобщаване на родителите към училището, които се основават на проактивния подход.

В емпиричната част на изследването са представени и анализирани резултатите от проведеното емпирично изследване сред родители, учители и ученици, за да се проверят измеренията на тяхната готовност и изява на проактивен тип мислене, отношение и поведение в седем базисни сфери на социално-педагогическа работа в училище. Също така се набелязват основните параметри за практическо реализиране на проактивния подход в училищната социално-педагогическа работа със семейства.

II. ПРОАКТИВНОСТТА: КОНЦЕПТУАЛНИ ПОДХОДИ КЪМ НЕЙНАТА СЪЩНОСТ И ПРОЯВЛЕНИЯ

1. Актуални подходи за дефиниране и научно изследване на проактивността

1.1 . Какво означава проактивността?

Същността на понятието „проактивност” за първи път се формулира от Виктор Франкъл. 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 век понятието се популяризира и от Стивън Кови, 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, който човек прави сам независимо от влиянието на средата или обстоятелствата, като своеобразно развиване у човека на способност да „подчини импулса на ценността”.

Различните разбирания за проактивността предполагат нейното многопластово дефиниране едновременно / паралелно като:

- *начин на мислене или нагласа* за вътрешно избиране, анализиране, възприемане на ценности, които да се превърнат в същност на личността.

- *отношение към средата* – осъзнаване, че човек е способен да влияе положително на средата и да се вглежда в себе си, а не да търси влиянието на външните фактори.

- *тип поведение* – предполага отговорно, обмислено, основано на изградената вътрешна ценностна система поведение. Проактивната личност поема отговорност за собствените си действия, за направения избор.

За целите на настоящето изследване проактивността ще бъде разглеждана като ***комплексен феномен, съчетаващ специфични характеристики на индивидуалното и общностно (групово) мислене, отношение и поведение, които са насочени към съзнателното, отговорно и активно изпреварващо социално действие за оценка и самооценка, развитие и саморазвитие, управление и самоуправление.***

1.2. Проактивността в индивидуалното мислене, отношение и поведение

В този параграф са представени два подхода за дефиниране и процесуално изясняване на проактивността като характеристика на индивидуалното мислене, отношение и поведение. Те привлякоха изследователското внимание с разликите помежду им, които се основават на различията в разбиранията за природата на човешката проактивност.

Първият подход се основава на идеята, че проактивността е иманентна за човешката природа. Ст. Кови [25] защитава тезата, че проактивността е част от човешката същност, независимо дали е осъзната или не. Според него някои хора избират да развиват своята проактивност, да поемат отговорност и да правят избор основан на ценности. Докато други хора избират да се превърнат във функция на

обстоятелствата и средата. Авторът подчертава, че именно този избор определя проактивността като вродена характеристика на човека.

Вторият подход към същността на индивидуалната проактивност се разглежда по-обстойно от Т. Тесина. [127] Тя определя проактивността като възможен модел на човешко поведение, но не и като иманентна характеристика на личността. Проактивността може да бъде придобита в хода на индивидуалния живот и дейност, без човек да пренебрегва емоционалните си реакции към заобикалящата го среда. Човек може да развие способност да мисли и действа проактивно в конкретни проблемни ситуации, т.е. да формира проактивни умения, които да подпомагат достигането до конкретни, позитивни за личността решения и резултати.

В контекста на настоящето дисертационно изследване като валиден и респ. приложим се приема вторият подход, който разглежда проактивността като придобит модел на човешко поведение, без да се пренебрегват предимствата на разглеждането му като иманентна човешка даденост.

Изследователският интерес се насочва към тезата, че проактивността е тип поведение, което може да бъде формирано, развивано и насочвано във всяка личност. Поради това разбиране фокусът се поставя върху възможността проактивното мислене, отношение и поведение да се разглеждат като детерминирани и мотивирани от социалната среда.

1.3. Проактивността в груповото (общностно) мислене, отношение и поведение

В този параграф се изяснят спецификите и измеренията на проактивното мислене, отношение и поведение на групово (общностно) равнище. На първо място обаче следва вниманието да се насочи към изясняване на същността на понятията *група* и *общност* и доколко в настоящето изследване те могат да се използват като тъждествени, с цел конкретизиране на проявите на проактивност.

Проактивността в груповото/общностно мислене, отношение и поведение се определя от някои характеристики, които са предпоставка за изграждане на нов тип взаимодействие. То се базира на самоинициатива, на предварителни действия, целящи просоциално и ценностно насочена промяна на ситуацията или личностна промяна. Възниква въпросът: *Могат ли тези характеристики на груповата проактивност да се преоткриват в училищен контекст? И още по-конкретно: Как ги разпознаваме и възможни ли са в учителско-родителската общност?*

училищен контекст могат да се преоткрият както формални, така и неформални групи / общности, които са обединени от различни подбуди и потребности. В настоящото изследване интересът е насочен преди всичко към учителско-родителските групи / общности. Те също могат да са и от двата типа, т. напр. училищните настоятелства имат формален характер и са част от организацията на училището. Неформалните училищно-родителски групи / общности се формират поради културна идентичност, общи интереси, потребности и цели, които нямат формален характер. Независимо от типа група, в която семейството и училището участват съвместно, те имат една обща глобална цел, а именно грижата за формирането и развитието на детската личност.

2. Концептуални основания на проактивността като инструментална (социална и научна) парадигма

2.1. Роля на парадигмата в науката и социалната практика

2.1.1. Парадигмата според Т. Кун

Общоприето е парадигмата да се разглежда като ключов модел, метод или образец. Често тя е най-характерното или основно свойство на една теория или направление в науката. До 60-те години на миналия век понятието *парадигма* се употребява предимно в области като граматика или реторика. От края на 60-те години то започва да се използва и за обозначаването на конкретните мисловни модели в определена научна дисциплина или друг епистологичен контекст.

По-задълбоченото ѝ концептуализиране и употреба в науката (по-специално в сферата на естествените науки) се свързва с името на Томас Кун и неговата книга „*Структура на научните революции*” (1962 г.). Той изяснява термина най-вече в контекста на естествените науки, като подчертава, че чрез него може надеждно да ги разграничава от обществените.

Дефинирайки парадигмата в науката, Т. Кун тръгва от вече наложилото се нейно значение като „*модел, образец*”, но го обогатява, като допълва смисъла му с използването на специфични за всяка парадигма практики, които характеризират развитието и приоритетите на науката/ите през определен период от време.

В по-късно издание, в което добавя постскрипум (изд. от 1969 г.), Т. Кун изяснява концепцията си и дава по-обширна обосновка на понятието парадигма, до известна степен и в отговор на критиките към неговата теория. С тази цел той въвежда

термините „екземпляр” и „дисциплинарна матрица”. *Екземплярите* представляват конкретни решения на научните проблеми, които се приемат за образци и са централни компоненти на парадигмата. „*Дисциплинарната матрица*” представя смисловото богатство на понятието парадигма.

Много от идеите на Т. Кун за парадигмата в естествените науки могат да се отнесат и към парадигмите в социалните науки. Те задават рамката на социалните нагласи, определят значимите ориентири в историята и развитието на обществата. По този начин парадигмата в социалните науки може да се разглежда като регулатор и индикатор за обществените нагласи и вярвания, начина по които хората възприемат и интерпретират функционирането на заобикалящия ги свят.

Парадигмата както в естествените, така и в социалните науки задава специфичния начин, по който се възприема света, но не с визуалните възприятия, а от гледна точка на специфичен подход за неговото възприемане, разбиране и интерпретиране. По този начин всяка значима промяна в различните научни области води и до съществени изменения в разбиранията и възприятията за света и обществото, става източник на ново стандарти на поведение и взаимоотношения, утвърждаващи развитието в социалния и научен свят.

2.1.2. Парадигмите в социалната теория и практика

За социалните изследователи обаче даденият от Т. Кун, подход е обективно невъзможен и недостъпен, тъй в социалните науки е трудно реализирането на лабораторни изследвания, които точно, ясно и недвусмислено да доказват валидността и универсалността на дадена социална теория. Самият Т. Кун обръща внимание на факта, че в социалните науки, и по-точно в социологията, е трудно да се постигне единомислие по отношение на дадена теоретична постановка, което за него е задължителна предпоставка за приемане на парадигмата в естествените науки. В социалните науки, обаче парадигмата не се използва като образец, който да определя и показва структурата на социалните науки и начините, по които тя се променя. Поради тази причина не е необходимо теориите да се доказват чрез лабораторни експерименти, въпреки че има социални сфери, в които се провеждат и се използват лабораторни методи и техники.

Промяната на съществуващата или появата на нова парадигма и в социалната сфера е следствие от необходимостта да се намери по-добро обяснение и решение на даден проблем. Така например в социалните науки съществуват редица парадигми, които разглеждат поведението на отделния индивид в обществото или начина, по който

обществото трябва да функционира. Те представят различните гледни точки, които в контекста на историческия момент печелят или губят популярност. Според Т. Кун обаче, в историята на естествените науки успехът на една парадигма зависи от това доколко успешно решава проблемите поставени от научната общност и съответно води от неприемливи решения към истинни такива. Смяната на една социална парадигма с друга не е въпрос на истинност или неистинност, а на социална значимост, т.е. доколко всяка една от тях е достатъчно ценна за дадено организирано общество.

Приетата в даден исторически момент доминантна парадигма влияе на изкуствата, науката, философията, културата, обществото като се стреми да преосмисли идеите и вярванията на предходната парадигма. Могат да се дадат редица примери, характеризиращи промяната и налагането на доминантна парадигма, например *модернизъм*, *марксизъм*, *конструктивизъм*, *постмодернизъм*, *неомарксизъм* и др.

2.1.3. Образователните парадигми

В сферата на образованието непрекъснато се поставят и отправят нови предизвикателства, които логически довеждат до необходимостта от обосноваване и практическо реализиране на нови парадигми. Те, подобно на останалите социални парадигми представляват синтез на научно-теоретични идеи, които да намират решение на възникващите научни проблеми в сферата на образованието. Образователните парадигми формулират и предоставят принципи и модели, които да подпомагат овладяването на знания, умения и навици, определят отношенията между учителя и ученика, насочват учебния процес.

Поради тези аспекти, познаването на образователните парадигми позволява те да се проектират и към очертаването на концептуалните парадигми в сферата на социалната педагогика. Тъй като богатството на идеи обединяващи философски, психологически, общопедагогически и социални концепции, които са основа на образователните парадигми имат пряка проекция и върху теоретичната рамка на социалната педагогика.

В настоящето изследване е използван друг подход за изясняване и типологизиране на образователните парадигми, който се основава на тяхната мащабност, значение и валидност. С негова помощ се стигна до разграничаването на два основни типа парадигми, а именно:

- ✓ *глобални парадигми (парадигми от първи род)*, които се явяват основа на редица други модели, теории и практики, и
- ✓ *инструментални парадигми (парадигми от втори род)*, които не създават нова философска и научна рамка, а съчетават елементи на вече съществуващи такива, като акцентират върху подбора и използването на средства / инструменти за тяхното практическо приложение, т.е. приложни теории и модели.

