

Faculty of Educational Studies and the Arts
SOFIA UNIVERSITY "ST. KLIMENT OHRIDSKI"



Факултет по науки за образованието и изкуствата
СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“



EDUCATIONAL
AND SOCIAL STUDIES

ПЕДАГОГИЧЕСКИ
И СОЦИАЛНИ
ИЗСЛЕДВАНИЯ

2/2023

ГЛАВЕН РЕДАКТОР

доц. г-р Марина Пиронкова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

EDITOR-IN-CHIEF

Assoc. Prof. Marina Pironkova, PhD,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

РЕДАКТОРИ

проф. г-н Мира Цветкова-Арсова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

проф. г-н Цветанка Ценова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

проф. г-р Васка Станчева-Попкостадинова,
Югозападен университет „Неофит Рилски“

проф. г-р Евгения Цанкова,
Университет „Роджър Уилямс“, Бристол

проф. г-р Габриела Кирова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

доц. г-р Стефан Стефанов,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

доц. г-р Бистра Мизова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

проф. г-р Калина Алексиева,
ШУ „Епископ Константин Преславски“

доц. г-р Магдалена Гюрова-Стоянова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

EDITORS

Prof. Mira Tzvetkova-Arsova, DSc,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Prof. Tsvetanka Tsenova, DSc,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Prof. Vaska Stancheva-Popkostadinova, PhD,
South-West University “Neofit Rilski”

Prof. Jenny K. Tsankova, PhD,
“Roger Williams” University, Bristol

Prof. Gabriela Nikolova Kirova, PhD,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Assoc. Prof. Stefan Stefanov, PhD,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Assoc. Prof. Bistra Mizova, PhD,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Prof. Kalina Aleksieva, PhD,
Konstantin Preslavski University of Shumen

Assoc. Prof. Magdalena Gyurova-Stoyanova, PhD,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Дизайн на корицата: Явор Грънчаров

Графичен дизайн: Явор Грънчаров

Превод на английски: Маргарита Бакрачева

Техническа поддръжка: Евгени Венков

Cover design: Yavor Grancharov

Graphic design: Yavor Grancharov

Translated by: Margarita Bakracheva

Technical support: Evgeni Venkov

Списанието е реализирано с финансовата подкрепа на Фонд научни изследвания
на Софийски университет „Св. Климент Охридски“
(проект „Електронните научни издания – предизвикателства и възможности
в съвременния контекст“, № 80-10-194 / 27.05.2022 г.)

Указанията за авторите могат да бъдат намерени на адрес:

<https://fnoi.uni-sofia.bg/magazine/index.php/edu-study>

ISSN 2738-8298



ПЕДАГОГИЧЕСКИ И СОЦИАЛНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

Шестмесечно списание за образование, педагогика и социални науки
Книжка № 2, 2023
Година III, том 6

СЪДЪРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧНИ И ПРИЛОЖНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

ПСИХОЛОГИЧНИТЕ АСПЕКТИ ПРИ СУПЕРВИЗИЯТА НА СПЕЦИАЛИСТИ, РАБОТЕЩИ С ХОРА С УВРЕЖДАНИЯ

Яна Станева, Мартин Ценов 3

ЕВОЛЮЦИЯ НА ПОНЯТИЕТО „ПРИБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ“ В МЕЖДУНАРОДНИТЕ ДОКУМЕНТИ

Лилия Лозанова 20

ПРОБЛЕМНИ АСПЕКТИ ОТ ДЕЙНОСТТА НА ПСИХОЛОГА В СОЦИАЛНИТЕ УСЛУГИ

Пламен Минчев 33

РОЛЯТА НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЯ СЪВЕТНИК ЗА ВКЛЮЧВАНЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ВЪВ ФОРМИ НА МУЛТИСЕКТОРНО СЪТРУДНИЧЕСТВО

Снежана Поповска 44

EDUCATIONAL AND SOCIAL STUDIES

Biannual journal for Education, Pedagogy and Social Sciences
Issue No 2, 2023
Volume 6, Year III

CONTENTS

THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH

PSYCHOLOGICAL ASPECTS IN THE SUPERVISION OF SPECIALISTS WORKING WITH DISABLED PEOPLE

Yana Staneva, Martin Tsenov3

EVOLUTION OF THE CONCEPT OF "INCLUSIVE EDUCATION" IN INTERNATIONAL DOCUMENTS

Lilia Lozanova20

PROBLEMATIC ASPECTS OF THE ACTIVITY OF THE PSYCHOLOGIST IN SOCIAL SERVICES

Plamen Minchev33

THE ROLE OF THE PEDAGOGICAL ADVISOR FOR THE INCLUSION OF STUDENTS IN FORMS OF MULTISECTORAL COOPERATION

Snezhana Popovska44

ПСИХОЛОГИЧНИТЕ АСПЕКТИ ПРИ СУПЕРВИЗИЯТА НА СПЕЦИАЛИСТИ, РАБОТЕЩИ С ХОРА С УВРЕЖДЕНИЯ

Яна Станева, Мартин Ценов

Резюме: Настоящата статия има за цел да изведе психологични характеристики, които са значими в процеса на супервизия на специалисти, консултиращи хора с увреждания. Теоретичното проучване включва две направления – супервизията като метод за подкрепа на специалистите и психологичните аспекти при работата с хора с увреждания. За задачите на изследването е използван концептуален контент-анализ върху 30 доклада от трима супервизори в отдел „Индивидуална оценка на хора с увреждания и социални услуги“ към Дирекция „Социално подпомагане“ в областите Пазарджик, Пловдив, Смолян, Кърджали и Хасково в периода от 2019 – 2020 г. В супервизията участват 134 лица, от които 121 жени (90%) и 13 мъже (10%). В резултат на изследването се установи, че определени психологични аспекти в процеса на супервизията имат превес над методологичните.

Ключови думи: супервизия, психологични аспекти, специалисти от помагащите професии, хора с увреждания, контент-анализ

PSYCHOLOGICAL ASPECTS IN THE SUPERVISION OF SPECIALISTS WORKING WITH DISABLED PEOPLE

Yana Staneva, Martin Tsenov

Abstract: The aim of this article is to highlight the psychological characteristics that are important in the process of supervision of professionals who provide counselling to people with disabilities. The theoretical review is twofold – supervision as a method of support of specialists and psychological aspects in the work with people with disabilities. The study was conducted in the "Individual Assessment of People with Disabilities and Social Services" department of the "Directorate of Social Assistance" in the regions of Pazardzhik, Plovdiv, Smolyan, Kardjali and Haskovo in the period from 2019 to 2020. A total of 134 respondents were supervised, including 121 women (90%) and 13 men (10%). A conceptual content analysis of 30 reports by three supervisors was used for the tasks of the research. The results outline that

certain psychological aspects in the process of supervision have stronger implications compared to the methodological ones.

Keywords: supervision, psychological aspects, specialists from the helping professions, people with disabilities, content analysis

1. ВЪВЕДЕНИЕ

Социалнопедагогическата работа е професионална сфера, в която дейността на специалистите е насочена към социалното, психологичното и физическото благополучие на хора в риск (Petrova-Dimitrova, 2005). Тя е свързана с проучване и консултиране на случаи, засягащи насилие, трудни семейни ситуации, деца и семейства в риск, бедност и хора в неравнопоставеност. Всяка една от тези общности в риск изисква както методическа подготовка от страна на социалните работници, така и конкретни личностни компетентности и качества, особено що се отнася до работата с хора с увреждания. Въпросите, свързани с тях, стават все по-актуални с оглед на последните данни от НСИ. Хората, които имат степен на увреждане, са около 654 547 лица, или 10% от населението в България, като съответно 22 248 са деца, а 632 299 са лицата на възраст 16 и повече навършени години. Това от своя страна повдига темата за мястото на социалния работник и как да бъде разгърната ефективно неговата дейност, за да отговори на потребностите на тази значима част от обществото. Същевременно изследователите подчертават централното място на взаимоотношенията в социалната работа и по-конкретно специалистите да могат да идентифицират собствените си емоционални реакции и тези на потребителите на услуги за постигане на положителни взаимоотношения (Munro, 2011; Ingram, 2013). Уменията на социалните работници да изразяват емоционалното съдържание на своята работа е ключов момент в процеса на супервизия. Това предоставя на служителите пространство както за обсъждане на техните преживявания в работата с хора с увреждания с друг колеги, така и изследване на функционалните и психологичните аспекти на тяхната практика и по-точно за потенциално критично отразяване на съдържанието на практиката им, което да повиши тяхната ефективност в интеракцията с крайните потребители на социалните услуги (Ingram, 2013). Именно затова в настоящата статия ще се опитаме да опишем, откروим и изведем онези психологични аспекти, които имат значение за супервизията, а от там – за практическата работа на социалните работници. Първоначално ще разгледаме в какво конкретно се състои супервизията и какво обхваща в себе си като „специфична целенасочена форма на професионална подкрепа“ (Mehandjiiska, 2008: 15). След това

в статията ще опишем и идентифицираме значимите психологични аспекти при работа с хора с увреждания в процеса на супервизията с помощта на концептуален контент-анализ.

2. СУПЕРВИЗИЯ

Супервизията е метод, който осигурява консултативна, методическа, емоционална подкрепа от един специалист, наречен супервизор, към друг специалист – супервизиран. Тя осигурява един различен поглед в дадена работна ситуация от независим експерт – някои автори наричат това „поглед от високо, от страни“. В буквален превод супервизия означава „поглед отгоре“ или мнение на експерт, който „отгоре гледа“ или „гледа върху“ начина, по който се изпълнява професионалната дейност, професионалното функциониране на екип или даже на индивид (Petrova, 2014).

Повечето автори приемат определението на Кадушин за базово, като приложение в социалната работа, тъй като той предлага първия систематизиран и значим научен труд по темата (Kadushin, 1968). Българските изследователи приемат неговото разбиране за предназначението на супервизията като подкрепящо, административно и образователно (Boyadzhieva, 2005, 2008; Petrova, 2013, 2014; Mehandjiiska, 2008; Nunev, 2002; Tselova, Plieva, 2023).

Н. Бояджиева разглежда задачите на супервизията като „професионално (и съответно личностно) развитие на консултанта, формиране и развиване на особени навици и умения, на възможност за оценяване на резултатите и повишаване равнището на отговорност в службите и програмите по консултиране. Тези необходими компоненти поставят развиването на навиците в по-широк контекст на професионалното развитие“ (Boyadzhieva, 2014: 235).

Акцентирание върху компетентностите на супервизора прави и Н. Петрова в своето определение на супервизията: „формален процес на професионална подкрепа и учене, което дава възможност на практикуващите да развиват познание и компетентност, предполага отговорност спрямо тяхната собствена практика и повишава защитата на потребителя и безопасността на грижите в сложни ситуации“ (Petrova, 2014:16).

Г. Механджийска разглежда дейността на супервизора като „предотвратяване на работни ситуации, носещи риска за пораждаване на напрежение“ (Mehandjiiska, 2008: 48). Тя отбелязва на базата на резултати от изследвания, че тази форма предоставя подкрепа на специалиста за „осмисляне и справяне с проблемни ситуации“. Тези ситуации от своя страна могат да бъдат насочени както към личните емоции и компетенции на специалиста, така и към ситуацията на клиента и неговите ресурси за справяне.

С. Нунев представя интегриран модел на развитието в супервизията със следните три нива (Nunev, 2013: 62):

„1. Първо ниво включва специалисти, които са мотивирани за участие в супервизия, но заедно с това състоянието им се характеризира с високо ниво на тревожност и страх от оценяване. Супервизорът трябва да използва балансиран и подкрепящ подход, за да намали безпокойството на супервизирания. При това ниво не е обосновано да се изисква от супервизирания автономно поведение, тъй като се очаква професионалната му несигурност да повиши тревожността.

2. Второ ниво се представя от супервизирани, чиято увереност и мотивация са повлияни от усещането им за успех в дейността с клиенти.

3. Трето ниво се свързва със супервизирани, които имат устойчива мотивация за участие в супервизия и обективна оценка за практиката си. Супервизорът трябва да предостави възможност за проява на автономно и отговорно поведение на супервизирания и да създаде условия за партниране между страните в супервизията.“

Б. Илиева определя супервизията като „процес на професионална подкрепа на работещите в сферата на помагащите професии. Тя води до подобряване на работата по отношение на качество на услугите, на професионалното развитие на персонала, емоционална подкрепа и превенция на професионалното прегаряне, както и подкрепа на организационното развитие на отношенията в екипите“ (Tselova, Ilieva, 2023: 112).

Представените определения за супервизията могат да ни дадат основа за обособяване на следните функции в емпиричното изследване: *емоционално-подкрепящи, административно-методически и образователно-саморефлексивни.*

В социалнопедагогическата дейност работещите с хора в риск са подложени на високо ниво на емоционално прегаряне. Именно поради тази оценка на дейността в страната ни беше реализиран 4-годишен проект на Агенцията за социално подпомагане, осигуряващ супервизия на специалистите, работещи в отдел „Закрила на детето“ и отдел „Индивидуална оценка на хора с увреждания и социални услуги“ към дирекциите „Социално подпомагане“ в цялата страна. Този фокус към потърпевшите Е. Христова (Hristova, 2014) аргументира чрез казуса за професионалния стрес при помагащите професии. Тя описва профила на рисковата група и по-конкретно, че: жените имат по-високо равнище на стрес; най-високо равнище стрес има в групата до 29 години и при възрастовия диапазон 40-60 години; професионален стрес има при лица със стаж до три години. По-високото образование и заеманата позиция в организацията играят съществена роля при овладяването на стреса. Синхронно е и мнението на К. Петрова във връзка с общия професионален стрес (Petrova, 2015). В своята дисертация И. Карагъзов изказва предположение, че по-високите темпове на общо професионално прегаряне в социалнопедагогическото поле водят към проучване на конкретиката за специалиста, който е в

пряк контакт с категорията хора с увреждания. В най-общи граници това са: социален работник, социален педагог, психолог, консултант, педагог, ресурсен учител, тесни специалисти по уврежданията (логопед, тифлопедагог, сурдопедагог и т.н.).