2.1.4. *Проактивността като социална и научна парадигма*

Съществуват ли основания за анализ на проактивността в контекста на парадигмалната същност?

Отговорът на този въпрос е от решаващо значение за настоящото изследване, тъй като той ще предопредели както статуса на изследваното явление, така и подбора на инструменти за неговото практическо идентифициране и оценка. За целта ще потърсим проекциите на парадигмалната същност в проявленията на проактивността на концептуално и практическо равнище.

Според Т. Кун, за да се определи дадено явление като парадигмално, е необходимо:

(1) да е налице научно-теоретична концепция приемана като основна (напр. социалнопсихологическите теории на В. Франкъл и по-късно на Ст. Кови),

(2) да съществува научна общност, която приема и развива нейните концептуални и практични аспекти (представители на различни научни области, приемащи и налагащи идеите на проактивността),

(3) да са налице научни публикации, в които се поставят и разясняват специфични научните проблеми на парадигмалното явление.

(4) Друга важна характеристика на парадигмалното явление, посочена не само от Т. Кун, но и от защитниците на идеята за социална парадигма, е съществуването на реален модел на социална практика, основаващ се на приетите като основни научно-теоретични концепции.

Направеният подробен анализ в този параграф дава основание проактивността да бъде разглеждана като инструментална парадигма. От една страна, тъй като проактивното мислене и действие по-скоро отразяват отколкото предлагат нови фундаментални научни подходи и глобални социални концепции. От друга, обаче,

проактивните подходи, модели и практики в различни сфери на нашия живот очертават специфичните (инструментални) измерения на фундаменталните идеи, при това стъпвайки върху стабилния фундамент на собствени приложни теории и модели. В този смисъл проактивната парадигма олицетворява и операционализира обективността (автентичността) на множество глобални идеи и подходи, като инструментализира техните трансформиращи и регулиращи възможности в определени практически сфери – социално-икономическо и социално-политическо развитие, образование, развитие в общността, екология и пр.

III. ИЗМЕРЕНИЯ НА ПРОАКТИВНОСТТА В УЧИЛИЩНАТА СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА РАБОТА

1. Теория и практика на социално-педагогическата работа в училище

1.1. Тенденции в развитието на социалната педагогика като теоретична основа на социално-педагогическата работа

Социално-педагогическата работа се е утвърдила като традиция и практика още през XVIII век, докато употребата на самия термин в научните среди навлиза много по-късно. Това се дължи както на специфичните потребности на обществата в определени исторически периоди, така и на конкретните географски ширини, в които са се разпространявали идеите на социалната педагогика. В процеса на развитие са се променят и обектите, към които социалната педагогика е насочена. Т. напр. във фокуса на нейното внимание вече попадат не само децата и младежите, но и различните категории възрастни. С времето се създават предпоставки и за изграждане на специални институции и организации за социално-педагогически дейности и услуги, в които социалната педагогика намира реализация и до днес.

Като сравнително нова научна и практическа област социалната педагогика все още активно уточнява и утвърждава своя тълкувателен модел. Подходите към същността на социалната педагогика имат различен контекст и значение, повлияни от конкретните социални потребности на обществата. Различните автори предлагат модели за обобщено представяне на дефинициите за същността на социалната педагогика на базата на познатите до момента теоретични изследвания.

Многообразието от модели, които дефинират социалната педагогика, в настоящето изследване е направен опит социалната педагогика да се разглежда в следните направления:

- а) идейно-философско течение,*
- б) традиционни практики и опит,*
- в) наука/научно направление,*
- г) професионална сфера.*

1.2. Традиционни и нетрадиционни модели на социално-педагогическа подкрепа в детството и юношеството

Съвременната училищна институция се сблъсква с редица социални проблеми, чиито негативни ефекти могат да бъдат проследени както в училище, така и в семейството и обществото като цяло. Това е предпоставка да се търсят, разработват и прилагат в практиката ефективни социално-педагогически модели за подкрепа и превенция в детска и юношеска възраст. Различните модели за социално-педагогическа подкрепа са повлияни както от социалните, културните и икономически потребности и проблеми на обществата, така и от развитието на теориите за човешката психика, поведение и развитие.

Моделите за социално-педагогическа подкрепа могат да се обособят най-общо като *традиционни* и *нетрадиционни*. Към първите могат да се отнесат тези модели, които са се развивали, наложили са се през годините като ефективни и работещи по отношение на различните социални проблеми, засягащи децата и юношите. Към нетрадиционните могат да се отнасят някои съвременни модели, които тепърва се налагат в практиката и предоставят нови възможности за социално-педагогическа подкрепа, която да отговаря на съвременните потребности и изисквания на обществата.

1.3. Роля на педагогическия съветник като социално-педагогически диагностик, консултант и посредник

Педагогическият съветник е специалистът в съвременното българско училище, който е в състояние да подпомогне и улесни взаимодействието между всички страни включени в учебно – възпитателния процес. Друг основен аспект от дейността на педагогическия съветник е проучване и подпомагане на психичното развитие и здраве на учениците в системата на средното образование, подготовка за образователен и професионален избор. Този специалист има свое съществено място и роля в

превръщането на училището в една по-хуманна и демократична институция. Педагогическият съветник осъществява дейности от съществено социално-педагогическо значение за всеки отделен ученик, подпомага дейността на учителите, регулира и насочва комуникацията както с родителите, така и с външни институции.

С наредба от 1996 г. се въвежда длъжността „педагогически съветник” и се определят основните изисквания към лицата, които могат да заемат тази длъжност. Все още не са рядкост споровете относно типа специалист, който би бил най-подходящ за тази длъжност, т.е. педагог или психолог като се изтъкват редица предимства по отношение и на двата типа специалисти. Тези аспекти относно професионалната подготовка на педагогическия съветник не са приоритет на настоящето изследване, но имат пряко отношение към изискванията и очакванията, които се предявяват към този специалист.

Според приетата длъжностна характеристика, педагогическият съветник изпълнява три основни дейности: *А) диагностична работа с индивиди и групи, Б) индивидуална и групов консултативна работа, В) посредническа дейност.* Тези основни дейности определят и социално-педагогическите роли, които този специалист има в българското училище.

2. Проактивност и социално-педагогическа работа – понятийни уточнения и практически релации

2.1. Училището – социално-педагогически потребности и възможности

През последните десетилетия социално-педагогическата практика успява ефективно да се наложи в училищния живот както у нас, така и в редица други държави. Този процес е провокиран както от все по-нарастващите социално проблеми, които училищната институция трябва да преодолява, така и от новите изисквания, които обществото предявява към училището. Социално-педагогическата работа в училище има за цел да подпомага учебно-възпитателния процес, социалната адаптация на учениците, да изгражда и поддържа взаимоотношенията между училището, семейството и държавната администрация.

Училището като институция притежава всички възможности да реализира социално-педагогическа работа на различни равнища, т.е. от всекидневната работа на учителите до професионалната намеса на педагогическите съветници. Това е естествено, защото основната цел на съвременното училище е да създаде условия за

пълноценно обучение и развитие на учениците. По отношение на социално-педагогическата работа в училище се реализира в няколко сфери от училищния живот:

А. Подпомагане в професионалното ориентиране и избор на учебни заведения;

Б. Стимулиране и поддържане на взаимоотношенията със семействата на учениците;

В. Подпомагане на цялостното личностно развитие на учениците и изграждане на ефективни социални умения и навици.

2.2.. Проактивност и социално-педагогическа работа

Социалната педагогика като призвана да подкрепя, формира и променя личността в нейното нормално интегриране и приобщаване към общността следва да приема и налага такъв тип мислене, отношение и поведение, които да са просоциални и ценностно ориентирани.

Т.е. проактивността може да подпомогне реализирането на редица цели и преодоляването на специфични проблеми, които стоят пред социалната педагогика, най-вече чрез изграждане на такъв тип мислене, отношение и поведение, които да се основават на активност, ангажираност, отговорност, последователност.

Второто основание за изказаното по-горе определение на проактивността в социално-педагогически контекст се отнася до единството на индивидуално и групово (общностно) равнище на проактивност. Социалната педагогика по своята същност разглежда отделната личност в контекста на социалната среда. Тя отчита влиянията на социума, взаимоотношенията, които се изграждат между индивидите, реалните и потенциални рискове и т.н. Това предполага проактивността да се разглежда и на индивидуално и на групово (общностно) равнище.

По своята същност проактивността е адекватна и алтернативна съвременна парадигма за социалната педагогика, тъй като дава възможност за нов, обобщен прочит на философията и практиката на социално-педагогическата работа. В този смисъл между двете явления могат да се търсят редица допирни точки, които да затвърдят проактивната парадигма в социално-педагогическата работа. Т. напр. по своята същност и характеристики и двете явления имат *просоциална насоченост*, т.е. ориентирани са към търсене на позитивно разрешаване на обществени, социални и граждански проблеми. Друга обща характеристика на социално-педагогическата работа и проактивността, е стремежът към социална ангажираност и активност по отношение на обществения живот. Също така за социално-педагогическата работа от голямо

значение е превенцията и изпреварващото действие спрямо потенциални социални рискове и проблеми, което е характерно и за проактивността.

IV. СЕМЕЙСТВОТО КАТО КЛИЕНТ НА ПРОАКТИВНА СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА ПОДДРЕПА В УЧИЛИЩЕ

1. Подходи за социално и хуманитарно изследване на семейството

Интересът и стремежът към изследване и изучаване на семейството като социален феномен е породил голям брой теоретични и емпирични изследвания в сферата на социологията, психологията, педагогиката, правото и др. През 60-те години на XIX век се поставя началото на съвременното научно изследване на семейството, с появата на книгата на швейцарския историк *Йоганна Якоб Баховен* – „Майчинско право” през 1861г. В своята книга авторът, използвайки древната класическа литература, прави анализ на историческите изменения в общественото положение на мъжа и жената. Този книга поставя началото на редица подходи, които в различните исторически периоди се опитват да обяснят сложният феномен – семейство.

2. Съвременното семейство и еволюцията на неговото функциониране като социална и възпитателна среда

Ако по отношение на значимостта на семейството като възпитателен фактор съществува почти пълно единодушие както сред изследователите, така и сред практиците, то не така стоят нещата по отношение на посоките и интензивността на това факторно влияние. Съществуват множество изследвания, чийто изследователски предмет е свързан с проучване на зависимостите между определени характеристики на семейната среда, от една страна, и тяхното влияние върху развитието и възпитанието на децата, от друга. Една голяма част от тях са провокирани от актуалните тенденции и еволюцията в структурата и функционирането на съвременното семейство и неговата еволюция като възпитателен фактор и среда.

Поради своята специфична роля семейството провокира интереса на изследователи и практики от различни научни и обществени сфери. Особен изследователски интерес представляват *динамичните промени в структурата* на семейството повлияни от съвременната социална, културна, икономическа и политическа обстановка. Динамиката в семейната структура и нейното възпитателно

влияние може да се разглежда по отношение на два основни елемента. Първо, динамика на структурните модели, т.е. по брой членове (поколения) на семейството. Второ, динамика на семейното планиране, т.е. броя на децата в семейството.

3. *Проактивни измерения на социално-педагогическата работа със семейства в училищен контекст*

Проактивният подход може да намери отражение в различни аспекти на социално-педагогическата практика - от подготовка на самите учители и реализиране на различни програми до чисто административните и законови рамки, касаещи училищната институция. Това дава основание проявленията на проактивния подход в работата със семейства да се търсят в три основни сфери:

А. институционална сфера - 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.

Б. комуникационна сфера - като работещи практики за осигуряване на различни устойчиви канали за комуникация между училището (учителите), родителите и учениците.

В. приложна сфера – 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.

Промените във всяка една от сферите – *институционална, комуникационна, приложна*, които се основават на проактивния подход, обогатяват възможностите за сътрудничество между педагогическия персонал и родителите. Променят се ролите 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.

V. ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ

ИНТЕГРАТИВЕН ПОДХОД ЗА ИДЕНТИФИКАЦИЯ И ПОДКРЕПА НА ПРОАКТИВНОСТТА В УЧИЛИЩНА СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА РАБОТА СЪС СЕМЕЙСТВА

1. Методика и организация на изследването

Изследователският интерес към проактивността в социално-педагогическата работа беше провокиран от алтернативните възможности, които тя предлага, както и от успешното ѝ прилагане в други сфери. Тя е провокирана от такъв тип мислене, отношение и поведение, които са силно и по-непосредствено повлияни от ценностната сфера на личността или групата/общността.

Проактивността като индивидуална и групова черта е силно ценностно детерминирана и поради това много осезаемо функционира като вътрешномотивационен механизъм, детерминиращ човешкото поведение. Това обяснява и активността и инициативността на проактивните хора, включени или силно ангажирани с процеса и успеха на учебно-възпитателния процес – учители, родители и ученици.

Тези същностни характеристики на проактивността дават основание за допускане на следната работна *хипотеза*:

Хипотеза: Ако проактивността като инструментална парадигма на училищната социално-педагогическа практика е възможна, то подходът към нейното прилагане предполага идентифициране на единните за всички основни училищни субекти сфери, спрямо които те са ангажирани едновременно или водещо на ценностно, когнитивно и волево равнище.

Критерии на изследването: На основата на предварителния теоретичен анализ на същността и характеристиките на проактивността в различни научни и социални сфери, могат да бъдат изведени три равнища на проявление на проактивността (емпирично достъпни за идентификация, измерване и тълкуване), а именно като:

- *проактивно отношение* – т.е. като съзнателно, обективно, активно и открито споделяно приемане и ценене на обстоятелствата;
- *проактивен контрол* – а именно като обективно проявление на интерес и активен стремеж към надеждно информиране, проследяване, подкрепа и при необходимост намеса спрямо обстоятелствата;

- *проактивно (съ)участие* – т.е. като обективно изпреварващо реагиране, включване и поемане на отговорност спрямо обстоятелствата.

По отношение на ценностните измерения на проактивността в изследването е използван един наложил се модел на диференциране на проявленията на ценността, а именно:

като ценности-цели (терминални ценности), които определят смисловите номинално значими обекти на ценене;

- *като ценности-средства* (инструментални ценности), които представят значимите – селектирани инструменти или начини за постигане на ценностите-цели [116];

- *като ценностно натоварени нагласи* за реагиране в типични ситуации на ценностен избор (ценностните ориентации), основаващи се на контекстно наложени се номинални и инструментални ценностни приоритети, и превърнали се с времето в стабилни личностни модели на поведение [43].

В проведеното емпирично изследване проверката на хипотезата се реализира чрез анализа на корелациите между (1) готовността на българските родители, педагогически персонал и ученици за проактивно отношение, контрол и съучастие и (2) тяхното ценностно отношение към 7 сфери на училищния живот и опит, които са типични провокатори на социално-педагогически проблеми или напрежения, а именно:

- *Образователните постижения;*
- *Емоционалния опит;*
- *Социалния опит;*
- *Поведенческия им опит;*
- *Култура на общуване в училищен контекст (етикет);*
- *Проявите на агресивно поведение;*
- *Отношението към човешките различия. (вж.табл. 1).*



Таблица 1. Субординация между критериите и показателите на изследването

В настоящето изследване бяха включени общо 481 родители, от които 302 жени и 179 мъже. Също така в изследването участваха общо 235 учители, преподаващи в IV и VII клас, от които 225 са жени и само 10 мъже. Общият брой на учениците включени в изследването е 308 ученика от IV и VII клас, от тях 145 момичета и 163 момчета (вж. табл. 2).

	Родители	Учители	Ученици
Общо	481	235	308
От тях мъже	179	10	163
От тях жени	302	225	145

Таблица 2. Брой участници в изследване

Основните причини за избора на тези възрастови групи са няколко. На първо място, това е специфичното място и роля на тези класове в нашата образователна система, в която четвъртият клас е преход към следваща образователна степен, а седмият клас се асоциира с предстоящите кандидат-гимназиални изпити. На второ място, това е произтичащата от горните обстоятелства по-голямата ангажираност на родители и учители с академичния и социален напредък на учениците.

Използвани бяха два основни метода за събиране на емпирични данни:

- 1) въпросник за оценка на проактивността (степената на чувствителността и реактивността) към проблеми и рискове изискващи социално-педагогическа интервенция [приложения 1; 2; 3], и
- 2) въпросник за изследване на ценностните ориентации. (приложения 4; 5; 6)

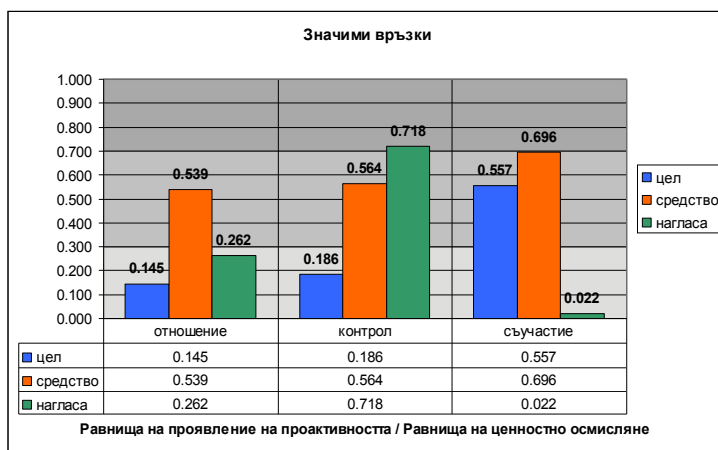
И двата инструменти са собствени разработки, апробирани чрез пилотно изследване сред 45 учители и 102 родители в периода м. септември - м. октомври 2008 година. Обработката на събраните данни бе извършена с помощта на статистико-

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.

2. Основни обобщения и изводи от емпиричното изследване

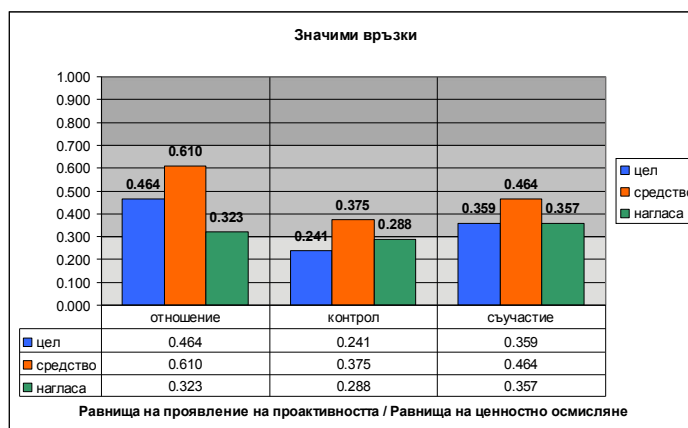
2.1. Изводи от проведено емпирично изследване на проактивните нагласи на родителите

Получените от емпиричното изследване данни показват, че декларираните от родителите равнища на проактивност корелират умерено до силно положително най-често с възприемането им като *ценности-средства* и *ценностни нагласи*. Т. напр. в сферата на *образователните постижения*, проактивността на родителите се детерминира предимно от смисъла им на *инструментални ценност* (ценност-средство). (фиг.1)



Фиг. 1 Сфера на образователни постижения

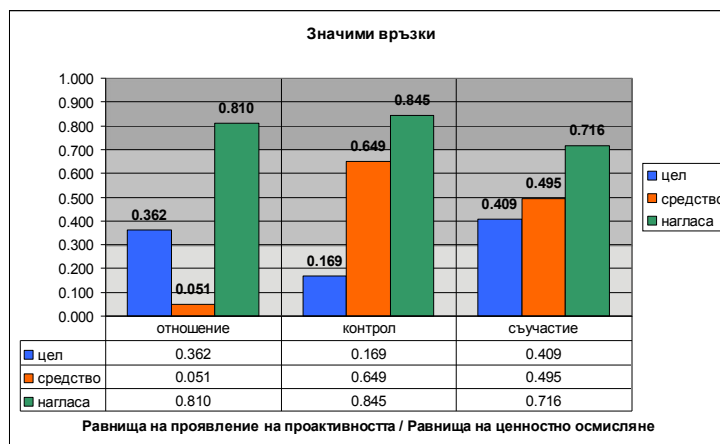
Социалният опит на децата е друга сфера на социално-педагогическа работа, която родителите възприемат като инструментално ценностна по отношение и на трите равнища на проактивност – като *отношение*, *контрол* или *поведение*. В тази сфера интерес представлява фактът, че връзките между проактивните стратегии и ценностните ориентации (или по-точно инструменталните ценности) са умерени към слаби. Това показва, че социалният опит не се е установил като значима ценност, която да е определяща за личността, а по-скоро се възприема като обществено изискване. (фиг.2)



Фиг. 2 Сфера на социален опит

Т.е. в сферите на *образователни постижения* и *социален опит* демонстрираното от родителите отношение дава основание те да бъдат тълкувани като области на проактивни *инструментални ценностни* избори (третиращи като ценности-средства).