Б. Илиева (Ilieva, 2011) разглежда „социалния работник“ и рисковете при него, чрез професионалния профил на социалния работник в едно с мнението на Н. Петрова (Petrova, 2001) има решение за „свкупността от необходими задачи, нагласи, знания, умения, професионални правила, които гарантират ефективността на определена професионална дейност“.

Супервизията в социалнопедагогическата сфера изисква „широк кръг от познания и професионални умения, познаване на институционалните механизми на взаимодействие, на социалното законодателство и възможните полета – институции и организации, за оказване на помощ и подкрепа по спецификата на всеки конкретен случай“ (Kuzmanova-Kartalova, 2013: 50).

Акцент към компетентностите, необходими на специалиста, поставя и Кл. Сапунджиева: „Ядрото на професионалната компетентност при работата с хора и помагащите професии е духовността, хуманното отношение, чувството за социалност, професионализъмът, подчинен на човешкото и насочен към конструирането на една по-съвършена човечност“ (Sapundzhieva, 2014: 17). Обобщение за ролята на помагащия специалист прави Н. Петрова-Димитрова: „Спецификата на социалните услуги е именно в професионалните намеси, обединяващи психо-социални, социалнопедагогически по характер дейности, насочени към промяна в интегрирането на социалната реалност в психичната, към промяна на осмислянето на социалната реалност, през субективното разбиране на себе си и другите, на отношенията, връзките и пр.“ (Petrova, 2014: 142).

Супервизорът е необходимо да притежава компетентностите на специалиста в социалнопедагогическата дейност. Те се съдържат в неговия професионален профил според авторите. Базови определения са: „професионалният профил е свкупност от необходими задачи, нагласи, знания, умения, професионални правила, които гарантират ефективността на определена професионална дейност“ (Petrova, 2011: 51) или „обхваща приоритетни роли/функции, приоритетни професионални дейности/компетенции, професионална насоченост и професионални ценности“ (Merdzhanova, Gospodinov, 2003: 64).

Интересно е становището на други български автори. К. Спасов дава следното определение: „Социалният работник (педагог) е интердисциплинарна професия, обединяваща основни знания и умения от много други професии, които са насочени към развитието на човека. Тази професия възниква от необходимостта за посредничество между отделните индивиди и социални групи, от една страна, и социалните системи, дейности и организации,

от друга страна“ (Spasov, 2008: 14). Е. Тодорова посочва характеристики на социалния работник „...трябва да бъде общ специалист (да използва генералистичния подход), но да притежава разнообразни умения, т.е. да действа като социален работник, брокер, адвокат, оценител, мобилизатор, учител, социализатор, консултант, плановик, мениджър, администратор, осигуряващ грижа за другите“ (Todorova, 1999: 243).

Л. Шулман дава следното определение за ролята на помагачия специалист: „да посредничи в процеса, при който индивидът и неговото общество се стремят един към друг поради взаимната си необходимост от себеосъществяване“ (Shulman, 1994: 57).

„Професионалната компетентност в контекста на социално-педагогическата дейност представлява реализация на сложен комплекс от теоретични знания, практически умения и индивидуални качества и нагласи на личността. Спецификата на социалната работа изисква устойчиви теоретико-методологически знания: за социалната действителност, за методите, средствата и формите на социално-педагогическа дейност, за личностното развитие и особености, за правно-нормативната уредба, за организационното обезпечаване на професионалните дейности и т.н. Интегративният характер на социалната работа детерминира необходимостта от загълбочени познания както за строго специфичните за научната област явления и закономерности, така и за много аспекти от други научни и професионални области – психология, социология, право, икономика и пр.“ (Zdravkova, 2011: 34).

3. ПСИХОЛОГИЧНИ АСПЕКТИ ПРИ РАБОТА С ХОРА С УВРЕЖДАНЯ

Съществуват различни научно-практически подходи в изследването на проблемите на хората с увреждания. Един от доминиращите до неотдавна подходи, чийто фокус е предимно биологичен, е функционалният модел. Той определя увреждането като „атипичност или недостатък . . . смятани за централни за действията, преживяванията и социалната идентичност. Основният физически или биологичен дефект се счита за начален причинно-следствен източник на трайното ограничено състояние на индивида в мисленето и действието в социалния свят. Несвършенство в индивида. . . води до действия или поведения, които са значително по-неефективни от това, което човек би искал или очаквал“ (Danforth, 2001: 349). Според този подход уврежданията се разглеждат като черта, а не като състояние на функциониране (Luckasson et al., 1992), с тесен фокус върху идентифицирането, количественото определяне и отстраняването на недостатъците, изпитвани от индивида. Същевременно социално-екологичният модел на уврежданията получава повишено внимание в последните години. Моделът набляга на интерактивните ефекти на

личните способности, които могат да включват както ограничения, така и силни страни във функционирането и изискванията на околната среда. По същество увреждането е налице, когато има несъответствие между способностите на човека и изискванията на околната среда.

Както бе отбелязано по-горе, доминиращият функционален модел е с тесен фокус върху идентифицирането и описването на проблеми във функционирането (т.е. психични заболявания, функционални ограничения). Въпреки че някои изследователи установяват положителните аспекти на модела, проучванията и практиката са основно доминирани от базирани на дефицит модели. Във връзка с това фокусът при работа с хора с увреждания попада върху отстраняването на проблемите, а не върху *насърчаването на оптималното човешко функциониране*. Именно затова се стига до тесни интервенции, които се фокусират просто върху „изцелението“ на физиологичен проблем, а не върху насърчаване на оптимално функциониране и благополучие. От друга страна, в слаба степен се изследват положителните аспекти на живота (положителни черти или навици) и оптималният растеж и развитие при хора с увреждане (Wehmeyer, 2013). В отговор на тези проблеми и поради ограничените практики за насърчаване на качеството на живот или благополучие, когато се започне от фокус върху дефицитите, двата подхода започват да изграждат все по-всеобхватна рамка на човешкото функциониране, опитвайки се да разберат „пълноценното човешко състояние“ (Gable & Haidt, 2005: 109).

В отговор на това психологичната наука подчертава насоки, фокусирани върху идентифицирането на положителни преживявания, извеждане на адаптивни черти и изработване на персонални адаптивни механизми за справяне с предизвикателствата във всекидневния живот при хора с увреждания (Wehmeyer, 2013). Това включва признаване на многопластовостта на човешкото функциониране, наличието на силни страни и ограничения във всеки индивид, както и влиянието на околната среда при оформянето на преживяванията и създаването на социален кръг от подкрепа (нак там).

От друга страна, в предходната дискусия се извеждат няколко важни аргумента за компетенциите на социалните работници, както и че супервизията е процес, който може и трябва да включва емоции и чувства на практикуващите в социалните институции, а не да бъдат пренебрегнати. Възможността на социалните работници спокойно да изразяват емоционалното съдържание на своята работа в супервизията и изследване на функционалните аспекти на тяхната практика би довела до по-ефективно справяне с бъдещи предизвикателства в работата им, особено що се отнася до работата с хора с увреждания. Тъй като увреждането на индивида може да се преживява от страна на социалния работник като

отрицателна лична характеристика на клиент или някой, нуждаещ се от помощ, то въпросът за супервизията при специалисти, насочени в подпомагане на тези хора, е от изключителна важност. Същевременно с това емоционалното състояние на хора с увреждания се определя отчасти от тяхното актуално индивидуално състояние и отчасти от ситуационни фактори. Важно е да се отбележи, че съществува значима връзка между увреждането на индивида и лошото настроение (Turner & Noh, 1988), което може да се изрази в емоционални последици в интеракциите със значимите други, социалните работници или тези, които желаят да съдействат за неговото по-нататъшно възстановяване. В този смисъл всяка връзка между специалиста, загрижен за облекчаване на проблемите, и страдащия от дадено увреждане може да се разглежда като изключително емоционално натоварена и трудна. Социалният работник първоначално се стреми да се фокусира върху това, което лицето с увреждане не може да направи или среща затруднения в изпълнението във всекидневното си. Неуспехът да се насочи човекът с увреждане, за да види проблемите си по предварително определените начини от страна на специалисти, често се тълкува от последните като провал в работния процес. Това от своя страна може да е съпроводено с преживяването на емоционално прегаряне, спад в мотивацията за работа и усещане за безпомощност от специалистите, работещи в сферата на социалното подпомагане и грижа (Budeva, Spasova, 2008). В този смисъл трудностите в работна среда под формата на обезценяване на ролята на социалния работник от страна на клиентите, не разпознаването на социалната подкрепа и липсата на изграждане на здрави граници в социалнопедагогическата работа биха довели до по-бързото емоционално изтощение. Социалната работа е емоционално изискваща, а наличието на междуличностни конфликти и липсата на емоционална подкрепа от страна на ръководството още повече утежняват работната атмосфера.

Именно затова в социалната работа е по-вероятно супервизията да бъде необходимият лост за влияние, посредством който качеството на социалната работа може да се повиши. За да могат социалните работници да се справят с предизвикателства, с които се сблъскват всекидневно в работата си с хора с увреждания, супервизорът трябва да отвори необходимото пространство, в което те да вентилират негативните емоционални преживявания и да разгърнат онези ресурси, чрез които да съдействат адекватно на крайните клиенти. Същевременно с това супервизорът ще даде възможност и за оказване на социална и емоционална подкрепа, като последните имат своята доказана значимост в практиката (Mehandjiiska, 2008). В този смисъл супервизорът е необходимо не само да познава методичната страна на работата на социалните работници, но и да приложи онези компетентности, с които да подкрепи, насочи и

изработи в сътрудничество със супервизираните необходимите за тях знания, умения и опит в ефективната им работа с хора с увреждания (Ingram, 2013). Същевременно с това супервизорът трябва да влезе в необходимата роля, която ще позволи на социалните работници да осъзнаят своите нагласи и ресурси, чрез които могат да оказват помощ и подкрепа на хора с увреждания.

4. ЦЕЛ, ЗАДАЧИ И ХИПОТЕЗА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Настоящото изследване си поставя за **цел** да проучи и изведе какъв тип подкрепа по време на супервизия имат специалистите, работещи с хора с увреждания – супервизия, насочена към работата по случаи, екипно взаимодействие, методическа или емоционална подкрепа. *Подцел* на изследването е да се очертаят психологичните аспекти при специалистите, работещи с хора с увреждания в проведените супервизии.

Задачи на изследването са:

- Емпирично проучване на доклади от проведени индивидуални и групови супервизии посредством концептуален контен-анализ;
- Идентифициране и извеждане на психологичните аспекти в супервизията със специалисти, работещи с хора с увреждания.

Хипотезата на изследването е, че:

Работещите специалисти в социалнопедагогическата сфера с хора с увреждания имат по-голяма необходимост от супервизия, насочена към емоционална подкрепа, отколкото методическа. Предполагаме, че това се дължи на спецификата на работата с този тип клиенти, което може води до по-високи нива на професионален стрес и професионално прегаряне, респ. емоционално изтощение.

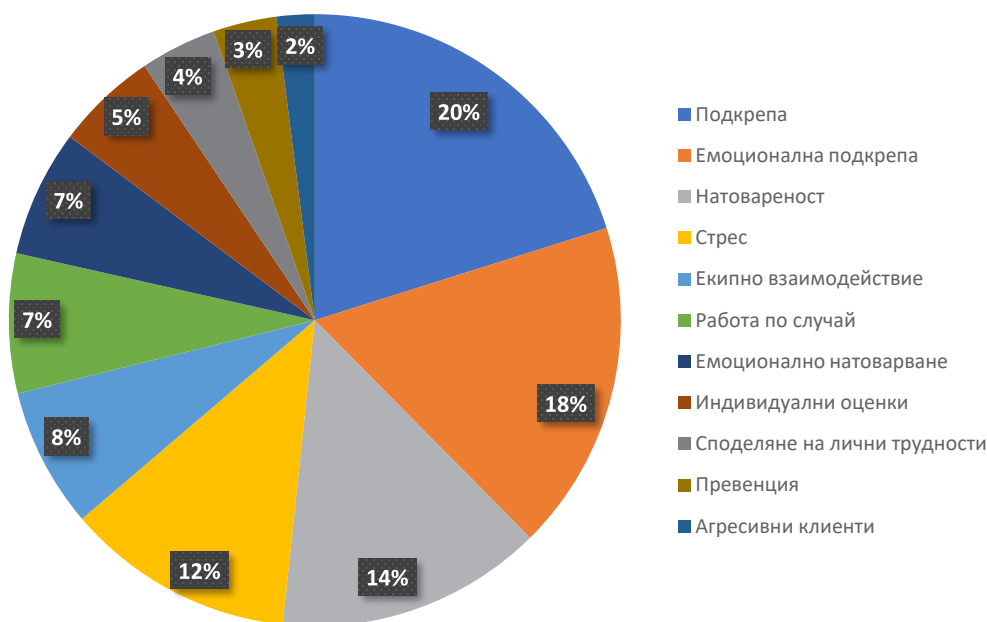
5. РЕЗУЛТАТИ И ИЗВОДИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

За целта на настоящето проучване използваме *концептуален контен-анализ* (content analysis) върху доклади от проведена индивидуална и групова супервизия. Приложението на този метод е характерно за проучвания и в хуманитарните, и в социалните науки, което е мотив за използването му в настоящето изследване на преживяванията на специалистите, работещи с хора с увреждания. Изборът на контен-анализа дава възможността да бъдат изследвани социалнопсихологическите специфики, съдържание и особености посредством разкриване на думи, фрази, мисли и чувства на участниците в изследването.

По проект на Агенцията за социално подпомагане беше осигурена супервизия на специалисти от отдел „Закрила на детето“ и отдел „Индивидуална оценка на хора с увреждания и социални услуги“ (ИОХУСУ)

към дирекциите за социално подпомагане в цялата страна. Настоящото изследване е за двугодишен период от проведените супервизии на специалисти, работещи в ИОХУСУ. Проучени са общо 30 доклада на трима супервизори в областите: Пазарджик, Пловдив, Смолян, Кърджали и Хасково. Изготвените доклади от супервизорите са за периода 2019 – 2020 г. Броят на участниците в груповите и индивидуалните супервизии (обхванати в докладите) е общо 134. От тях 121 са жени (90%) и 13 – мъже (10%). Супервизираните специалисти работят на следните длъжности: началник на отдел – 26 (26%); главен социален работник – 10 (7,46%); социален работник – 98 (66,54%).

В диаграма 1 (след направения анализ) са представени процентно разпределени ключовите понятия от описаните от супервизорите доклади. Специалистите от ИОХУСУ споделят своите трудови предизвикателства на индивидуална или групова супервизия. Част от тях са свързани със статута на социалния работник, неговите права и задължения, етични норми и взаимоотношения с клиенти, екип и други институции. Също така се разкриват трудности от емоционален, методически и административен характер във всекидневната работа с хора с увреждания.



Диаграма 1. Контент-анализ на доклади

От направения контент-анализ се идентифицираха следните водещи тенденции сред супервизираните:

- *Подкрепа* е посочена 30 пъти (20%) от страна на специалистите, ангажирани в работа с хора с увреждания. Супервизираните споделят за

организационна и екипна подкрепа, при която се спомага превенцията при стрес при работа с индивидуалната работа с тежки случаи. Допълват необходимостта от подкрепа и разбиране от страна на мениджърското ръководство, други институции, респ. министерства. Друг нюанс на подкрепата е представена като част от всекидневната дейност на супервизираните и ангажираността им в нея;

- *Емоционалната подкрепа* е изведена 26 пъти (18%) като специфична и диференцирана функция на супервизията. В този смисъл тя се откроява като съществена и значима за участниците в проучването в сравнение с методическата супервизия, която е спомената в относително малка степен (5 пъти). Това потвърждава, че ролята на супервизора не се изразява само в технически аспекти на социалнопедагогическата дейност, но и в емоционалното осъзнаване и подпомагане на работещите в структурите на ИОХУСУ;
- Следващото понятие, което се очертава като водещо от направения контен-анализ и е посочено 21 пъти (14%), е *натовареността* на работното място. Тя е свързана както с изготвянето на индивидуалните оценки на хора с увреждания (8 пъти), така и с липсата на достатъчно подготвени специалисти, които да поемат и изведат работата по случай (11 пъти), както и относително високото текучество на персонала. В допълнение, част от екипа на ИОХУСУ споделят, че не са имали възможност да използват годишен отпуск поради работните срокове и административно натоварване;
- *Стресът на работното място* е посочен 18 пъти (12%) в изследваните доклади. Професионалният стрес произтича основно от обема на работата и спецификата на целевата група клиенти – хора с увреждания. От друга страна, професионалният стрес, респ. професионалното презаряне, е резултат и от дългогодишната работа на някои от супервизираните лица, всекидневния поток от клиенти, кризисните ситуации, които възникват с различни потребители на социални услуги, работата с конфликтни случаи, работата с агресивни клиенти (2 пъти или 2% от общите отговори). Големият брой нововъведени нормативни документи също са предпоставка за появата на професионален стрес. В резултат на неговото въздействие супервизираните лица споделят, че имат проблеми с физическото и психичното здраве, междуличностните взаимоотношения и трудности в баланса работа – личен живот. Обсъдените мерки за превенция (5 пъти, или 3% от общите отговори) на професионалния стрес на служителите, работещи с хора с увреждания, могат да се обобщят по следния начин: добро екипно взаимодействие, равномерно разпределение на работата, спазване на професионалната етика,

социални придобивки, подкрепа от ръководителите, обучения, супервизия и тиймбилдинг;

- *Екипното взаимодействие* като важен елемент за работата с хора с увреждания е обсъдено в процеса на супервизия 11 пъти (8%). То е разгледано в няколко аспекта: разпределение на екипна работа, въвеждане на нови колеги, подкрепа от ръководители, решаване на конфликтни ситуации. Като важен аспект се откроява ролята на доброто екипно взаимодействие за работната организационна атмосфера и ефективно изпълнение на задълженията в работата с хора с увреждания. Може да допуснем, че създаването на позитивна работна среда може да доведе до намаляване на професионалния стрес и повишаване на удовлетвореността от социалнопедагогическата работа;
- Методическата функция на супервизията да осигурява *разглеждане на случай* е изпълнена 11 пъти (7%). При всички разгледани случаи супервизираните специалисти са имали необходимост и от подкрепа във връзка с емоционалното ангажиране, възникващо в работата с хора с увреждания.

Споделянето от страна на специалистите за емоционално натоварване/презряване/приемане/срив е посочено 10 пъти (7%). Това не е случайно, като се има предвид спецификата на работа с хора с увреждане. Супервизираните поясняват, че индивидуалните оценки (7 пъти, или 5%), които бяха въведени като нормативен документ, увеличават тяхното натоварване, както и това на потребителите. В хода на супервизията част от работещите в ИОХУСУ също споделят и свои лични трудности (7 пъти или 5%), които повлияват на изпълнението на служебните им задължения.

6. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По своето съдържание водещите аспекти, които специалистите, работещи с хора с увреждания, споделят, че са в значителна степен социалнопсихологични и социалнопедагогически. Психологичните аспекти, които са изведени в най-голяма степен от концептуалния контент-анализ на докладите от супервизията, са: подкрепа, емоционална подкрепа, натовареност и стрес на работното място. Това бе и задача на настоящето проучване – да се идентифицират и изведат значими психологични аспекти, които имат съществено място в процеса на супервизията при работа с хора с увреждания. В този смисъл може да приемем, че подкрепата е водещата необходимост за специалистите от ИОХУСУ и по-конкретно *подкрепата на статута* на социалния работник от страна на министерствата, ръководството и други институции. Същевременно супервизията отваря пространство за подкрепа на специалистите както в методически, така и в емоционален аспект. Емоционалната подкрепа е изведена като специфичен елемент на предходната характеристика.

Тя е естествен отговор на потребностите на специалистите предвид високия професионалния стрес и работна натовареност. В тази връзка теоретично изведената функция на супервизията може да бъде определена и като емоционално подкрепящо, като тя трябва да бъде систематично и по-задълбочено проучена, описана и изведена в бъдещи изследвания. В социалнопедагогическата сфера, при работа с хора с увреждания, емоционалната натовареност изисква супервизорът да познава задълбочено афективните състояния и преживявания на специалистите, за да може да изгради ефективни отношения и да нагъради ресурсите им за справяне във високострессова работна среда. Настоящото изследване дава основание да приемем, че подкрепата (от екип, ръководство, супервизор), емоционалната подкрепа, натовареността и работният стрес като психологични аспекти на супервизията са съществени елементи в установяване на доверителни взаимоотношения и филтриране на натрупаните негативни емоционални преживявания. От там предполагаем, че ако те са изведени и имплементирани в процеса на супервизията, това може да повлияе позитивно в дейността на специалистите, които са ангажирани с работа с хора с увреждания. Това ни дава основание да приемем, че заложената в изследването хипотеза се потвърждава. В този аспект резултатите от изследването показват, че психологичните аспекти в процеса на супервизията със специалисти, работещи с хора с увреждания, имат превес над методологичните.

Като ограничение на изследването може да отбележим, че е използван само концептуалния контент-анализ като метод, и то само върху докладите на супервизорите. Предполагаме, че ако използваме метода върху заснети сесии от супервизиите на специалистите, би могло това да ни даде по-ясна и богата представа за дълбинните процеси и преживявания на супервизираните. Друго ограничение на изследването, което искаме да отбележим, е, че докладите са базирани в периода 2019 – 2020, като актуалността на ситуацията може да е изменила част от потребностите на специалистите, работещи с хора с увреждания.

Тези ограничения на настоящата статия ни дават основание да продължим и задълбочим проучванията в бъдеще. Социалнопедагогическата дейност е динамично развиваща се област, в която е необходимо непрекъснато да се проучват потребностите, нагласите и ценностите на социалните работници, както и да се разширяват теоретико-практическите насоки за подобряване на ефективността ѝ. Обогащането на бъдещите проучвания може да се осъществи посредством методите интервю, фокус група и изследване на случай в социалната сфера. Това би открито по-ясно психологичните аспекти в супервизията на специалистите от помагащите професии, като по-конкретно предполагаем, че съществуват определени компетентности и личностни характеристики, които могат да обхванат в общ конструкт изведените

в проучването елементи, а именно емоционалната интелигентност, индивидуалната устойчивост и други персонални умения и способности.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Бояджиева, Н. (2004). *Консултирането в подготовка за специалисти в социалната сфера*. София: УИ „Св. Климент Охридски“. [Boyadzhieva, N. (2004). *Konsultiraneto v podgotovkata za specialist v socialnata sfera*. Sofia: UI “Sv. Kliment Ohridski”]
- Бояджиева, Н. (2005). *Супервизия и консултиране в социалната сфера. Превантивна педагогика – теория и практика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“. [Boyadzhieva, N. (2005). *Supervizia i konsultirane v socialnata sfera*. Sofia: UI “Sv. Kliment Ohridski”]
- Бояджиева, Н. (2008). *Супервизия и подготовка за консултиране в социалната работа*. Българско списание по психология, 721 – 729. [Boyadzhieva, N. (2008). *Supervizia i podgotovka za konsultirane v sotsialnata rabota*. Balgarsko spisanie po psihologia, 721 – 729.]
- Бояджиева, Н. (2014). *Педагогика на свободното време. Академични полета на социалната педагогика*. София: Св. Климент Охридски. [Boyadzhieva, N. (2014). *Pedagogika na svobodното vreme. Akademichni poleta na sotsialnata pedagogika*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski.]
- Будева, С., Спасова, В. (2008). *Професионално „прегаряне“ и удовлетвореност от работата в системата на социални услуги за лица с ментални увреждания*. Е-списание СОЦИАЛНА РАБОТА, бр.1, год. VI, 64 – 80. [Budeva, S., Spasova, V. (2008). *Profesionalno “pregarqne” I udovletvorenost ot rabotata w sistemata na socialnite usligi za lica s mentalni uvrejdania*. E-spisanie SOCIALNA RABOTA, br. 1, god. VI, 64 - 80]
- Владински, Н., Върбанова, П. (2002). *Супервизията – същност, форми и полета*. ФИЦЕ бюлетин. [Vladinski, N., Varbanova, P. (2002). *Superviziyata – sashtnost, formi i poleta*. FITSE byuletin.]
- Здравкова, Б. (2011). *Професионален профил на социалния работник в контекста на интеркултурната перспектива*, Научни трудове на „Русенския университет“, том 50, Русе. [Zdravkova, B. (2011). *Profesionalen profil na sotsialnia работник v konteksta na interkulturnata perspektiva*, Nauchni trudove na „Rusenskia universitet“, tom 50, Ruse.]
- Илиева, Б. (2011). *Ефективност на социално-педагогическата работа в отделите за закрила на детето*. София: УИ „Св. Климент Охридски“. [Ilieva, B. (2011) *Efektivnost na sotsialno-pedagogicheskata rabotata v otdelite za zakrila na deteto*. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“.]
- Илиева, Б. (2012). *Дейността на социалния работник в отделите за закрила на детето*. Русе: Русенски университет „Ангел Кънчев“. [Ilieva, B. (2012). *Deynostta na sotsialnia работник v otdelite za zakrila na deteto*. Ruse: Rusenski universitet „Angel Kanchev“.]