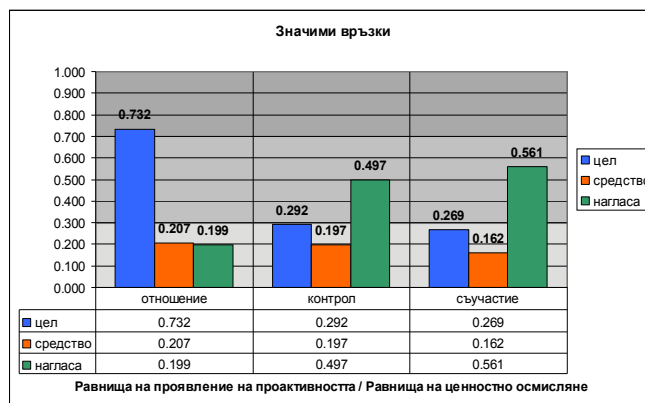
В някои от сферите проактивността на родителите се ръководи от ясно осъзнати *ценностни нагласи*, които са реален регулатор на личността и нейното поведение. Т. напр. по отношение на сферата на *емоционалния опит*, родителската проактивност и на трите равнища – *отношение*, *контрол* и *съучастие*, се проявява като приета и осъзната ценностна нагласа. Това е разбираемо, тъй като емоционалният опит е специфична човешка сфера, която изисква специално внимание, разбиране и подкрепа. (фиг.3)



3. Сфера на емоционален опит

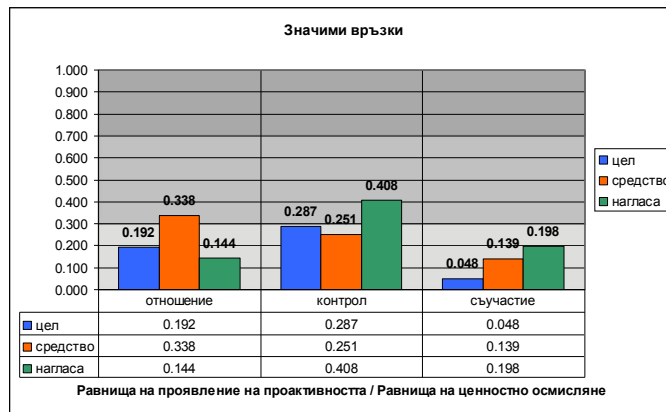
Друга сфера, при която родителската проактивност се обуславя предимно от устойчиви *ценностни нагласи* е *сферата на поведенчески опит*. Т. напр. родителите, които свързват проактивността си преди всичко с възможностите си за *контрол* над ситуацията, винаги държат да получават информация и съответно да предприемат

мерки за коригиране на поведението на своето дете, приемат че трябва да насочват и подкрепят децата си, уповавайки се на собствените си разбирания и опит. Т.е. демонстрират ясно изразена *ценностна нагласа*. Също така тези от родителите, които демонстрират проактивно поведение чрез активна и отговорна подкрепа (*съучастие*) по отношение на поведенческия опит, показват преди всичко устойчиви *ценностни нагласи*, което отговаря на предложения идеален профил на проактивност. (фиг.4)



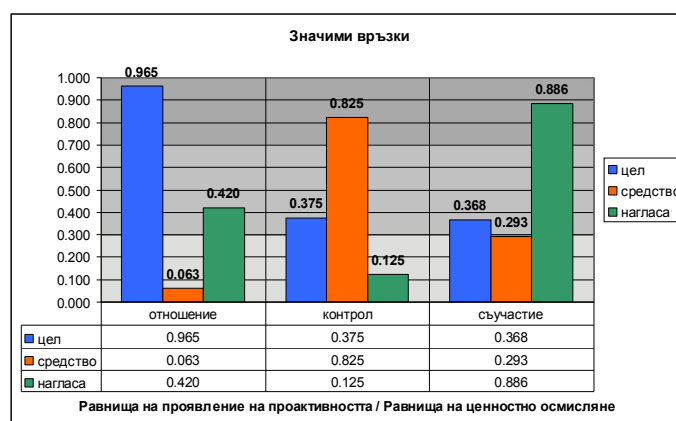
Фиг. 4 Сфера на поведенчески опит

Следва да се обърне внимание на родителите, чиято проактивност се ръководи от определено номинални ценностни ориентации (*ценност-цел*). В сферата на *образованите постижения*, родителите, които демонстрират проактивно поведение основано на контрол над ситуацията се ръководят именно от терминални ценности, т.е. приемат образованието на децата си като цел само по себе си. Също така, родителите, които предпочитат изявяват своята проактивност чрез своето активно *отношение* към сферата на *поведенческия опит* го оценяват като терминално ценен. Друга сфера, в която доминират *номиналните ценностни значения*, е сферата на *отношения към агресията*. Те са характерни за родителите, които демонстрират своята проактивност на равнище *контрол* и на равнище *съучастие* (трябва да се отбележи, че тук връзката е умерена към слаба). (фиг.5)



Фиг. 5 Отношение към агресията

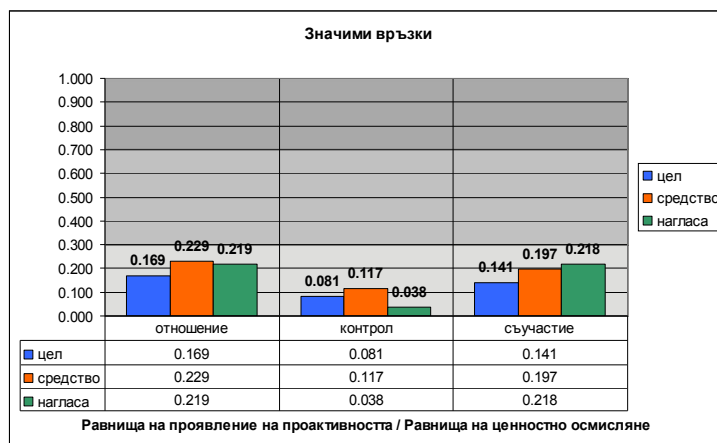
По отношение на сферите на *култура на общуване* и *отношение към човешките различия* ситуацията е доста интересна. Родителите, които демонстрират *активно отношение* към начина, по които общуват децата им, се ръководят от оценката им за културата на общуване като *ценност-цел*. Родителите, които предпочитат да контролират и регулират начина на общуване на своите деца естествено са ръководени от *инструментални ценности*. Тези пък от тях, които изявяват своята проактивност по отношение на културата на общуване на равнище *съучастие*, демонстрират устойчиви *ценностни нагласи* към културата на общуване. Резултатите показват, че културата на общуване и самото общуване са изключително важни за личността и тази сфера би била много благоприятна за прилагане на проактивен подход и съответни стратегии. (фиг.6)



Фиг. 6 Култура на общуване

По отношение на сферата свързана с *човешките различия* ситуацията е интересна, тъй като тук резултатите показват изключително слаби връзки спрямо трите ценностни измерения. Това може да означава, че родителите може и да декларират активно желание за подкрепа и сътрудничество, но на практика не декларират

ценностна ангажираност. Това показва както negliжиране на проблема и много ниска степен на емпатииност с хората с увреждания или представителите на маргинализираните етнически и социални групи, така и липса на ясна представа какво би следвало да се прави, за да се преодолеят проблемите в тази сфера. (фиг. 7)



Фиг.7 Човешки различия

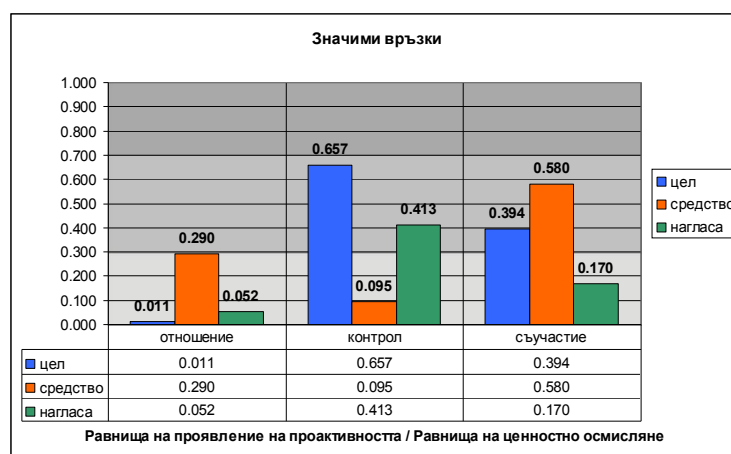
В обобщение може да се каже, че родителите демонстрират различно ценностно отношение и проактивна готовност спрямо предложените 7 сфери на социално-педагогическа работа. По този начин стана възможно идентифицирането на тези сред тях, които рамкират проактивния профил на българския родител, тъй като спрямо тях той проявява най-силна чувствителност (ценностно отношение) и практическа ангажираност (мотивираност, готовност и компетентност за проактивно волево участие). Въз основа на емпиричните данни сферите на култура на общуване и поведенчески опит могат да се определят като най-подходящи, откъдето прилагането на проактивния подход може да стартира, докато по отношение на сферите на отношение към агресивното поведение и човешките различия респондентите са доста по-резервирани, тъй като спрямо тях те не демонстрират устойчиви ценностни нагласи.

2.2. Изводи от проведено емпирично изследване на проактивните нагласи на учителите

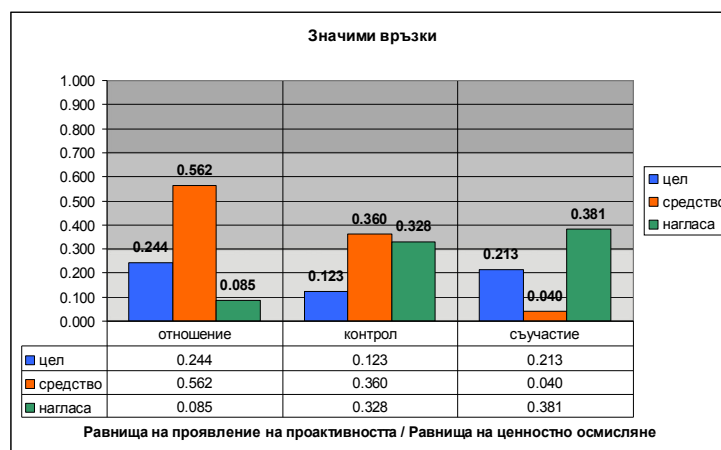
Разгледаните данни от изследването на учителите показват, че равнищата на тяхната проактивност в различните оценявани сфери се основават на оценката им като ценности-цели и ценностни нагласи. Т. напр. три от сферите, спрямо които те декларират проактивно отношение, те ги оценяват като терминални ценности (ценност-

цел). В тези случаи има значителна корелационна зависимост между ценностните цели и отношението като предпочитан тип поведение.

В останалите сфери по отношение на това равнище, учителите декларират различно ценностно отношение. Т. напр. сферите на *образователните постижения* (фиг.8) и *поведенческия опит* (фиг.9) учителите възприемат като инструменталните ценности. В сферите на социалния опит и културата на общуване, учителите демонстрират устойчиви ценностни нагласи, макар че статистически връзките са слаби.



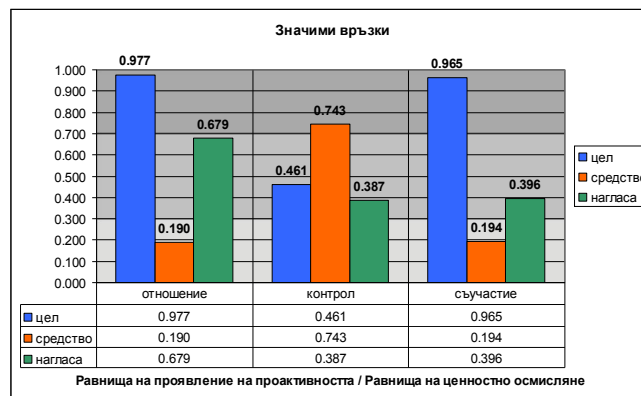
Фиг.8 Сфера на образователни постижения



Фиг.9 Сфера на поведенчески опит

Учителите, които предпочитат да изявяват своята проактивност чрез контрол над ситуацията, демонстрират относително различни ценностни ориентации. Например по отношение на *емоционалния опит* (фиг. 10) и *поведенческия опит* (фиг.9) учителите се ръководят от инструментални ценностни основания (ценност-средство). По

отношение на *образователните постижения* (фиг.8), учителите, предпочитащи контролиращия тип проактивно поведение се ръководят от разбирането, че образованието е цел само по себе си, т.е. на равнище ценност цел.