- Илиева, Б. (2016). *Социалнопедагогическата работа по случай в отделите за закрила на детето*. В. Търново: НВУ „В. Левски“. [Ilieva, B. (2016). *Sotsialnopedagogicheskata rabota po sluchay v otdelite za zakrila na deteto*. V. Tarnovo: NVU „V. Levski“.]
- Карагьозов, Ив. (2015). *Профилът на работещите и приложението на супервизията в социалнопедагогическите услуги*. *Управление и образование*, 4, 99–106. [Karagyozov, Iv. (2015). *Profilat na raboteshtite i prilozhenieto na superviziyata v sotsialnopedagogicheskite usluzhi*. *Upravlenie i obrazovanie*, 4, 99–106.]
- Карагьозов, Ив. (2016а). *Личността на специалиста, предлагащ супервизия, и сферата на професионалните му компетенции от гледна точка на работещите в социалните услуги*. *Интердисциплинарни логопедични практики*, 124–129. [Karagyozov, Iv. (2016). *Lichnostta na spetsialista, predlagasht supervizia, i sferata na profesionalnite mu kompetentsii ot gledna tochka na raboteshtite v sotsialnite usluzhi*. *Interdistsiplinarni logopedichni praktiki*, 124–129.]
- Карагьозов, Ив. (2016б). *Кратък преглед на развитието и същността на процеса супервизия*. *Интердисциплинарни логопедични практики*, 109–112. [Karagyozov, Iv. (2016). *Kratak pregled na razvitiето i sashnostta na protsesa supervizia*. *Interdistsiplinarni logopedichni praktiki*, 109–112.]
- Кузманова-Карталова, Р. (2013) *Социалнопедагогическа работа с деца в риск*. УИ „Св. св. Кирил и Методиѝ“. [Kuzmanova-Kartalova, R. (2013) *Sotsialnopedagogicheska rabota s detsa v risk*, UI „Sv. Sv. Kiril i Metodiy“.]
- Мерджанова, Я., Господинов, Б. (2003). *За професионалния профил на социалния работник*. Стратегии на образованието и научната политика, кн.1, София. [Merdzhanova, Ya., Gospodinov, B. (2003) *Za profesionalnia profil na sotsialnia работник*. *Strategii na obrazovaniето i nauchnata politika*, kn.1, Sofia.]
- Механджийска, Г. (2008). *Супервизията в социалната работа*. София: Изток-Запад, с. 360. [Mehandjiiska, G. (2008). *Superviziqtа w socialnata rabota*. Sofia: Iztok-Zapad, s. 360]
- Нунев, С. (2002). *Основи на социалната работа*. Шумен: Антос. [Nunev, S. (2002). *Osnovi na sotsialnata rabota*. Shumen: Antos.]
- Нунев, С. (1999). *Супервизията при професионално-практическата подготовка на социалните педагози/социалните работници*. *Педагогика*, 12, 44 – 53. [Nunev, S. (1999). *Superviziyata pri profesionalno-prakticheskata podgotovka na sotsialnite pedagogi/sotsialnite работnitsi*. *Pedagogika*, 12, 44 – 53.]
- Нунев, С. (2014). *Нагласи на социалните работници към провеждането на супервизия в социалните дейности*. Русе: Русенски университет. [Nunev, S. (2014). *Naglasі na sotsialnite работnitsi kam provezhdaneto na supervizia v sotsialnite deynosti*. Ruse: Rusenski universitet.]
- Петрова-Димитрова, Н. (2005). *Супервизията и обучението на специалисти от помагащите професии*. София. [Petrova-Dimitrova, N. (2005). *Superviziyata i obuchenieto na spetsialisti ot pomagashite profesii*. Sofia.]
- Петрова, Н. (2011). *Подготовка на социалните педагози – компетенции, стандарти, перспективи*, *Педагогика*, кн.1, София. [Petrova, N. (2011). *Podgotovka na sotsialnite pedagogi – kompetentsii, standarti, perspektivi*, *Pedagogika*, kn.1, Sofia.]

- Петрова, Н. (2014). *Супервизия в социалната работа*. София: Вета-Словена. [Petrova, N. (2014). *Supervizia v sotsialnata rabota*. Sofia: Veda-Slovena.]
- Сапунджиева, Кл. (2014). *Социалнопедагогически проблеми в семейството*. – В: Академични полета на социалната педагогика. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. [Sapundzhieva, Kl. (2014). *Sotsialnopedagogicheski problemi v semeystvoto*. V: *Akademichni poleta na sotsialnata pedagogika*. Sofia: Universitetsko izd. „Sv. Kliment Ohridski“.]
- Спасов, К. (2008). *Социален мениджмънд*. София: Изд. „Персонал консулт – Г. Попов“. [Spasov, K. (2008). *Sotsialen menidzhmand*. Sofia: Izd. „Personal konsult – G. Popov“.]
- Станева, Я. (2022). Супервизията в социалнопедагогическата работа на специалисти с деца и ученици. *Педагогика* 94, 5. [Staneva, Ya. (2022). *Superviziyata v sotsialnopedagogicheskata rabota na spetsialisti s detsa i uchenitsi*. *Pedagogika* 94, 5.]
- Тодорова, Е. (1999). *Реалната помощ*. София: Албатрос. [Todorova, E. (1999). *Realnata pomosht*. Sofia: Albatros.]
- Христова, Е. (2014). Професионален стрес: стресогенни фактори, актуални измерения и стратегии за справяне. Пловдив: Автореферат по дисертационен труд за присъждане на образователна и научна степен „доктор“. [Hristova, E. (2014). *Profesionalen stress: stresogenni faktori, aktaualni izmereniq i strategii za spravyqne*. Ploviv: *Avtoreferat po disertacionen trud za prisuyjdane na obrazovatelna i nau`na stepen “doctor”*]
- Целова, А., Илиева, Б. (2023). Обучение по супервизия в подготовка на социални педагози в университетска среда – необходимост и възможности. – В: Актуални политики и практики в образованието. ВТУ, Педагогически колеж – Плевен, 111-117. [Tselova, A., Ilieva, B. (2023). *Obuchenie po supervizia v podgotovka na sotsialni pedagogi v universitetska sreda – potrebnost i vazmozhnosti*. – V: *Aktualni politiki i praktiki v obrazovaniето*. VTU, *Pedagogicheski kolezh – Pleven*, 111-117.]
- Шулман, Л. (1994). *Изкуството да се помага на индивиди, семейства и групи*. София: Изд. „Фондация Невронауки и поведене“. [Shulman, L. (1994). *Izkustvoto da se pomaga na individi, semeystva i grupi*. Sofia: Izd. „Fondatsia Nevronauki i povedenie“.]
- Danforth, S. (2001). A pragmatic evaluation of three models of disability in special education. *Journal of Development and Physical Disabilities*, 13 (4), 343–359.
- Gable, S., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9, 103–110.
- Ingram, R. (2013). Emotions, social work practice and supervision: An uneasy alliance?. *Journal of social work practice*, 27(1), 5-19.
- Kadushin, A. (1968). Games People Play in Supervision. *Social Work Supervision, Classic statements and clinical issues*. Carlton Munson.
- Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S., Schalock, R. L., Snell, M. E. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (9th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

- Munro, E. R. (2011). *Munro Review of Child Protection: A Child Centred System*, Crown Copyright, Norwich.
- Turner, R. J., & Noh, S. (1988). Physical disability and depression: A longitudinal analysis. *Journal of health and social behavior*, 23-37.
- Wehmeyer, M. L. (2013) *Beyond Pathology: Positive Psychology and Disability*. – In: *The Oxford handbook of positive psychology and disability* (pp. 3–6). Oxford University Press.

За авторите:

Яна Станева, гл. ас. г-р, Софийски университет „Св. Кл. Охридски“, Факултет по науки за образованието и изкуствата
Научни интереси: резиланс подход, супервизия, социалнопедагогическа работа, компетентности на социалния педагог, социални услуги
E-mail: jpstaneva@uni-sofia.bg
Web of Science ResearcherID: 4402570
ORCID iD: 0000-0003-0536-8122

Мартин Ценов, гл. ас. г-р, Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по науки за образованието и изкуствата
Научни интереси: психология на развитието, психология на личността, емоции и емоционална регулация, емоционална интелигентност
E-mail: mjcenov@uni-sofia.bg
Web of Science ResearcherID: KFR-1904-2024

About the Author:

Dr. Yana Staneva, PhD, Chief assistant, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Faculty of Educational Studies and Arts
Scientific interest: resilience approach, supervision, socio-pedagogical work, competences of the social pedagogue, social services
E-mail: jpstaneva@uni-sofia.bg
Web of Science ResearcherID: 4402570
ORCID iD: 0000-0003-0536-8122

Martin Tsenov, PhD, Chief assistant, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Faculty of Educational Studies and Arts
Scientific interests: developmental psychology, personality psychology, emotions and emotional regulation, emotional intelligence
E-mail: mjcenov@uni-sofia.bg
Web of Science ResearcherID: KFR-1904-2024

ЕВОЛЮЦИЯ НА ПОНЯТИЕТО „ПРИБОЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ“ В МЕЖДУНАРОДНИТЕ ДОКУМЕНТИ

Лилия Лозанова

Резюме: Приобщаването в съвременния свят е понятие, чието съдържание е разгърнато на различни нива – като феномен, като приоритет, като ценност, като цел и т.н. Дефинирано е в документи на различни международни институции и организации като УНИЦЕФ, ЮНЕСКО, Съвета на Европа, ООН, Европейския съюз и др. Целта на настоящата статия е да представи основните положения в дефинициите на приобщаващото образование в нормативните документи на международни институции и организации.

Ключови думи: приобщаващо образование, международни документи

EVOLUTION OF THE CONCEPT OF "INCLUSIVE EDUCATION" IN INTERNATIONAL DOCUMENTS

Lilia Lozanova

Abstract: Inclusion in the modern world is a concept whose content is deployed at different levels - as a phenomenon, as a priority, as a value, as a goal, etc. It is defined in documents of various international institutions and organizations such as UNICEF, UNESCO, the Council of Europe, the United Nations and the European Union, etc. The purpose of this article is to present the main points in the definitions of inclusive education in the normative documents of international institutions and organizations.

Keywords: inclusive education, international documents

УВОД

Приобщаването в съвременния свят е понятие, чието съдържание е разгърнато на различни нива – като феномен, като приоритет, като ценност, като цел и др.

То е дефинирано в документи на различни международни институции и организации като УНИЦЕФ, ЮНЕСКО, Съвета на Европа, Организацията на обединените нации, Европейския съюз и др.

В XXI век приобщаването е една от водещите ценности на модерното общество, представено в образованието. На пръв поглед изглежда парадоксално, че в глобалната и свързана реалност, в която живеем, е необходимо да бъдат приобщени групи от хора с разнообразен профил и характеристики.

МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Целта на настоящата статия е представяне на основни моменти в дефинициите за приобщаващото образование в нормативните документи на международни институции и организации.

Прилага се анализ на документи като „систематичната процедура за преглеждане или оценяване на документи“ (Bowen, 2009), разгърнат в контекста на „качествения анализ“ (Bowen, 2009).

ДИСКУСИЯ

Б. Такворян-Солакян посочва, че „с настъпването на 21 век образоването заема все по-голямо място в човешкия живот“ (Takvoryan-Solakyun, 2016). То има съществен принос за изграждането на демократични и приобщаващи общества. Въпреки това различни предизвикателства в международен план са причина за разделение и неравенства.

Докладът за мониторинг на глобалното образование за 2020 г. на ЮНЕСКО (Global Education monitoring report, 2020) посочва, че „68% от държавите имат определение за приобщаващо образование в своите закони, политики и практики, но само 57% от определенията обхващат множество маргинализирани групи. В 26% от страните определението за приобщаващо образование обхваща само хора с увреждания“ (Global education monitoring report, 2020).

Докладът на ЮНЕСКО за наблюдение на напредъка обхваща тенденциите в 209 държави за постигането на образователните цели, приети от държавите – членки на ООН, в Програмата за устойчиво развитие до 2030 г.

В хронологичен план образованието е признато за човешко право през 1948 г. През 1960 г. Конвенцията на ЮНЕСКО срещу дискриминацията в образованието уточнява какво трябва да направят правителствата, за да предотвратят „нарушаването на равното третиране в образованието“ (чл. 1). Конвенцията се фокусира върху гарантирането, че всички учащи се ползват с равен достъп и качество на образованието по отношение на човешкото достойнство, но не включва увреждането сред характеристиките, които биха могли да доведат до „разграничаване, изключване, ограничение или предпочитане в образованието“ (Global education monitoring, 2020).

За UNICEF приобщаващото образование е „най-ефективният начин да се даде на всички деца справедлив шанс да ходят на училище, да учат и да развиват уменията, от които се нуждаят, за да процъфтяват“ (UNICEF).

Дефиницията на Асоциацията за приобщаване (ALLFIE) за приобщаващото образование е „образование, което включва всички, хора без увреждания и хора с увреждания (включително тези със „специални образователни потребности“), които учат заедно в масови училища, колежи и университети“ (The Association for Inclusion).

Според Центъра за изследване на приобщаващо образование (Centre for Studies on Inclusive Education) „правото на децата на приобщаващо образование е широко признато в международното право за правата на човека“ като „право на образование без дискриминация на каквато и да е основа, включително пол, увреждане, етнически произход и други аспекти на идентичността“ (Centre for Studies on Inclusive Education). Отчита се фактът, че днес образователната среда се променя бързо и приобщаването се „основава на морална позиция, която цени и уважава всеки индивид и приветства разнообразието като богат ресурс за обучение“ (Centre for Studies on Inclusive Education).

Като ключови международни документи, които регламентират това право Центърът за изследване на приобщаващо образование посочва Конвенция на ООН за правата на хората с увреждания (2006), Конвенция на ООН за правата на детето (1989), Международен пакт за икономически, социални и културни права (1966), Международна конвенция за премахване на всички форми на расова дискриминация (1965), Конвенция на ЮНЕСКО срещу дискриминацията в образованието (1960), Декларация на ЮНЕСКО от Саламанка (1994) и др.

Конвенцията на ООН за правата на детето декларира в чл. 28 и 29, че всяко дете има право да получи образование „въз основа на равни възможности“, насочено към „развитие на личността, на талантите му, умствените и физическите му способности“ (Convention on the Rights of the Child, 1989).

Конвенцията на ЮНЕСКО срещу дискриминацията в образованието (1960) превъплъщава „принципите за равни възможности и третиране в образованието“ на ООН (Kaplan, Vista, 2022).

Декларацията от Саламанка и рамката за действие относно специалните образователни потребности (1994) се базират на Световната декларация за образование за всички. В нея по-детайлно е дефинирано приобщаващото образование (пак там).

Декларацията от Саламанка е първата, която „оспори на глобално ниво „мощната и общоприета идея, че децата със специални образователни потребности не принадлежат към масовите училища или общообразователните системи“ и въведе основан на правата подход към образованието на деца с увреждания“ (Inclusive education for persons with disabilities – Are we making progress?, 2019).

В тази връзка П. Марчева-Йошовска споделя, че „стандартните

правила на ООН за равнопоставеност и равни шансове на хората с увреждания са осъществени в Декларацията и Рамката за действие от Саламанка (от 10.06.1994 г.) относно образованието на децата със специални потребности“ (Marcheva-Yoshovska, 2023).

В чл. 24 от Конвенцията на ООН за правата на хората с увреждания се признава правото на образование на хората с увреждания, като държавите се задължават „да осигуряват приобщаваща образователна система на всички нива и учене през целия живот, насочено към пълното развитие на човешкия потенциал и чувството за достойнство и самооценка и засилването на зачитането на правата на човека, основните свободи и човешкото многообразие“ (United Nations).

Прави впечатление, че дефинициите в международните документи от ХХ век се фокусират върху това, че всяко дете има право на образование, и се акцентира върху равния достъп до него. Може да се предположи, че през миналия век това право е подлагано на съмнение и затова изрично трябва да бъде защитено със силата на нормативни актове.

Сред международните документи по темата за приобщаващото образование е Декларацията от Инчон, известна като „Образование 2030“ (Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all). Тя е приета от 184 държави – членки на ЮНЕСКО, на 4 ноември 2015 г. в Париж и аргументира необходимостта от приобщаващо образование в нашия все по-свързан и глобален свят.

Държавите, подписали Декларацията „Образование 2030“, приемат, че „образованието е обществено благо, основно човешко право и основа за гарантиране реализирането на други права. То е от съществено значение за мира, толерантността, човешката реализация и устойчивото развитие“ (Incheon Declaration and SDG4 – Education 2030 Framework for Action, 2015).

Основната ѝ визия е трансформиране на живота чрез образование и признаване на важната му роля като „основен двигател на развитието“ (пак там).

Трансформирането се осъществява на базата на „включването и равнопоставеността във и чрез образованието“, което е „крайъгълният камък на трансформиращата образователна програма“ (пак там). Специален акцент е качеството на образованието „при всички условия и на всички нива на образование“, което осигурява „учене през целия живот“ (пак там).

Визията на документа е синтезирана в заглавието на приоритет 4 – „Осигуряване на приобщаващо и справедливо качествено образование и насърчаване на възможностите за учене през целия живот за всички“ и съответните цели.

Заложен е конкретен срок за изпълнение до 2030 г., като в цел 4 е записано, че дотогава трябва да се постигнат редица подцели:

- 4.1. да се гарантира, че всички момичета и момчета завършват безплатно, справедливо и качествено начално и средно образование, водещо до подходящи и ефективни учебни резултати;
- 4.2. да се гарантира, че всички момичета и момчета имат достъп до качествено предучилищно образование, така че да са готови за основно образование;
- 4.3. да се осигури равен достъп на всички жени и мъже до достъпно и качествено техническо, професионално и висше образование, включително университетско;
- 4.4. да се увеличи значително броят на младите хора и възрастни, които имат подходящи умения, включително технически и професионални умения, за заетост, за достойни работни места и предприемачество;
- 4.5. да се премахнат на различията между половете в образованието и да се гарантира равен достъп до всички нива на образование и професионално обучение за уязвимите групи, включително хора с увреждания, коренно население и деца в уязвимо положение;
- 4.6. да се гарантира, че всички младежи и значителна част от възрастните ще придобият математическа грамотност;
- 4.7. да се гарантира, че всички учащи се придобиват знанията и уменията, необходими за насърчаване на устойчивото развитие, чрез образование за устойчиво развитие и устойчив начин на живот, права на човека, равенство между половете, насърчаване на култура на мир и ненасилие, глобално гражданство и оценяване на културното многообразие“ (пак там).

Декларацията е насочена не само към приобщаване на хората с обучителни затруднения, но предвижда премахване на „всички форми на изключване и маргинализация, различия и неравенства в достъпа, участието и резултатите от обучението“ (пак там).

Високо ниво на обобщение на целевите групи е в заявената позиция, че „нищо една образователна цел не трябва да се счита за постигната, освен ако не е постигната от всички“ (пак там).

В Декларацията от Инcheon приобщаващото образование е дефинирано като качествено. Под термина „качествено“ се разбира това образование, „което насърчава творчеството и знанията и гарантира придобиването на основните умения за грамотност и смятане, както и аналитични, решаване на проблеми и други когнитивни, междуличностни и социални умения на високо ниво. Също така развива уменията, ценностите и нагласите, които позволяват на гражданите да водят здравословен и пълноценен живот, да вземат информирани решения и да отговарят на местни и глобални предизвикателства чрез образование“ (пак там).

Според Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование качествено образование „предоставя на

младите хора знанията, уменията и нагласите, с които да постигнат успех в живота и да се справят с многобройните предизвикателства, които ги очакват. На равнище ЕС визията за качество в образованието включва „усвояване на основни умения, включително компетентности в областта на цифровите технологии, което е предпоставка за успех в живота, за намиране на удовлетворяваща работа и за активно гражданско участие“ (Donali, Uotkins, 2021).

Посочени са и пътищата за приобщаване, като държавите, подписали Декларацията от Инчеон, се ангажират да направят „необходимите промени в образователните политики“, да съсредоточат усилията си върху хората в най-неравностойно положение, като гарантират, че „никой не е изключен“ (Incheon Declaration and SDG4 – Education 2030 Framework for Action, 2015).

При хронологичен преглед на международните документи, като се достигне до „Образование 2030“, прави впечатление, че има еволюция в разбирането за приобщаване от деклариране на всеобщо право за образование – първоначално се защитава правата на определени групи деца със специални образователни потребности, след това поетапно се включват други групи деца, като обхват на включване се разширява и глобализира.

За ЮНЕСКО „приобщаващото образование работи за идентифициране на всички пречки пред образованието и тяхното премахване, като обхваща всичко – от учебни програми до педагогика и преподаване. Работата на ЮНЕСКО в тази област се ръководи първо от Конвенцията на ЮНЕСКО срещу дискриминацията в образованието (1960), както и от „Цел за устойчиво развитие 4“ и Рамката за действие „Образование 2030“, които подчертават приобщаването и равенството като основа за качествено образование (Global education monitoring report, 2020).

В англоезичната научна литература за понятията „включващо“ и „приобщаващо образование“ се ползва думата „inclusive“, която има различни преводи за понятието на български език.

В този смисъл Индексът за включване (Бут и Ейнскоу, 2011) обобщава някои от идеите за включващото образование, сред които са следните:

- прилагане на приобщаващи ценности в действие;
- подкрепа на всеки да почувства, че принадлежи към общността;
- увеличаване на участието на деца и възрастни в учебни и преподавателски дейности, взаимоотношения и общности на местните училища;
- намаляване на изключването, дискриминацията, бариерите пред обучението и участието;
- преструктуриране на култури, политики и практики, за да се отговори на многообразието по начини, които оценяват всички еднакво;
- свързване на образованието с местните и глобалните реалности;

- признаване на правото на децата на висококачествено образование в тяхното населено място;
- акцент върху развитието на училищните общности и ценности, както и постиженията;
- признаване, че включването в образованието е един от аспектите на включването в обществото (Centre for Studies on Inclusive Education).

Peder Naug анализира дефинициите за приобщаващото образование на различни международни институции и установява, че „се различават“, но имат „няколко общи елемента“ (Naug, 2017). Освен това авторът акцентира, че липсва единно универсално институционализирано определение за приобщаващо образование. Той различава хоризонтално и вертикално, както и тясно и широко определение на приобщаващото образование, като прави разлика между теоретичните дефиниции и реалната практика в приобщаващото образование в различните страни по света.

Според изследователя „хоризонталното измерение включва общото разбиране и прилагане на приобщаващото образование. Това е институционализирането на субстанциалното съдържание на понятието. Вертикалното измерение се отнася до съгласуваността между различните политически и организационни нива в обществото и училището. Комбинацията от тези измерения създава основата за разбиране и практикуване на приобщаването (нак там) .

Тясната дефиниция за приобщаване е свързана със специалното образование. Naug анализира съответните изследователски бази данни от 2012 г., като обобщава, че преобладаващата употреба на термина „включване“ е във връзка със специално образование и увреждания.

Доминиращите теории за приобщаващото образование гласят, че учениците с увреждания трябва да имат право на пълноправно членство в редовни класове заедно с деца от същия квартал в местните училища. Там те трябва да имат достъп до диференцирана и индивидуализирана подкрепа, програми и оценки (нак там).

Ученият посочва, че „широката дефиниция на включване засяга всички ученици и маргинализирани групи, а не само тези с увреждания. Това е в съответствие с Декларацията от Саламанка от 1994 г., която обхваща всички групи ученици, застрашени от проблеми в училище поради разнообразие (ЮНЕСКО 1994). Тя включва всички ученици в опасност от сегрегация и тяхното право да участват в общи учебни дейности в рамките на обикновената училищна система, независимо от специални нужди, пол, етническа принадлежност, култура, социален произход и т.н. Повечето от международните организации, които са проявили интерес към приобщаващото образование, са възприели този широк подход (Naug, 2017).

„Образование за всички“ е глобално движение в рамките на ЮНЕСКО за осигуряване на качествено основно образование за всички. То измества включването от полето на уврежданията в царството на многообразието, терен, който „сега включва по-обширен спектър от опасения и дискурси“ (нак там).

Промените в образованието в началото на XXI век са по посока на неговия фокус, цели, съдържание, методи на преподаване, като все по-ясно го ориентират към свободното развитие на личността, творческата инициатива, формиране и усъвършенстване на широк спектър от умения у учениците, бъдещи специалисти (Тодорова, 2023).

През последните години ЮНЕСКО и различни международни институции определят приобщаващото образование с по-висока степен на обобщеност. За две десетилетия „концепцията за приобщаващо образование се разшири още повече да обхване всички маргинализирани и уязвими групи, в резултат на което „застава в основата на днешните международни оценки на различията в образователните системи – не само по отношение на това кой има достъп до тях, но и по отношение на качеството на предоставяното образование“ (Inclusive education for persons with disabilities – Are we making progress?, 2019).

В Наръчник за приобщаващо образование на ЮНЕСКО (Welcoming diversity in the learning environment: teachers' handbook for inclusive education, 2022) е посочено, че „приобщаващото образование е дълбоко вкоренено в концепцията за правото на образование за всички“ (Kaplan, Bista, 2022).

Авторите на наръчника възлагат на приобщаващото образование изключително значима роля в XXI век, тъй като „е съществен компонент от опитите за насърчаване на по-голямо социално сближаване в свят, който изглежда все по-разделен и дисонансен“ (Kaplan, Bista, 2022). Приобщаващото образование е дефинирано като „ангажимент, че всяко дете – независимо от произхода или способностите си – има право да получи качествено образование“ (нак там).

В Наръчника е определена и основната цел на приобщаващото образование в нашия глобален свят – „да промени цялата образователна система, така че всяко предучилищно училище, училище, колеж, център за професионално обучение или друга образователна среда и всеки учител да могат да приемат ученици от всякакъв произход (независимо от способности, пол, етническа принадлежност, език или друг социално-икономически статус) и да им осигурят качествено образование заедно с техните връстници (нак там).

Целта на приобщаващото образование според Комитета по правата на хората с увреждания на Организацията на обединените нации (2016) е „да се осигурят на всички ученици равнопоставени възможности за обучение, насърчаващо участието, както и среда, която най-добре отговаря на техните изисквания и предпочитания“ (Donali, Uotkins, 2021).

Европейската агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование формулира крайната цел на приобщаващите образователни системи, които трябва да обхващат „всички учащи, на каквато и възраст да са, които да имат възможност да получат адекватно, висококачествено образование в общността, в която живеят, редом с приятелите и връстниците си“ (пак там).

Ролята на приобщаващото образование е „да даде възможност на общностите, системите и структурите да се борят с дискриминацията, включително вредните стереотипи, да признават многообразието, да насърчават участието и да преодолеят бариерите пред ученето и участието за всички, като се фокусират върху благосъстоянието и успеха на учениците с увреждания. Това изисква задълбочена трансформация на образователните системи в законодателството, политиката и механизмите за финансиране – образователната система трябва да се промени, за да отговаря на детето, но това рядко се прави (Inclusive education for persons with disabilities – Are we making progress?, 2019).

Както беше посочено, в исторически план в международните документи приобщаващото образование е било свързано първоначално със защита на правото на децата със специални образователни потребности и гарантиране на равния достъп до обучение заедно с техните връстници (Всеобщата декларация за правата на човека, 1948; Декларация от Саламанка, 1994).

Според Р. Науг „някои аспекти на приобщаващото образование имат дълга история. Доминиращата му употреба идва от това как да се организира и преподава специално образование на ученици с увреждания, което е тясната дефиниция. Алтернативният широк подход се занимава с всички ученици, застрашени от маргинализация (Науг, 2017). Авторът посочва, че „една от причините за въвеждането на приобщаващото образование е опитът с интеграцията като организационен принцип на специалното образование през 60-те години на миналия век. След това интеграцията продължава да поддържа дихотомията между обикновено и специално образование. Противно на намеренията, практикуването на интеграция не елиминира сегрегацията, маргинализацията, дискриминацията или девалвацията в масовите училищни условия“ (пак там).

Р. Науг отбелязва, че има тревога от разширяването на дефиницията за приобщаващо образование и критики срещу широкото определение. Аргументът е, че това „може да бъде възможна заплаха не само за приобщаващата теория, но и за приобщаващите практики. Тъй като широкото определение засяга не само хората с увреждания, съществува риск интересите на хората с увреждания да станат второстепенни или дори да бъдат пренебрегнати, когато се преследват интереси на други малцинства“ (пак там).