Фиг.10 Сфера на емоционален опит

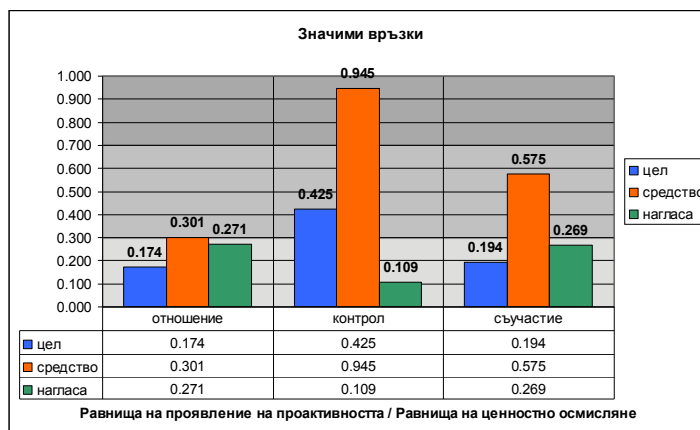
В останалите пет сфери учителите демонстрират устойчиви ценностни нагласи на равнище контрол. Това показва, че те успяват да се справят с тези проблеми единствено чрез тяхното контролиране, но без да се ангажират с активни действия за тяхното преодоляване.

Устойчиви ценностни нагласи на равнище съучастие, учителите показват единствено по отношение на *поведенческия опит* на учениците. В четири от сферите активното и ангажирано проактивно поведение на учителите се ръководи от инструменталните ценности. Т.е. учителите демонстрират активност и желание за подкрепа, но тази проблематика не оказва пряко влияние върху ценностната им ориентация. В последните две сфери *агресивно поведение* и *човешки различия* на равнище съучастие учителите се ръководят от ценности-цели, което показва готовност за активна подкрепа и отговорност към проблемите, но все пак това не са проблеми, които пряко засягат личността. Т.е. декларирания тип поведение се влияе от различни външни фактори, но не и от устойчива ценностна нагласа на личността.

Така изведените данни и направеният обобщителен анализ на резултатите от изследването, проведено сред учителите, показва, че като цяло работната хипотеза се потвърждава. Основания за това са идентифицираните специфични тенденции в ценностната чувствителност (отношение) и практическа ангажираност на респондентите спрямо избраните сфери на социално-педагогическа практика в училище.

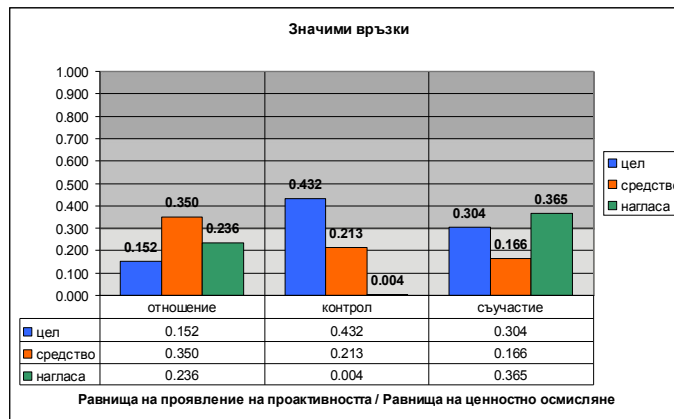
2.3. Изводи от проведено емпирично изследване на проактивните нагласи на учениците

Разгледаните данни от изследването на учениците показват, че те демонстрират готовност за проактивно поведение и на трите надграждащи се равнища на ценностна ориентация. Т. напр. спрямо първата сфера, *образователни постижения*, учениците се ръководят от ценности-средства по отношение и на трите равнища на проактивно поведение. (фиг. 11)



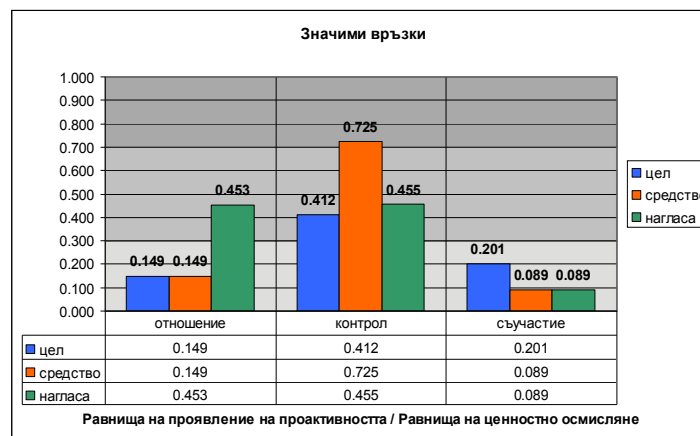
Фиг.11 Сфера на образователни постижения

Докато по отношение на втората сфера, а именно *емоционалния опит*, учениците показват различни ценностни ориентации, така тези от тях, които декларират тип проактивно поведение на равнище отношение, се ръководят от инструменталните ценности (ценност-средство). Учениците, които предпочитат проактивно поведение на равнище контрол, приемат емоционалния опит като значимо лично преживяване, което обаче се приема само за себе си. Що се отнася до последното равнище - *съучастие*, тук учениците се ръководят от установени ценностни нагласи, което може да се обясни с една добра комуникация между родителите и децата. В тези случаи има значителна корелационна зависимост между ценностните нагласи и съучастието като предпочитан тип поведение. (фиг.12)



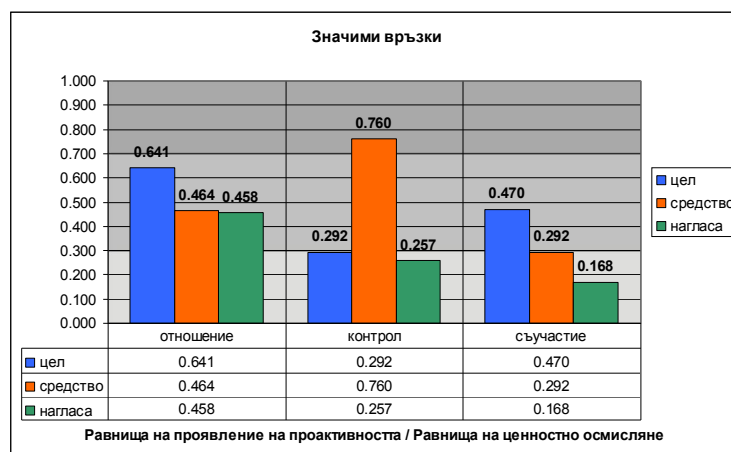
Фиг. 12 Сфера на емоционален опит

По отношение на следващата сфера, *социален опит*, учениците демонстрират различни ценностни ориентации. Например, *устойчиви ценностни нагласи*, учениците декларират на равнище *отношение*, докато на равнище контрол се ръководят от инструментални ценности (ценност-средство). Учениците, които предпочитат да изявяват своята проактивност на равнище *съучастие*, демонстрират предпочитание към номиналните ценности. (фиг.13)



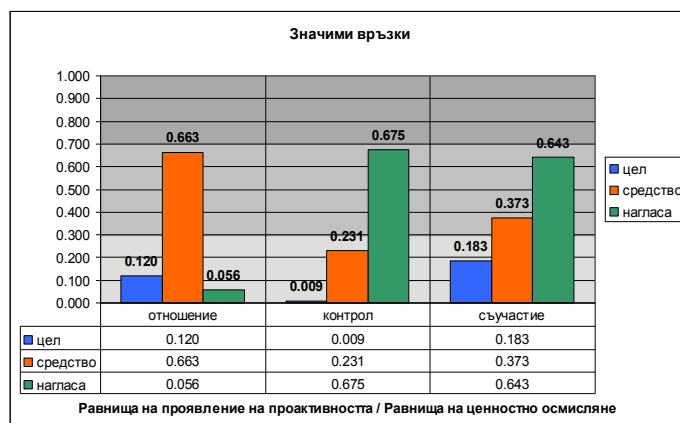
Фиг.13 Сфера на социален опит

В следващата сфера, *поведенчески опит*, учениците се ръководят от номиналните ценности както на равнище *отношение*, което съвпада с „идеалния” профил на проактивността, така и на равнище *съучастие*. Установени ценностни нагласи учениците демонстрират на равнище контрол. (фиг.14)



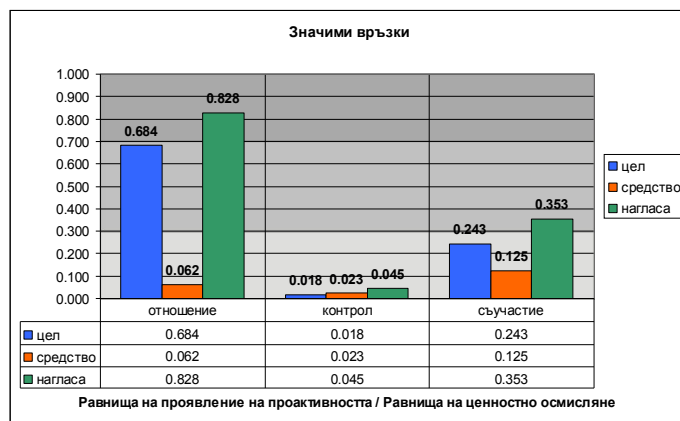
Фиг. 14 Сфера на поведенчески опит

По отношение на следващата сфера, *култура на общуване*, учениците се ръководят преди всичко от устойчиви ценностни нагласи както на равнище *контрол*, така и на равнище *съучастие*, което припокрива с „идеалния” профил на проактивността. Що се отнася до равнището на *отношение*, учениците се ръководят от инструменталните ценности. (фиг.15)



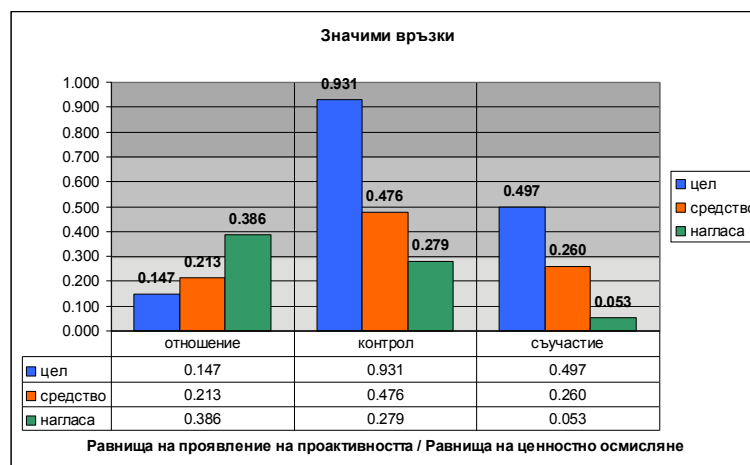
Фиг. 15 Сфера на култура на общуване

Интересно е, че по отношение на шестата сфера, *агресивно поведение*, учениците демонстрират установени и устойчиви ценностни нагласи и към трите равнища. Това може да се обясни както с широкия медиен интерес към тази проблематика и непрестанното обсъждане и коментиране на различни случаи, така и различните проблеми, които възникват в училище свързани с насилието и агресията. (фиг.16)



Фиг. 16 Сфера на прояви на агресия

По отношение на седмата сфера, *отношение към различията*, учениците се ръководят преди всичко от номиналните ценности при две от равнищата – *контрол* и *съучастие*. Тук, макар че учениците демонстрират желание да контролират ситуацията и да са активни и ангажирани, все пак приемат различията като ценност сами по себе си, но без да оказват влияние върху личността им. (фиг.17)



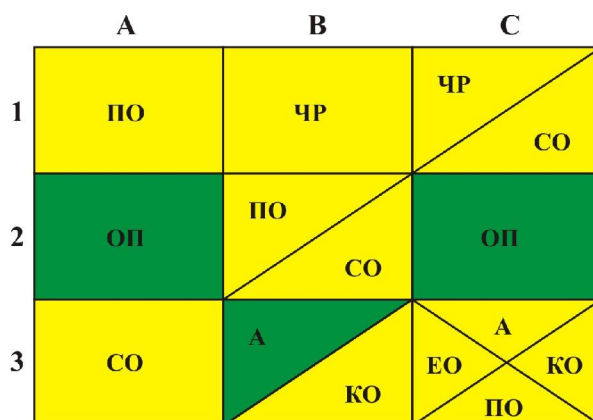
Фиг. 17 Сфера на отношение към човешките различия

Като цяло, от изведените данни и направеният анализ се потвърждава хипотезата, че проактивният подход е възможен в училищен контекст, тъй като съществуват сфери на социално-педагогическа работа, спрямо които учениците проявяват проактивна нагласа за включване и демонстрират своето ценностно отношение и ориентации.

2.4. Изводи и обобщения от емпиричното изследване

Разгледаните резултати и направеното обобщение насочва вниманието към два интересни факта. От една страна прави впечатление, че учениците имат склонност да се влияят в определени сфери от учителите си. Например в сферите, които по-пряко засягат училищния живот – социален и поведенчески опит, агресия, човешки различия. Докато в останалите сфери учениците са повлияни от родителите си. Направеният анализ дава възможност да се определят сферите, в които се наблюдава съвпадение в ценностните ориентации и декларираното равнище на проактивно мислене и поведение на субектите, а също така и съществуващите потенциални възможности за успешно изграждане на позитивни партньорски отношения между родителите, учителите и учениците.

За да се визуализират по-ясно водещите тенденции по отношение съвпаденията на ценностно детерминираната проактивност на субектите и потенциално най-ефективните сфери за прилагане на проактивни стратегии, ще бъдат наложени в *Решетката на проактивността*. (фиг.23)



Фиг. 23 Решетка на проактивността

Така разпределените седем сфери на социално-педагогическа работа показват, че няма поле от решетката на проактивността, в което да не попада зелена или жълта зона на ценностно детерминирана проактивност. Тази констатация дава основание за няколко извода:

Първо, оказва се, че проактивният подход в училищната социално-педагогическа работа със семейства е реално възможен, тъй като и понастоящем съществуват устойчиви проактивни нагласи и готовност на всички заинтересовани субекти – учители, ученици и родители.

Второ, че за изследваните лица съществуват три „полета“ на ценностно-проактивни изяви, спрямо които респондентите и от трите групи декларират сходни нагласи и равнища на проактивност. Те се разпределят между:

- две сфери на социално-педагогическа регулация – образователни постижения и агресивно поведение,
- трите равнища на проактивност – на отношение, контрол и съучастие, и
- два типа ценностни избори – инструментални (спрямо ценности-средства) и установъчни (операционализиращ съществуващи ценностни нагласи/ориентации).

Трето, в една проактивно-ценностна зона или „поле“ (С3) – тази на ценностните нагласи/ориентации към съучастието като проявление на проактивността, се наблюдава силно натрупване на частични съвпадения (между две от изследваните групи) по отношение на 4 от 7-те сфери, а именно: агресия, емоционален опит, култура на общуване и поведенчески опит. Това я прави значима територия за проактивна социално-педагогическа интервенция и подкрепа. На практика това са сферите, спрямо които стойностите на отделните групи са най-високи, а корелациите помежду им най-стабилни и значими – от умерени до високи. Всичко това дава основание да се очаква, че по-обстойното изследване на ценностните ориентации и практически опит по отношение на тези сфери би помогнало да се открият резерви за подкрепа на споделената от всички училищни субекти проактивност.

Четвърто, в поле В2 проактивността към агресивното поведение на равнище контрол „дели“ ценностна територия с културата на общуването. Това съчетаване на смисли и стойности също може да бъде вторично проверено и евентуално използвано в една автентична ситуация на търсене на работещи проактивни стратегии за училищна социално-педагогическа работа.

Пето, две от полетата на решетката на проактивността също са споделена територия. В единия случай (А3) на сферите на социалния опит и човешките различия, част от респондентите приписват сходен ценностен статус и равнища на проактивност, а в другия това се случва по отношение на социалния и поведенческия опит.

Шесто, трите равнища на проактивност включват различен брой сфери (съответно 3 – 5 – 7), като на равнището на проактивността като съучастие присъстват всички 7 избрани сфери. В първото поле (С1) попадат сферите на *човешките различия* и *социалния опит*, като тук има частично съвпадение на ценностните ориентации на субектите и декларираното от тях равнища на проактивност. И по отношение на двете

сфери съвпаденията се отнасят към учителите и учениците, т.е. необходимо е да се търсят механизми за приобщаване на родителите. В поле С2, където попада сферата на *образователните постижения*, се наблюдава пълно съвпадение по отношение на ценностните ориентации на трите субектни страни и равнището на проактивност (съучастие). В последното поле С3, попадат четири от седемте сфери, а именно *поведенчески опит, прояви на агресия, емоционален опит и култура на общуване*. В това поле съвпаденията са частични, т.е. необходимо е да се обмислят пътища за подобряване на партньорските отношения между субектите, за да е възможно адекватно и пълноценно да се реализира на практика проактивния подход.

Така направеното обобщение дава основание да се изведат някои практически изводи и препоръки, които да подпомогнат прилагането на проактивния подход в училищната социално-педагогическа работа със семейства.

3. Практически изводи и препоръки

Целта на настоящият параграф е да се рамкират възможностите за практическо приложение на изведените и анализирани данни от емпиричното изследване. Това е необходимо, за да се избегне нежелано разминаване в очакванията, потребностите, нагласите и готовността за отговорно и ангажирано включване на различните субекти – родители, учители (педагогически съветници) и ученици. Също така, за да се предвидят и набележат стратегии за привличане на тези субектни страни, които могат да бъдат определени като потенциално целесъобразни, но не декларират устойчивост и готовност за включване.

Теоретичната обосновка на проактивния подход даде възможност да се очертаят основните му характеристики и потенциалните възможности за неговото приложение в практиката. Отново в теоретичен план, вниманието се насочи към една специфична особеност на проактивния подход, а именно, че той изисква проактивно парадигмално мислене, отношение и поведение. Т.е. следва да се приеме, че за адекватното и успешно приложение на проактивния подход в практиката трябва да се търсят такива сфери на училищна социално-педагогическа работа и равнища на проактивна готовност, които естествено и ценно да провокират и мотивират субектите за включване в дейности, основани на проактивния подход. За практиката това означава, че не можем да налагаме проактивен тип мислене, отношение и поведение чрез реактивни средства, т.е. чрез външни стимули. Т. напр. не можем да провокираме активно и ангажирано участие на учители, родители и ученици, когато за мотивирането им се разчита

единствено на награди, заплахи и др. външни стимули, а не ценностностен, вътрешен подтик и потребност на отделната личност. Именно за това е необходимо да се изведе проактивния профил на субектите и се определят най-адекватните равнища на проактивността, основаващи се на определена ценностна ориентация. Т.е. подходът изисква ясно очертаване на реално съществуващите ценности, нагласи, готовност, компетентност на отделните субекти като вътрешни предпоставки и стимули за проактивност.

Това предполага процесът по прилагане на проактивния подход в училищната социално-педагогическа работа да започва от идентифицирането на автентични проактивни нагласи и готовност, т.е. определяне на проактивния профил на субектите. За да се интегрират в социално-педагогическата работа без силови средства.

От конкретните емпирични данни става ясно, че съществуват потенциално поне три основни типа стратегии за прилагане на проактивния подход в училищната социално-педагогическа работа със семейства, а именно:

- *хоризонтална стратегия;*
- *вертикална стратегия;*
- *гнездова стратегия;*

Първият тип, т.нар. *хоризонталната стратегия*, предполага проактивният подход да се прилага, като се наблюдават сферите, в които ценностите ориентации на поне две от субектните страни съвпадат. Т.е. предполага се, че в сферите, в които субектите влагат еднакви смисли и ценностни ориентации потенциално по-успешно би било да се реализира проактивния подход и да се наблюдават неговите реални измерения. В конкретния случай, тук попада сфера (образователни постижения), при която има пълно съвпадение между равнището за проактивно включвания и ценностните ориентации като инструментални ценности. Т.е. тук може да се заложи на тристранното съвпадение, което означава, че не е необходимо да се предвиждат мерки за привличане на някоя от субектните страни. От друга страна по тази линия в последствие могат да се разработят и останалите седем сфери.

При втория тип стратегия, а именно *вертикалната*, прилагането на проактивния подход може да започне от тези зони, в които попадат всички седем сфери от социално-педагогическата практика в училище. Т.е. в този случай може да се предположи, че потенциално възможно е субектите да се натоварят с подкрепящи и отговорни функции, т.е. на равнище съучастие като се работи по посока уравнивяване на ценностните ориентации. В същото време този тип стратегия предполага усилията да се

насочат по посока на мотивиране и приобщаване на тази субектна страна, която в дадения случай не дава индикации, че има готовност за проактивно мислене, отношение и поведение.

При третата стратегия, условно наречена *гнездова*, се наблюдава концентрация на четири сфери (прояви на агресия, емоционален опит, култура на общуване, поведенчески опит). Т.е. при тази стратегия прилагането на проактивния подход в училищната социално-педагогическа работа може да се концентрира върху тези сфери, при които има еднаква готовност за проактивно включване и ценностна ориентация. В конкретния случай отново се търсят възможности за адекватно привличане на тази субектна страна, която в дадения момент е в пасивна позиция.