Според автора, въпреки декларациите за приобщаващото образование като всеобщо право на всички в горепосочените международни документи, има разлика между техните ценности и реалността както в международен мащаб, така и локално, в отделните региони на държавите. Изследователят посочва, че „европейските страни декларират ангажимент да реализират приобщаващо образование в съответствие с последните дефиниции. Резултатите от прилагането му на практика обаче не са никак убедителни“ (пак там). Причината е, че част от държавите все още практикуват дихотомия между специално и обикновено образование в рамките на концепцията за включване (пак там). В някои страни образованието за ученици с увреждания все още е слабо развито и с лошо качество (пак там).

Vijetri Bose и Jody Neumann посочват конкретни данни за неприлаганото на практика на водещите ценности на приобщаващото образование. Изследователите цитират данни на ООН, според които на 13% от хората с увреждания в седем държави през 2011 г. е било отказано поне веднъж да постъпят в училище или детска градина поради тяхното увреждане (Bose, 2020).

В Доклада за мониторинг на глобалното образование (GEM) за 2020 г. на Юнеско се отбелязва, че 258 милиона деца и младежи са били напълно изключени от образование, като бедността е основната пречка пред достъпа.

Докладът е заложен в Декларацията от Инcheon като „основен механизъм за наблюдение“, който да следи „изпълнението на национални и международни стратегии“ (Global education monitoring report, 2020) за реализация на приобщаващото образование в света.

Основната препоръка на този доклад към всички участници в образованието – да разширят разбирането си за приобщаващото образование, за да включат всички учащи, независимо от тяхната идентичност, произход или способности – идва в подходящ момент, когато светът се стреми да изгради по-приобщаващите образователни системи (пак там). В документа са включени редица препоръки за реализация на приобщаващото образование в международен мащаб. Първата и водеща сред тях е да се разшири обхватът на приобщаващото образование (пак там). То трябва да „включва всички учащи, независимо от идентичността, произхода или способностите“ (пак там).

В този смисъл според ЮНЕСКО първата стъпка към постигането на целите на приобщаващо образование в света е налагане на една по-широка дефиниция, която да включва по-широк контингент от деца и младежи. Международната организация разбира понятието „включване“ като „процес: действия и практики, които презгъщат разнообразието и изграждат чувство за принадлежност, вкоренено с убеждението, че всеки човек има стойност и потенциал и трябва да бъде уважаван“ (пак там).

Анализът на международните документи за приобщаващото образование обобщено води до следните констатации:

- документите от XX век акцентират основно върху правото на образование на всяко дете, но от позицията на равния старт;
- от този период са нормативните документи с фокус върху децата със специални образователни потребности, които трябва да бъдат приобщени;
- международните документи от XXI век се ангажират с приобщаване на различни групи деца, като стремежът е „никой да не бъде изключен“ (Incheon Declaration and SDG4 – Education 2030 Framework for Action, 2015);
- визията за приобщаване в последните документи отчита не само равния достъп до образование, а оценява възможностите за качествено образование (Inclusive education for persons with disabilities – Are we making progress? 2019);
- последните международни документи концептуализират приобщаващото образование в широк смисъл, като личното развитие на всеки човек е част от устойчивото развитие на обществата (Incheon Declaration and SDG4 – Education 2030 Framework for Action, 2015) и е процес на учене през целия живот;
- международните документи от последните години са фокусирани към разширяване на обхвата на приобщаването и разширяването на самата дефиниция за него.

Днес се приема, че ценности като „уважението на личността на всяко дете, неговите таланти и способности“ (Convention on the Rights of the Child, 1989) вече не се нуждаят от изрично деклариране, а при приобщаването водещо е „разнообразието“ (Global education monitoring report, 2020).

В заключение, приобщаването в нашия свързан от глобалната мрежа свят среща множество предизвикателства. В различните международни документи терминът „приобщаващо образование“ търпи разширяване на обхвата и съдържанието. Въпреки че понятието непрекъснато се обогатява смислово и съдържателно, то притежава потенциал за още по-точно дефиниране.

Тенденцията и заявките за разширяване на съдържанието на термина в хронологичен план в международната нормативна база създават очаквания за намаляване на всякакви форми на изключване. На приобщаващото образование международните документи отреждат мащабна роля в XXI век за трансформиране не само на обществата, но и на самия живот.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Бут, Т. & Ейнскоу, М. (2002). Индекс за приобщаване – ръководство за управление на приобщаващите процеси в училище. Да подобрим ученето и участието в училищата. София: Изд. на Център за изследване на приобщаващото образование, 9, <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexBulgarian.pdf>, последно посещение на 08.07.2018. [Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Sofia: Centre for Studies on Inclusive Education (2011), <http://www.csie.org.uk/inclusion/what.shtml>]
- Всеобща декларация за правата на човека, <https://www.cpdp.bg/?p=element&aid=32> [Vseobshta deklaratsia za pravata na choveka, <https://www.cpdp.bg/?p=element&aid=32>]
- Донъли, В. Дж., Уоткинс, А. (ред.) Основни принципи: Подкрепа за разработването и прилагането на политики за приобщаващо образование. Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование, 2021 г. [Donali, V., Uotkins, A. (2021). Osnovni printsiipi: Podkrepa za razrobotvaneto i prilaganeto na politiki za priobshtavashto obrazovanie. Evropeyska agentsia za spetsialni obrazovatelni potrebnosti i priobshtavashto obrazovanie, ISBN: 978-87-7110-941-2, s.7]
- Марчева-Йошовска, П. (2023). Ресурсно подпомагане на деца и ученици със специални образователни потребности. Велико Търново: Фабер. [Marcheva-Yoshovska, P. (2023). Resursno podpomagane na detsa i uchenitsi sas spetsialni obrazovatelni potrebnosti. Treto preraboteno i dopalнено издание. Veliko Tarnovo: Faber, ISBN: 978-619-00-1434-8.]
- Такворян-Солакян, Б. (2016) Стратегиата „Образование за всички“ и превенцията на отпадането от училище. С.: ИК Феномен. [Takvoryan-Solakyian, B. (2016) Strategiyata „Obrazovanie za vsichki“ i preventsia na otpadenoto ot uchilishte. S.: IK „Fenomen, ISSN: 978-954-549-115-3.]
- Тодорова, С. (2023). Ключовите компетентности в съвременното образование. – В: Сборник доклади от Годишна университетска научна конференция, Изд. Комплекс на НВУ „Васил Левски“, Велико Търново, с. 1883-1890. [Todorova, S. (2023). Klyuchovite kompetentnosti v savremennoto obrazovanie. Sb. dokladi ot Godishna universitetska nauchna konferentsia, Izdatelski kompleks na NVU " Vasil Levski", Veliko Tarnovo, s. 1883-1890, ISSN 2367-7481.]
- Bowen, G. (2009) Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40. 10.3316/QRJ0902027.
- Bose, B., Heymann, J. (2020) Do inclusive education laws improve primary schooling among children with disabilities? *International Journal of Educational Development*, Volume 77, 102208, ISSN 0738-0593, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102208>
- Convention on the Rights of the Child (1989): <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child> (8.12.2023 г.)
- Global education monitoring report (2020): Inclusion and education: all means all,

- UNESCO, ISBN: 978-92-3-100388- 2, <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>.
- Haug, P. (2017) Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability research*, DOI: 10.1080/15017419.2016.1224778, https://storage.googleapis.com/jnl-su-j-sjdr-public/journals/1/pageHeaderLogoImage_en_US.png?t=1686846960376 , (8.12.2023 г.)
- Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all, Paris, (2015), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Inclusive education for persons with disabilities – Are we making progress? (2019). Background paper prepared for the International Forum on inclusion and equity in education – Every learner matters, Cali, Colombia, UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370386>
- United Nations (2016), <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html> (8.12.2023 г.)
- Kaplan, I., Bista, M. (2022) Welcoming diversity in the learning environment: teachers' handbook for inclusive education, UNESCO, ISBN 978-92-9223-692-2
- The Association for Inclusion (ALLFIE), <https://www.allfie.org.uk/definitions/what-is-inclusive-education> (8.12.2023 г.)
- <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html> (8.12.2023 г.)
- <https://www.unicef.org/education/inclusive-education> (8.12.2023 г.)
- <https://www.unesco.org/en/inclusion-education> (8.12.2023 г.)

За автора:

Лилия Лозанова, доц., г-р Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“-Шумен, Катедра „Педагогика и УО“

Научни интереси: медийно образование, мобилно обучение

E-mail: l.lozanova@shu.bg

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-8379-3453>

About the Author:

Lilia Lozanova, PhD, Assoc. prof., Shumen University "Bishop Konstantin Preslavski"-Shumen, Department of Pedagogy and Education

Scientific interests: media education, mobile learning

E-mail: l.lozanova@shu.bg

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-8379-3453>

ПРОБЛЕМНИ АСПЕКТИ ОТ ДЕЙНОСТТА НА ПСИХОЛОГА В СОЦИАЛНИТЕ УСЛУГИ

Пламен Минчев

Резюме: В статията се разглеждат някои проблемни аспекти от дейността на психолога в рамките на социални институции. Описани са нормативните документи, засягащи неговата дейност в социалната работа. Представени са два случая на психолози, работещи в системата на социалните услуги. Разгледани са положителните и отрицателните страни в тяхната работа и смесването на дейността им с тази на социалните педагози и работници.

Ключови думи: психолог, социални услуги

PROBLEMATIC ASPECTS OF THE ACTIVITY OF THE PSYCHOLOGIST IN SOCIAL SERVICES

Plamen Minchev

Abstract: The article outlines some problematic aspects of the psychologist's activity within social institutions. The normative documents affecting the duties of psychologists in social work are described. Two cases of psychologists working in the social service system are presented. The positive and negative aspects of their work and the confusion of their activity with that of social pedagogues and social workers are discussed.

Keywords: psychologist, social services

Според Закона за социалните услуги (ЗСУ) на потребителите на този тип услуги трябва да се извърши индивидуална оценка, която представлява „професионално проучване на житейската ситуация и психо-социалното състояние на лицето с цел определяне на неговите емоционални и социални потребности и потребности от развитие и реализация, които да насочат социалната работа“ (чл. 1). За да се извърши тя, е нужен мултидисциплинарен екип, който включва най-малко двама специалисти, сред които психолог, педагог/специален педагог, медицински специалист, социален работник, рехабилитатор и отделно от тях водещ

социален работник (чл. 40, ал. 6, т. 1-2 от ППЗСУ). В зависимост от типа на социалната институция, която предоставя услугата, психологическата дейност може да е повече или по-малко застъпена. Например в Центровете за социална рехабилитация и интеграция по закон трябва да е налично като услуга психологическо консултиране, което предполага наличието на работно място за психолог. Услуги, в които присъствието на психолог е задължително, са и тези в Кризисните центрове за деца и лица, пострадали от насилие, центровете за обществена подкрепа, звената „Майка и бебе“. Освен това психолози могат да работят на половин или цял щат в защитените жилища, центрове за временно настаняване, центрове за настаняване от семеен тип, наблюдавани жилища и др. Според доклад на УНИЦЕФ специалистите с психологическо образование, работещи като социални работници, са 10%, като от тях 36% са с ОКС „бакалавър“ и 62% – с ОКС „магистър“ (Mihaylova, 2020: 21), което показва много високо ниво на образование сред тях. С по-добро съотношение бакалавър – магистър са единствено дегтегледач/помощник-възпитател и рехабилитатор.

В документ на Агенцията за социално подпомагане за нужните специалисти в различните типове услуги две от тях са посочени с изискването за психолог като основен специалист по предоставяне на социалната услуга. Едната е терапия и рехабилитация, където освен психолог може да бъдат включени социални работници, рехабилитатори, кинезитерапевти, логопеди, трудотерапевти, социални педагози, специални педагози. Другата услуга е резидентна грижа за деца с агресивно и проблемно (високорисково) поведение, включително и младежи до 20 години, в която освен психолог може да са включени социални работници, социални педагози, специални педагози и медицински специалисти (Допълнителна информация за планиране на социалните услуги, АСП). Освен в тези услуги психологът може да бъде нает като препоръчителен специалист в зависимост от вида на социалната услуга, като тук се включват общо 12 типа услуги, от които най-пряко свързани с уменията на психолога са: информиране, консултиране и обучение за реализиране на социални права и за развиване на умения, информиране и консултиране (специализирано), застъпничество и посредничество, обучение за придобиване на умения, осигуряване на подслон за деца, пострадали от домашно насилие, и деца – жертва на трафик.

В ЗСУ е включена като услуга, този път към специалистите, предоставящи социални услуги, „супервизията“, която е насочена към „повишаване на техните професионални умения, знания и нагласи с цел постигане и поддържане на професионална компетентност, гарантираща високо качество на социалната работа, както и за преодоляване на затруднения от професионален, психологически и емоционален характер“ (ЗСУ, допълнителни разпоредби, т. 19). В изследване на работата на

супервизорите в отдели „Закрила на детето“ в България се установяват следните основни области на приложение – консултиране по отношение на емоционалното натоварване и професионалното презаряне на специалистите, подкрепа при конкретни случаи, подкрепа по отношение на методически разяснения и подкрепа по отношение на екипната работа в отдела (Staneva, 2022: 643).