Така, набелязаните стратегии дават възможност, проактивният подход да бъде потенциално по-адекватно и успешно приложим в училищната социално-педагогическа практика.

Заключение

Огромното разнообразие от концептуални и приложни модели и подходи провокира настоящия изследователски интерес, насочвайки го към една нова, за бившите тоталитарни общества, философия, теория и практика, базирани на разбирането за *проактивността като продуктивна форма на индивидуално и групово/общностно мислене, ценене и действие*. Неговата философия се основава на разбирането, че човек е способен сам да организира и проектира собствения си живот, като се ръководи водещо от своите ясно изградени и установени ценности, а не толкова от външни ситуативни влияния. По своята същност *проактивността* се разглежда като антоним, алтернатива, противоположност на *реактивността* както във философски, така и в практичен план. За съжаление в редица сфери, включително социалната и образователната, реактивността продължава да бъде ръководеща човешкото мислене, отношение и поведение. Това е естествено, тъй като можем да приемем, че този тип поведение е заложен в човешката природа. Но също така в човешката природа е заложено да се противопоставя на статуквото, за да успява в търсенето на работещи алтернативи, да вярва и да се променя. Именно на това залага проактивният подход, предлагайки алтернативен тип мислене и поведение, за което обаче личността трябва да е съзряла естествено, да изпитва потребност от промяна, стремеж към отговорно и ангажирано поведение, което основано на ценности. Позитивните социални ефекти от толерирането и поощряването на проактивния подход и практики са безспорни и вече са факт. Т.напр. именно проактивността се превърна във философия на гражданското

участие в съвременните демократични общества. Да си отговорен гражданин понастоящем означава да си (про)активен участник и инициатор на значими обществени дискусии, инициативи, промени, контрол. Същевременно успеха на много подпомагащи социални дейности също се свързва с проактивното субектно участие. Много такива примери могат да се дадат напр. в сферата на социалната интеграция на малцинствени групи или маргинализирани общности. Ето защо налице са сериозни аргументи за това на проактивността днес да гледаме като една актуална инструментална парадигма регулираща успешно процесите в социалната сфера.

В заключение можем да приемем, че изведената хипотеза се потвърждава, което дава основание да приемем, че проактивният подход в училищната социално-педагогическа работа е реално възможен и приложим. При това оценката на неговата приложимост се основава на един приобщаващ подход, при който към проактивните решения и действия в училищната социално-педагогическа работа се тръгва от сферите на обективна готовност (проактивна зрялост) на различните субектни страни – ученици, учители и родители. По този начин, от една страна, се налага една позитивна училищна култура и климат на естествено (вътрешно) мотивирано сътрудничество и подкрепа, а, от друга, се избягват рисковете от стимулиране на проактивни нагласи и поведение по отношение на сфери, спрямо които не е постигнат ценностен и / или дейностен консенсус. Същевременно по този начин става възможно и снижаване на риска от неприемане или отхвърляне от общността на индивидуални проактивни прояви/инициативи, за които тя не е съзряла. Т.е. проактивният подход в социално-педагогическата работа със семейства в училищен контекст би следвало да се прилага диференцирано, на основата на внимателен и точен анализ на актуалната (валидна) проактивна зрялост на училищната общност и култура.

Разбира се, настоящето дисертационно изследване не претендира да наложи проактивния подход като панацея за всички социално-педагогически проблеми и конфликти, които съпътстват училищния, а да набележи по-конкретно потенциалните сфери, в които ще бъде адекватно приложим. То обаче очерта възможностите за идентифициране и очертаване на проактивния профил на родителите, учителите и учениците на три основни равнища: *отношение, контрол и съучастие*, както и по отношение на ценностните измерения на проактивността спрямо седем социално-педагогически сфери засягащи пряко училищния живот.

Представеният в дисертационното изследване широк набор от теоретични основания и научни подходи позволи на концептуално равнище да се стигне до

определянето на проактивността като валидна инструментална социална парадигма, която е доказала своите възможности и в сферата на социално-педагогическата практика.

НАУЧНИ ПРИНОСИ

Обобщено могат да се изведат и основните приносни моменти на дисертационния труд, а именно:

На концептуално равнище, въз основа на задълбочения интердисциплинарен анализ на съществуващите подходи и водещи научни становища, се обосновава *проактивността като тип инструментална социална парадигма*. Приносен характер също така има и използваният модел за *идентифициране и оценка на възможностите на проактивния подход в училищен контекст*, и по-конкретно в училищната социално-педагогическа работа със семейства, основаващ се на структурно-функционалното сравнение.

Основните приносни моменти в *емпиричен план* са свързани с разработването, прилагането и интерпретирането на оригинален изследователски инструментариум. В съответствие с приетата хипотеза и разработената концептуална рамка, той *интегрира* две авторски методики (приложени в 6 варианта спрямо всяка част от извадката) – *Въпросник за оценка на ценностните ориентации* и *Въпросник за оценка на проактивността*, фокусирайки изследователския интерес върху корелацията между събраните чрез тях данни. В резултат на това стана възможно разработването и на още един оригинален инструмент, т. нар. *Решетка на проактивността*, обоснована в труда като практическа методика за идентифициране и оценка на *проактивния профил* на автентични училищни среди и култури.

Дисертационното изследване естествено провокира и множество нови въпроси, на които заслужава да бъде търсен и намерен адекватен отговор в обзримо бъдеще. Такива са напр. въпросите за:

- ✓ оценката на просоциалната зрялост на проактивното мислене, нагласи и поведение,
- ✓ пилотното апробиране на цялостен модел за проактивна социално-педагогическа работа в училищен контекст;
- ✓ баланса между различните проактивни роли и „актьори”,
- ✓ възможностите за предпазване от агресивната или регресивна проактивност, и др.

В този смисъл едни бъдещи изследвания в такава посока биха обогатили изключително много както по-широката социална теория и практика, така и социално-педагогическата в частност.

ОСНОВНИ ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. „Проактивният подход като възможност за приобщаване на родителите към училище”: статия. Отпечатана в сборник от проведена конференция на тема „120 години специалност Педагогика – традиции и нови предизвикателства”, 2008 г.
2. „Приложение на преговорите в процеса на разрешаване на конфликти между училището и семейството”: статия. Отпечатана в сборник от проведена конференция на тема „Подготовка, професионална реализация и социален статус на социалния работник”, 2008 г.
3. „Проявления на проактивността в отношението и поведението на родителите и учителите към социално-педагогическите проблеми в училище”: статия, 2010 г.
4. „Практически измерения на проактивния подход в училищната социално-педагогическа работа с родители”: студия, 2011 г.

Библиография

1. Адлер, А. Възпитание на децата. С., 1998
2. Амонашвили, Ш. Хуманно-личностна педагогика: теория и практика, статия, сп. Педагогика, кн. 3, 2005
3. Андреев, М. Образование и общество. Педагогическа социология. С., 2001
4. Антонов, А. И., В. М. Медков Социология семьи. М., 1996
5. Аргайл, М., М. Хендерсън, Анатомия на човешките отношения. С., 1989
6. Бишков, Г. Психолого-педагогическа диагностика. С., 2003
7. Бишков, Г. Социално-педагогическа работа в училище, статия, сп. Педагогика, кн. 2, 2007
8. Борисова, В. Социално-педагогически модели за взаимодействие с деца в риск, статия, Сборник, 2007
9. Брадшоу, Дж. Тайните на семейството. С., 2002
10. Боян, Б. Учителят за образованието. Ролята на образованието в живота. С., 1994
11. Бъчева, С. Семейство и възпитание, В. Теория на възпитанието. С., 2000
12. Велчев, Т. Предизвикателствата на постмодернизма. XII семинар на Harta-bg, 2006
13. Галагузовой, М. А., Л. В. Мардахаева Методика и технологии работы социального педагога. М., 2004
14. Гурова, Р. Г. Педагогическа Энциклопедия. М., 1968
15. Дамянова, Ад. Конструктивизъм, новата образователна парадигма? <http://liternet.bg/publish3/adamianova/konstruktivizmyt.htm>
16. Делибалтова, В. За обучението: между даденото и конструираното. С., 2004
17. Дичева, Ел. Семейна педагогика. Б., 2004

18. *Длъжностна характеристика за длъжността педагогически съветник, в. Азбуки, бр. 32, 1997*
19. *Енгелс, Фр. Произход на семейството, частната собственост и държавата. С., 1949*
20. *Закон за народната просвета, 2010*
21. *Иванов, Ив. Теория на образованието. Ш., 2004*
22. *Иванов, Ив. Семейна педагогика. Ш., 1998*
23. *Карагъзов, Ив., М. Русева Увод в социалната педагогика. С., 1996*
24. *Кембъл, Р. Детето, как да го обичаме истински. С., 2005*
25. *Кови, Ст. Седем навика на високо ефективните хора. С., 2008*
26. *Корно, Г. Отсъстващи бащи, изгубени синове. С., 1998*
27. *Кун Т. Структура на научните революции. С., 1996*
28. *Макаренко, Ал. Педагогическа поема. С., 1968*
29. *Манасиева, Т. От семейството до възпитателното училище-интернат. С., 2003*
30. *Мудрик, А. В. Социална педагогика. М., 2003*
31. *Николаева, С. Подходи за социално и методическо конструиране на социално-педагогическата работа в съвременното българско училище, Годишник на СУ, ФП, том 93*
32. *Николаева, С. Социалната педагогика – научни рамки и социални проекции, В; Неформално образование, С. 2008*
33. *От Я до Мы. М., 1989*
34. *Пиръов, Г. Детето и семейството. С., 1999*
35. *Пиръов, Г. Психология на семейството. С., 1999*
36. *Попова, Сн. Възпитателни взаимодействия в семейството. Б., 2000*
37. *Правилник за устройството и дейността на училищните настоятелства*
38. *Правилник за дейността на учебните заведения*
39. *Рангелова, Ем. Превантивна педагогика като научно знание, сб. Превантивна педагогика – теория и практика. С. 2005*
40. *Сапунджиева, Кл. Състояние и перспективи на социалната педагогика в България, Педагогика, кн. 1, 2007*
41. *Скинър, Р. Семейството и как да оцелеем в него, С. 1995*
42. *Тодорова, Е. Съвременни американски теории за семейството. С., 1988*
43. *Узнадзе, Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. М., 1961*
44. *Уникът, Д. Детето, семейството, външният свят. С., 2001*
45. *Филиповна, Ю. В. Психологические основы работы семьи. Я., 2003*
46. *Фотев, Г. История на социологията Т. 1, Т. 2. С., 2002*
47. *Франкъл, В. Увод в логотерапията. Смиълът в живота. С., 2002*
48. *Хаджийски, Г. Превенция на агресията, сп. Обществено възпитание, бр. 2, 2007*
49. *Хаджийски, Ив. Бит и душевност на нашия народ Т. 1. С., 2009*
50. *Хаджийски, М. Психологическо консултиране в пенитенциарната практика. В. Т., 2001*
51. *Чавдарова, Ал. Хербартианството и неговата понятийно-научна интерпретация, Годишник СУ, ФП, том 98*
52. *Цветков, Д. Основи на социалната педагогика. С., 1996*
53. *Цветкова-Арсова, М. Готовност за интеграция на учениците със специални педагогически нужди в България, Специална педагогика, VII, 2004*
54. *Янкулова-Цветкова, Йоана, Модерни аспекти на психологията на образованието. С., 2006*
55. *Adedokun, Om. A. Social capital and rural adolescents' educational achievement and aspirations, ProQuest, 2007*
56. *Andersen, P., M. Vandenhey Career counseling and development in global economy, Cengage Learning, 2011*
57. *Baruch, Y. Managing career: theory and practice, Pearson Education Limited, 2004*
58. *Berns, R. M. Child, School, community: socialization and support, Cengage learning, 2004*
59. *Bertens, J. W., H. Bertens The idea postmodern: a history, 1995*
60. *Boddy, J., Cl. Cameron, P. Moss Care work: present and future, Routledge, 2005*
61. *Bonk, J.C. Ellectronic collaborators: learner-centered tehnologies for literacy, Routledge, 1998*
62. *Booth, A., J. Dunn Family-school links, Routledge, 1996*

63. *Booyd-Franklin, N., Br. Hafer Reaching out of family therapy, Guilford press, 2001*
64. *Bransfort, J. How people learn, National Academies Press, 2000*
65. *Butler, Ch. Postmodernism: a very short introduction, Oxford University, 2002*
66. *Callan, V., P. Noller Marriage and family, Taylor and Francis, 1987*
67. *Cavell, T., K. Malcolm Anger, aggression and intervention for violence, Lawrence Erlbaum Associates, 2007*
68. *Christenson, S., S. Sheridan School and family creating essential connection for learning, Guilford press, 2001*
69. *Christenson, S. Hand-book of school – family partnerships, Taylor and Francis, 2002*
70. *Coetzee, M. Career counseling and guidance in the workplace, 2007*
71. *Colvin, G. Seven steps for developing schoolwide discipline plan, Corwin Press, 2007*
72. *Conner, St. Postmodernist culture: an introduction to theories of the contemporary, Wiley-Blackwell, 1997*
73. *De Carvalho, M. E. P. Rethinking family – school relation, Routledge, 2001*
74. *Diesing, P. How does social science work? Reflection on practice, University of Pittsburg Pre, 1992*
75. *Eriksson, L., A.M. Markston Interpreting the concept of social pedagogy. In: Perspective and theories in social pedagogy, Goteborg: Daidolos, 2003*
76. *Esch, C. Project-based and problem-based: the same or different, 1998*
77. *Ewinjik, H. V. European social policy and social work, Taylor and Francis, 2009*
78. *Fagan, Th., P. Warden Historical encyclopedia of school psychology, Greenwood Publishing Group, 1996*
79. *Fagan, Th. Research on the history of school psychology, Greenwood Publishing Group, 1990*
80. *Funkhouser, J. Family involvement in children’s education, Diane Publishing, 1997*
81. *Gardner, H. Frames of mind. The theory of multiple intelligence, Basic Book. 1993*
82. *Geldard, K., D. Geldard Counseling adolescent: the proactive approach, SAGE, 2004*
83. *Grant, J. Proactive behavior in organization, Journal of management, T. 27, 2001*
84. *Grant, J. What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success, Personal Psychology, 2001*
85. *Hamalain, J. Developing social pedagogy as an academic discipline, Journal of Social Work, 2002*
86. *Hamalain, J. The concept of social pedagogy in the field of social work, Journal of Social Work, 2003*
87. *Higham, P. Social work: introducing professional practice, SAGE, 2006*
88. *Hommond, J. Smart choices: a practical guide to making better decision, Harvard Business Press, 1999*
89. *Jackson, S. Adolescence and its social worlds, Psychology Press, 1995*
90. *Jeynes, W. Divorce, Family structure and academic success of children, Haworth Press, 2002*
91. *Jordan, K. The quick Reference Guide, Nova Publishing, 2008*
92. *Kaufhold, J. The psychology of learning and art of teaching, Iuniverse, 2002*
93. *Knox, D. Choises in relationships: an introduction to marriage and the family, Cegage Learning, 2009*
94. *Kornbeck, J., N. R. Jensen The diversity of social pedagogy in Europe, BoD, 2009*
95. *Kozielecki, J. Psychological decision theory, Springer, 1981*
96. *Landry, L. J. Marx and the postmodernism: an agenda for critical theory, Greenwood Publishing, 2000*
97. *Lee, G. Family structure and interaction: a comparative analysis, U of Minnesota Press, 2003*
98. *Leonard, D. Learning theory, A to Z, Greenwood Publishing Group, 2002*
99. *Le petit Larousse*
100. *Le Robert*
101. *Mallott, St. C. Critical Pedagogy and Cognition: An Introduction to a postformal educational, Springer, 2011*
102. *Marler, L. E. Proactive behavior: a selection perspective, ProQuest, 2008*
103. *Marrias, J. History of psychology, Dover Publication, 1967*
104. *Mendoza, J. Connecting with parents in the early years, University of Illinois, 2003 12*
105. *Merriam-Webster dictionary, www.merriam-webster.com*

106. Milbrath, L. *Environmentalists, vanguard for a new society*, Sunny Press, 1984
107. Openshaw, L. *Social work in school: principales and practice*, Guilford Press, 2007
108. Pande, P., R. Neuman, R. Cavanagh *The six sigma way team field book*, McGraw-Hill, 2002
109. Papworth, M. *Help your teenager succeed at school: a parent's guide*, CIPG, 2004
110. Park, K. *The Cambridge history of since*, Cambridge university, 2006
111. Parker, S. *Making things happen: A model of proactive motivation*, *Journal of management*, T.14, 2010
112. Potegal, M. G. *Stemmler International handbook of anger: constituent and concomitant biological, psychological and social process*, Springer, 2010
113. Pruett, K. *Parents and partnerships*, Da Capo Press, 2009
114. Ritzer, G. *Encyclopedia of social theory*, T.1 SAGE, 2005
115. Rodger, G., P. *Hom Innovative theory and empirical research on employer turnover*, IAP, 2004
116. Rokeache, M. *The nature of human values*, NY, Free Press, 1973
117. Rosement, J. *Making the "Terrible Twos Terrific"*, Andrews McMeel Publishing, 1993
118. Ryan, B. A. *School-family connection: theory, research and practice*, SAGE, 1995
119. Ryff, C., V. *Marshal The self and society in aging processes*, Springer Publishing Company, 1999
120. Schmith, J. *Counseling in schools: comprehensive programs of responsive service for all students*, Person/Allyan and Bacan, 2008
121. Sederhom, G. H. *Counseling young people in school*, Jessica kingsley Publishers, 2003
122. So, Al. Y. *Social change and development*, SAGE 1990
123. STAR Childcare support Program
124. Strong, B. *The Marriage and the family experience*, Cengage, 2010
125. Sterba, M. *Dangerous kids: boys town's approach for helping caregivers treat aggression*, Boys Town Press, 1999
126. Steff, L.. J. Ed. *Gale Constructivism in education*, Roudlege, 1995
127. Tessina, T. *It Ends with you: Grow up and out of dysfunction*, Career Prees, 2003
128. Vandenberg, Fr. *A philosophical history of German sociology*, Routledge, 2009
129. Verschelden, Gr. *The history of youth work in Europe: relevance for youth policy today*, Council of Europe, 2009
130. Waaldijk, B., S. *Hering Histiry of social work in Europe*, VS Verlag, 2003
131. Wadsworth, T. *The basics of social research*, Earl Balbie, 1999
132. Waldo, F. *The Glen Mills Schools 1826-1926. One hundred years of humanity*
133. Welle, L.D. *The assistance principal: essentials for effective school leaderships*, Corwin Press, 2002
134. Westwood, P. *Teaching and learning difficulties: cross-curricular perspective*, Aust Council for Ed Research, 2006
135. William, B. *Exeptional Children and the only child in the family*, Bibliolife, 2009
136. Whittaker, T. *What great teachers do differently*, Eye of education, 2004
137. Whittaker, T. *Dealing with different parents*, Eye of education, 2001
138. Woollley, H. T., C. R. Fisher *Mental and physical measurements of working children*, *Psycholog Monographs* 28 №1
139. Yuen, Fr. *Social work practice with children and family health approach*, Routledge, 2005

Интернет източници:

140. Официална страница на Harvard Family Research Project www.hfrp.org/publications-resources, към 12.09.2011
141. Официална страница на Reference for business www.referenceforbusiness.com към 3.06.2011
142. Официален сайт на Seeesp www.see-educoop.net към 6.06.2011
143. Официален блог на Я. Тоцева <http://ytotseva.blospot.com> към 4.06.2011
144. Официален сайт на Парк Безлика <http://forestcenter.begluka.org/bg/gorski-leten-lager.html> към 9.06.2011
145. Официален сайт на Фондация Реформа за реформа в местното самоуправление <http://www.flgr.bg> към 12.06.2011
146. Официален сайт на МВР Смолян www.smolyan.mvr.bg към 5.06.2011

147. Официален сайт на Фондация „Пайдея” <http://www.zaednoschools.org> към 20.05.2011
148. Официален сайт на Teaching <http://teachingsites.com> към 23.05.2011
149. Официален сайт на State university <http://education.stateuniversity.com> към 1.06.2011
150. Официален сайт на 32 СОУ „Климент Охридски” www.school32.com към 9.06.2011
151. Официален сайт на Селмира www.selmira.net към 12.06.2011
152. Официален сайт Упелсинка http://www.upelsinka.com/Russian/classic_bahoven.htm към 6.01.2011
153. Официален сайт на 74 СОУ „Гоце Делчев” www.74sou.org към 9.06.2011
154. Официален сайт на фондация „Отворено образование” www.opened-bg.com към 11.06.2011
155. Официален сайт на френското външно министерство www.franche-property.com към 11.06.2011
156. Официален сайт на родителско-учителска организация “Family-school” www.familyschool.org към 21.05.2011
157. Официален сайт на KNEA www.knea.org към 21.05.2011
158. Официален сайт на Асоциация Родители www.roditeli.org към 30.05.2011
159. Официален сайт на СОУ „Иван Вазов” www.sou-ivanvazov.eu към 9.06.2011
160. Официален блог на California gear up <http://www.castategearup.org/blog/category/family-initiatives-project-fip/> към 20.05.2011
161. Официален сайт на Училищен дневник <http://www.abcbg.com/schoolbook/> към 29.04.2011
162. Официален сайт на организация Зелените <http://www.zelenite.bg> към 12.06.2011
163. Официален сайт на Багатур <http://oldsite.baga-tur.com> към 13.06.2011
164. официален сайт на МОМН www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/projects/unicef/unicef_proekt2006 към 2.06.2011
165. Сайт на State university <http://education.stateuniversity.com/pages/2023/Guidance-Counseling-School.html> към 14.06.2011