В Наредба за качеството на социалните услуги (2022) са описани всички възможни услуги, които изискват наличието на психолог като основна фигура или като препоръчителен специалист. Услугите, в които той е споменат като основен специалист, често включват и избор за други възможни специалисти, което поставя въпроса дали сегашните наредби са достатъчно ясни при дефинирането на работата на различните типове специалисти в сферата на социалните услуги. От описаното дотук става ясно, че различни по образование специалисти са в една категория за определен тип социална услуга. Въпреки йерархизирането на категориите на основен и препоръчителен специалист за дадена социална услуга, се вижда, че задълженията, които имат, биха се припокривали, а кой специалист ще бъде предпочетен, остава като избор на конкретния директор на институция. Това създава предпоставки за затруднения и потенциални грешки в избора, предпоставки за работа, която не отговаря на образованието на дадения специалист. В допълнение конкретният ръководител на институцията трябва да има достатъчно познания, за да направи подходящ избор. Така психологът или трудотерапевтът, кинезитерапевтът, социалният или специалният педагог могат да извършват несвойствена за тях работа, която не е описана в длъжностната им характеристика. Друга трудност идва и от сложното разграничение в някои отношения на работата на социалния работник и социалния педагог (Petrova-Dimitrova, 2014) и на социалния педагог и психолога. Трудността да се разграничи ясно и конкретно работата на социалния педагог и психолога е описана от Красимира Петрова, която говори за създаването на нова дисциплина – психология на социалната работа. Тя описва няколко важни момента в тази посока:

1. Трудно се разграничават в помагания процес психологичната и социалната помощ;
2. Трудно се диференцират проблемите като чисто психологически или чисто социални или пък зад маската на социален проблем се крие психологически и обратно;
3. Ако не се диагностицира психологичният проблем, каквато и социална помощ да се предложи, то тя не би била подходяща (Petrova, 2013: 245-6).

Тези трудности могат да се видят и във факта, че за консултирането в социалната работа се пише през призмата на това, че то е смесено – социално и психологическо (Балтаджиева, 2014) или може да бъде изпълнявано

от различни типове специалисти (Petrova-Dimitrova, 2001: 114), докато на други места педагогическото консултиране е отделено ясно от психологическото (Pimpalova, 2020). В социалната работа с потребителите на дадена услуга могат да се появят други специфични трудности. Анна Михайлова описва два типа бариери в общуването между специалист и потребител – външни и вътрешни. Външните са свързани с шум и административни бариери, а вътрешните са психологически, личностови, поведенчески и езикови (Mihaylova, 2022: 41). А. Михайлова споменава, че могат да съществуват административни бариери при предоставяне на услугата, които „произтичат от нормативни, организационни и/или институционални ограничения и особености при предоставянето на социална услуга“ (нак там: 40). Те се състоят в това, че понякога отношенията се формализират, специалистът може да се придържа към регламента без вникване в същността на индивидуалния случай, както и в изразената само на думи подкрепа към потребителя.

Основната цел, която си поставяме, е да се проучат проблемите, пред които се изправя психологът в социалната работа. За тази цел е използван методът на изследване на случай. Примери от практиката могат да онагледят смесването на различните дейности или извършването на нетипични такива от страна на психолога. За тази цел бяха интервюирани двама психолози, работещи в центрове за предоставяне на социални услуги (ЦОП и ЦСРИ). От етична гледна точка тяхната анонимност ще бъде запазена и поради тази причина те ще бъдат обозначени като психолог 1 (ЦСРИ) и психолог 2 (ЦОП). Очакванията са да се осветлят в по-голяма степен трудностите, пред които те се изправят, и да бъдат очертани възможните решения на тези трудности. Бяха зададени следните въпроси в интервюто:

1. Какви са положителните аспекти в работата Ви?
2. Какви са негативните аспекти в работата Ви?
3. Случва ли се да извършвате дейност/и, които са извън описаните в длъжностната Ви характеристика?
4. Какви трудности срещате в ежедневието си практика в институцията, в която работите?
5. Имате ли някакви предложения за това какви подобрения може да се направят в работата Ви?

След интервюто беше извършен анализ, който доведе до разделяне на затрудненията в работата на психолозите на общи и специфични. Общите са свързани с извършването на дейности, които, макар и да влизат в техните задължения по длъжностна характеристика, често са извън техните компетенции и знания, получени от висшето им образование. Например да изпълнява задачи, възложени му от управителя – при необходимост да замества социален работник и да бъде заместван

от такъв в дейности, свързани със социалната работа. Специфичните са свързани с особените изисквания в психологическата работа като конфиденциалност, терапевтична рамка, терапевтичен договор при посещение в дома на потребителя на социалната услуга.

Общите затруднения, които описва психолог 1, са в следните области:

- информиране и консултиране на потребителите на социални услуги по социални въпроси;
- застъпничество и посредничество при осъществяване на контакт с други социални институции и специалисти при заявка от клиента;
- подкрепа за придобиване на социални и трудови умения (например изготвяне на CV, мотивационно писмо и други документи, необходими на потребителите на социалната услуга, при осъществяване на връзка с пазара на труда);
- заместване при отсъствие на колеги - социални работници, за изпълнение на гореспоменатите социални дейности.

Гореспоменатите точки са включени в голяма степен в наредбата за качеството на социалните услуги, както и в длъжностната характеристика, дадена на психолога от ЦСРИ. Въпреки включеността в нормативни актове, тези изисквания за дейност поставят пред психолога предизвикателството да развива множество различни умения освен основните, които идват от обучението му в университета и от евентуални допълнителни курсове. Например изготвянето на CV, мотивационно писмо и документи изисква други познания, които не са част от неговото образование. Те са оставени на личния му опит, свързан с кандидатстване за работа. Професионалното изготвяне на автобиография и мотивационно писмо например изисква специализирано обучение. Заместването на колеги социални работници и застъпничеството е друг момент, който изисква от психолога да притежава умения и знания, които не са в обсега на неговата сфера на дейност и са свързани с психо-социална подкрепа. Смесване на компетенциите може да се наблюдава и в областта на информирането и консултирането по социални въпроси, което е в компетентността на социалните педагози и работници. На този проблем е обърнато внимание от Красимира Петрова, която пише, че „в подготовката на психолозите не са предвидени методи и техники и познания в областта на социалната работа, което затруднява тяхната реализация, тъй като пазарът на труда предлага повече професионални позиции в сферата на социалната практика...“ (Petrova, 2013: 246). Пак там тя пише, че е валидно и обратното, че социалните работници не се чувстват компетентни по отношение на психологическите проблеми. Моника Богданова и Божидара Кривирадева допълват, че „социалният работник може да използва педагогически, психологически похвати и методи в работата си, но неговите задачи са други – той е посредник между институцията и клиентите ѝ, изготвя

социални доклади и оценки, консултира“ (Bogdanova & Kriviradeva, 2022: 6) и още, че „съществуват нагласи социалната работа да се педагогизира или психологизира – социалният работник като (специален) педагог, психолог, психотерапевт. Така той е поставен в позиция на „вездесъщия“ – събира информация, диагностицира, консултира, прави психотерапия, съветва. Реализирането на тази позиция (макар и примамлива на пръв поглед) крие в себе си множество капани – изискват се редица специфични знания и умения за всяка сфера, като едната функция не предполага (дори противопоставя) изпълнението на другите (психологът не събира информация, посещавайки домове, педагогът не може да прави терапия и т.н.)“ (пак там). Смесването на двете позиции затруднява и двете страни индивидуално, както и общо по отношение на тяхното сътрудничество и екипна работа. Освен това „Терапевтичната връзка не е възпитателна връзка, която пък от своя страна не е педагогическа връзка, тъй като не може едновременно да има придържане към поведението на добронамерената неутралност, характерна за терапевта, на припомнянето на закона, типична за възпитателната работа в ежедневието, и на субект, който се предполага, че е знаещ в педагогическата намеса. Различните начини на „придружаване“ са несъвместими едновременно – субектът, който се подпомага, бързо се поставя в затруднение или в най-лошия случай се деперсонализира“ (пак там: 19)¹. Тези три страни – възпитателната, педагогическата и психологическата, трябва да бъдат разграничавани и да не бъдат извършвани от един и същи специалист, защото е важно потребителят да е наясно, дори и имплицитно, с това кой специалист каква роля изпълнява при работата с него. Смесването на ролите например може да затрудни психологическия процес, защото консултирането като практика изключва възпитанието като действие, изключва и педагогическото отношение.

Специфичните трудности, които описва психолог 1, са свързани с терапията, която трябва да се извършва. Тук се включва мобилната му работа (сесии) в домовете на потребителите на социална услуга или в други институции като ЦНСТ, болнични заведения и др. Основните проблеми тук са свързани с това, че посещенията в дома на потребителя нарушават един основен принцип при консултирането, свързан с това, че психологът трябва да се чувства комфортно и сигурен в средата, в която се намира, и тя трябва да му бъде позната. Посещаването в дома на хора, които например са извършвали престъпления, само по себе си е предпоставка за притеснения и тревожност от страна на психолога, особено ако е жена и посещава мъж. Често психологът посещава и лица с увреждания, като това е основният мотив за неговото присъствие в дома на потребителя. Едно разрешение в тази посока (по препоръка на

1 Курсивът е от оригинала.

интервюирания) би могло да бъде осигуряването на транспорт и асистент на лицето с увреждане, за да бъде улеснено то в посещаването на кабинета на психолога в съответната институция. Много често, когато работата се извършва в дома на потребителя или в дадена институция, присъстват и други хора и така се нарушава конфиденциалността на разговора между клиент и терапевт и съответно самата терапевтична рамка.

Друга трудност идва от задължителността на психологическите сесии, когато са наложени като мярка от съда – възпитателна работа. Тук на първо място имаме смесване отново на дейността на психолога с тази на социалния педагог, който има в по-голяма степен отношение към възпитателната работа, а от друга страна, задължителността на психологическите сесии нарушава друго основно правило на терапията – свободния избор да участваш в нея. Това може да доведе до саботаж и съпротиви в консултирането от страна на потребителя на услугата, въпреки че невинаги е задължително да бъде такъв резултатът (Nachtel, Vogel & Huber, 2019).

Психолог 2 (ЦОП) работи с деца до 18 години и описва основните си затруднения в посока на изготвянето на програми, които, от една страна, го улесняват, но от друга страна, тази предварително зададена рамка има задължаващ и ограничаващ характер. Другите затруднения, които описва, са изготвянето на протоколи, доклади, оценки, актуализации. Идентифицирани са следните по-сериозни проблеми:

- липса на съдействие от страна на някои потребители - услугата е доброволна, а често потребителите идват по задължение;
- чувство у потребителите за наказателен характер при ползване на социална услуга;
- социална желателност;
- консултациите по график не са проведени с необходимия интензитет;
- кратък период на ползване на услугата при изключително „тежки“ случаи, при които е необходим продължителен консултативен и терапевтичен процес.

В голям брой от случаите лицата са с противообществени прояви и посещаването на психолог за тях изглежда като наказание за действията им и съответно проявата на предизвикателно поведение е много честа. Предизвикателствата, пред които е изправен психологът, се състоят в това да спечели доверието на потребителя, без да заема ничия страна. Трудните случаи пък изискват продължителна работа, която невинаги е възможна по различни причини, като прекратяване от страна на потребителя на консултирането, нежелание на родителите да се продължава работата и т.н. Застъпване на дейности има в терапията, когато се сливат в едно информиране и консултиране на детето или юношата, което от гледна точка на практиката би било добре да бъде

разделено, защото процесите, които са характерни за консултирането, са от различно естество от тези, които са свързани с информирането. В някои случаи има и нарушаване на конфиденциалността. Тъй като психологът прави доклади, които отиват към отдел за закрила на детето, в един случай социалният работник там е показал по някакъв начин, че знае нещо, което се е случвало в терапевтичната сесия, което е накарало детето да нарече психолога „кляукар“. Подобни случаи трябва да се избягват, защото доверието е много важно в терапията и лесно може да се разруши. Като позитивни аспекти могат да се открият неограниченият брой консултации, които могат да бъдат продължени при нужда (особено в случая на ЦОП), даването на психологическа помощ на все по-голям брой потребители на услуги. Новата наредба за качеството на социалните услуги позиционира психолога и разширява обхвата на неговата дейност, макар и понякога тя да е такъв тип, който би изисквал допълнително обучение от негова страна. Като ограничение на сегашните изследвания на случай поставяме малкия брой (само 2), за да се правят някакви по-генерални заключения за ситуацията в страната или в определен тип институции (ЦОП или ЦСРИ). Едно бъдещо изследване е добре да обхване повече на брой психолози от различни институции, за да може да се направят по-добри изводи и съответно препоръки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При оценка на работата на психолога е добре да се има предвид терапевтичната рамка, при която трябва да се държи сметка за психологическите феномени между клиент и терапевт и наличието на йерархичност в отношенията между тях (Levkova, 2018). Има значение спазването на специфичните правила на терапията, които изискват конфиденциалност, изграждане на доверие и свързаното с това поддържане на тънък баланс между отговорност към институцията и отговорност към детето/юношата/възрастния – потребител на социалната услуга. В особени случаи има значение средата на работа на психолога, за да може той да се чувства комфортно да извършва работата, за която е нает. Смесването между психологическите и социалните дейности в социалната работа може да се дължи и на това, че „социалната работа няма собствена теоретична и методическа база и ползва тази на останалите близки науки и може би в най-значима степен на педагогиката и психологията. Това доведе до създаване на социална педагогика като университетска специалност...“ (Petrova, 2013: 244). Тъй като предметът на работа на науките е един – човекът, – това създава предпоставки за смесване и застъпване на задълженията и за трудности в разделянето на компетентностите. Въпреки това такова разделяне трябва да бъде направено, независимо дали социалният педагог ще има някаква специална психологическа подготовка,

а психологът – социалнопедагогическа такава. Изучаването на човешката личност в нейните разнообразни аспекти не е възможно да бъде извършено в курса на бакалавърска степен по социална педагогика и при най-добро желание (нещо, което е постижимо в рамките на учебната програма по психология), но от друга страна, специфичните знания по социална педагогика няма как да бъдат включени в разширен план в обучението по психология и така да се получи едно плодотворно смесване между двете области. Онова, което би имало значение, е да се създаде широка основа, на която двете дисциплини могат да работят заедно и в същото време да запазят своята индивидуалност и поле на компетентност: изискванията към психолога да останат на равнище психология, а към социалния педагог на равнището на социалната работа; там, където неминуемо има необходимост от двете, те да се срещат и да си взаимодействат. В този смисъл в учебните програми на обучаемите по социална педагогика може да бъде застъпена в по-голяма степен психологията в различни направления, като отделни автори предлагат такава основа в психологически план да стане психоанализата (Bogdanova & Kriviradeva, 2022).

Независимо от това каква ще е парадигмата, значение има социалните педагози да са обучени на специфични психологически знания, а психолозите – на социалнопедагогически, за да могат да си взаимодействат. Там, където има значение „чисто“ психологическата работа, това да бъде в компетенциите на психолога, а там, където е нужна педагогическа работа, тя да бъде в компетенциите на социалния педагог.

Препоръките, които могат да се отправят, са дейностите на психолога и социалния педагог/работник да не се смесват. Да се създадат по-точни правилници кое е психологическа дейност и кое – социалнопедагогическа. Това от своя страна изисква по-ясното дефиниране на практическия аспект на работа и по-ясни закони. Принципът на конфиденциалност да бъде спазван и да се следва етическият кодекс на психотерапевта при работа с клиенти, като се намират най-добрите варианти за двете страни (клиент и терапевт). Там, където се налага психологът да извършва дейност по помагане на написване на мотивационно писмо или CV, да се правят допълнителни обучителни курсове, в които той да бъде научен на това, с което ще бъде повишено професионалното ниво на услугата, която той предлага.

БИБЛИОГРАФИЯ

Агенция за социално подпомагане (АСП). Допълнителна информация за планиране на социалните услуги, <https://asp.government.bg/uploaded/files/7049-Dopalnitelna-informatsiya-za-planiraneto-na-sotsialnite-uslugi.pdf> [Agentsiya za sotsialno podpomaganе (ASP). Dopalnitelna informatsiya za planirane na sotsialnite uslugi]

- Богдано̀ва, М. & Кривирадева, Б. (2022). Социалната работа като научно-практическо поле и специфика при подготовката на бъдещите специалисти. *Годишник на СУ. Кн. Социални дейности*. Т. 114-115, с. 5-60. [Bogdanova, M. & Kriviradeva, B. (2022). Sotsialnata rabota kato nauchno-prakticheskoto pole i spetsifika pri podgotovkata na badeshtite spetsialisti. *Godishnik na SU. Кн. Sotsialni deynosti*. Т. 114-115, с. 5-60.]
- Закон за социалните услуги в сила от 2020 година (ЗСУ) <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137191914> [Zakon za sotsialnite uslugi v sila ot 2020 godina]
- Левкова, И. (2018). Йерархичната природа на консултативния процес. *Управление и образование*, т. 14, № 4, с. 75 – 79, ISSN 13126121 [Levkova, I. (2018). Yerarhichnata priroda na konsultativniya protses. *Upravlenie i obrazovanie*, т. 14, № 4, с. 75 – 79, ISSN 13126121]
- Михайлова, А. (2022). Предпоставки за възникване на комуникативни бариѐри в социалната работа. *Социална работа*, т. 10, № 1, с. 32 – 50, ISSN 1314-9644. [Mihaylova, A. (2022). Predpostavki za vaznikvane na komunikativni barieri v sotsialnata rabota. *Sotsialna rabota*, т. 10, № 1, с. 32 – 50, ISSN 1314-9644.]
- Михайлова, Н. (2020). Картографиране на работещите в социалната сфера и свързаните сектори. *Финален доклад. УНИЦЕФ България*. [Mihaylova, N. (2020). Kartografirane na raboteshtite v sotsialnata sfera i svarzanite sektori. *Finalen доклад. UNITSEF Balgariya*.]
- Наредба за качеството на социалните услуги, 2022, <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137223813> [Naredba za kachestvoto na sotsialnite uslugi, 2022]
- Петрова, Кр. (2013). Психология на социалната работа като научна изследователска проблематика и учебна дисциплина. В: *Знанието – традиции, иновации, перспективи*, том 2. Бургас: Екс-Прес, 244-247, ISBN 978-954-9370-95-9. Available from: <https://www.bfu.bg/upload/izdania-BSU/conf-2013-tom1-02.pdf> [Viewed 2023-9-5]. [Petrova, Kr. (2013). Psihologiya na sotsialnata rabota kato nauchna izsledovatelaska problematika i uchebna distsiplina. V: *Znaniето – traditsii, inovatsii, perspektivi*, том 2. BURGAS: Eks-PrES, 244-247, ISBN 978-954-9370-95-9]
- Петрова-Димитрова, Н. (2001). *Осно̀ви и методи на социалната работа*. София: Литера. [Petrova-Dimitrova, N. (2001). *Osnovi i metodi na sotsialnata rabota*. Sofiya: Litera.]
- Петрова-Димитрова, Н. (2014). *Социална педагогика и социална работа*. В: Кл. Сапунджиева (съст.). *Академични полета на социалната педагогика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 107-157, ISBN 978-954-07-3800-0. [Petrova-Dimitrova, N. (2014). *Sotsialna pedagogika i sotsialna rabota*. V: Kl. Sapundzhieva (sast.). *Akademichni poleta na sotsialnata pedagogika*. Sofiya: UI „Sv. Kliment Ohridski“, 107-157, ISBN 978-954-07-3800-0.]
- Правилник за прилагане на закона за социалните услуги (ППЗСУ) [Pravilnik za prilagane na zakona za sotsialnite uslugi (PPZSU)]
- Пумпалова, Е. (2020). Педагогическото консултиране като инструмент на социалния работник в полето на работа с деца и семейства. *Социална работа*,

м. 8, № 1, с. 44 – 55, ISSN 1314-9644. [Pumpalova, E. (2020). Pedagogicheskoto konsultirane kato instrument na sotsialniya rabotnik v poletoto na rabota s detsa i semeystva. Sotsialna rabota, t. 8, № 1, s. 44 – 55, ISSN 1314-9644.]

Станева, Я. (2022). Супервизията в социалнопедагогическата работа на специалисти с деца и ученици. Педагогика, т. 94, № 5, с.633 – 647, ISSN 0861-3982. [Staneva, Ya. (2022). Superviziyata v sotsialnopedagogicheskata rabota na spetsialisti s detsa i uchenitsi. Pedagogika, t. 94, № 5, s.633 – 647, ISSN 0861-3982.]

Nachtel, H., Vogel, T., & Huber, C.G. (2019). Mandated treatment and its impact on therapeutic process and outcome factors. *Front. Psychiatry*. 10:219. doi: 10.3389/fpsy.2019.00219

За автора:

Пламен Минчев, гл.ас. г-р, Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по науки за образованието и изкуствата, катедра „Социална педагогика и социална работа“
Научни интереси: социална психология, детско развитие, развитие на социални умения, психологическо консултиране и кризисна интервенция

E-mail: ptminchev@uni-sofia.bg

Author ID (SCOPUS):58608511400

Researcher ID (Web of Science):AAM-2874-2021

ORCID ID:0000-0001-9311-4928

About the Author:

Plamen Minchev, PhD, Assist. Prof., Department “Social Pedagogy and Social Work”
Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Scientific interests: social psychology, children development, development of social skills, psychological counseling and crisis intervention

E-mail: ptminchev@uni-sofia.bg

Author ID (SCOPUS):58608511400

Researcher ID (Web of Science):AAM-2874-2021

ORCID ID:0000-0001-9311-4928

РОЛЯТА НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЯ СЪВЕТНИК ЗА ВКЛЮЧВАНЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ВЪВ ФОРМИ НА МУЛТИСЕКТОРНО СЪТРУДНИЧЕСТВО

Снежана Поповска

Резюме: Настоящата статия е провокирана от собствено проучване, проведено с основна цел да се установи професионалната насоченост на ръководителите на училищни проекти, чрез които учениците участват в извънкласни форми на обучение за здравословен начин на живот, реализирани в многосекторно сътрудничество. В резултат на това се установи, че по-голямата част от ръководителите са педагогически съветници, които успяват да провокират интереса на учениците към активно участие и реализиране на основните си дейности чрез участие в тази инициатива. Чрез многосекторния подход се подпомага социализацията на класа, като учениците се запознават с различни секторни политики в областта на образованието, здравеопазването, младежта и спорта, културата, екологията и системата за закрила на детето.

Ключови думи: педагогически съветник; многосекторно сътрудничество; извънкласни форми на обучение; здравословен начин на живот

THE ROLE OF THE PEDAGOGICAL ADVISOR FOR THE INCLUSION OF STUDENTS IN FORMS OF MULTISECTORAL COOPERATION

Snezhana Popovska

Abstract: The present article describes the results of a study conducted with the main goal of establishing the professional direction of the managers of school projects designated to involve students in extracurricular forms of learning about a healthy lifestyle, implemented in multisectoral cooperation. It was found that the majority of managers are pedagogical advisors who succeed to provoke the interest of students to actively participate in the activities. The multi-sectoral approach facilitates the socialisation of the class. Students are introduced to different sectoral policies in the fields of education, health, youth and sport, culture, ecology and the child protection system.

Keywords: pedagogical advisor; multi-sectoral cooperation; extracurricular forms of education; healthy life style

Социално-икономическите процеси и бързо променящата се политическа среда оказват въздействие върху хората. В семействата също настъпват промени, свързани най-често с битови и материални затруднения. Много от родителите нямат уменията и необходимия капацитет да възпитават и подготвят децата си за новите рискове и предизвикателства. Липсата на сигурна семейна среда за децата, честите конфликти в отношенията родители – деца действат пагубно на адаптацията на децата към най-близкото социално обкръжение и травмирят психиката им. Преодоляването на трудностите в семейството започва с адаптирането на учениците към образователната и социалните системи, като се поставя акцент в проучването и подпомагането на психичното развитие и здраве на децата и подрастващите (Тодорина и др., 2015). В тези сложни и динамични процеси ключова роля заемат учителите, но и други педагогически специалисти, чиято дейност приоритизира работата по превенция и/или преодоляване на рискове при децата и младежите.

Насърчаването на социално желано поведение на учениците се организира чрез включването им в мултисекторно сътрудничество, свързано с участие в извънкласни форми на обучение, чрез интерактивни и доброволчески дейности като част от процеса на социалнопедагогическа работа в училище. Ролята на педагогическия съветник в социалнопедагогическата дейност в училище е свързана „с регулиране на механизмите в личностното израстване“ (Кузманова-Карталова, 2004). Както отбелязва авторът, социалният педагог и учителят са партньори при личностното израждане на ученика. За израждането на всеки човек в процеса на развитието му е необходимо многократно да се справя със сериозни трудности и проблеми от различен характер, като общото между тези трудности е това, че те трябва да бъдат преодолявани, за да не насочат личността към негативни прояви. Според някои автори (Дамянов, 2019) в образователната система функциите на социалните работници се изпълнява от педагогически съветници.

Помагащите професии и училищният микс гарантират успех на образователните политики. Естеството на социалнопедагогическата дейност в училищна среда изисква мултисекторно сътрудничество.

Педагогическият съветник отговаря (чл. 17 от Наредба № 15/22.07.2019 г.)¹ както за установяване на училищната готовност на децата от

1 Наредба № 15/22.07.2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти на Министъра на образованието и науката.

подготвителните групи и първи клас, така и за адаптацията на учениците от четвърти, осми подготвителен и девети клас, така и за проблемите между ученици и ученици, ученици и учители, ученици – учители – родители; за проблеми с агресивно поведение на ученици; семейни проблеми, рефлектиращи върху поведението на ученика в училище; работи с Детска педагогическа стая (често е и председател на Училищната комисия за превенция на противообществените прояви на учениците); работи с отделите за закрила на детето; работи индивидуално с ученици, групово с ученици, индивидуално с родители, задължен е да бъде на родителските срещи, да бъде на разположение както на учители, така и на родители и отделно от това учениците могат да го търсят по свои лични проблеми и той НЕ може да ги върне. Както съвсем точно изтъква Д. Тодорина, „той подпомага цялостната образователна дейност по развитието на учениците, преодоляването на техните проблеми и трудности, разрешаването на конфликтите на различни равнища“ и поради това ролята му е изключително значима (Тодорина, 2015: 75).

Съгласно Националната класификация на професиите и длъжностите в Р България от 2011 г. длъжността „педагогически съветник“ е обособена в подклас: 23 „Преподаватели“, група 235 „Други преподаватели, неквалифицирани другаде“, тя е квалифицирана и има код 2399 6011.

Нормативните изисквания (Закон за предучилищното и училищното образование² и Наредба за приобщаващото образование³) за заемане на длъжността „педагогически съветник“ са определени още с утвърждаването ѝ като такава в системата на образованието. В Инструкция № 2 на МОН от 1994 г., а впоследствие и в Наредба № 3 от 2008 г. са разписани текстове, уреждащи статута и изискванията към квалификацията на педагогическия съветник. Нормативните изисквания за назначаване в училище на педагогически съветник са той да работи с над 500 деца, а за над 1200 – двама. Същевременно той трябва да работи с родителите на тези деца или с други лица от тяхното близко обкръжение, което още повече натоварва неговата дейност по отношение на професионални компетенции, интензитет и сътрудничество с други институции и специалисти.

Превенцията и профилактиката на проявленията на девиантно и асоциално поведение на децата; решаването на спорове и конфликти; рисково сексуално поведение; работа с децата в риск от отпадане от образователната система по отношение на тяхната мотивация за учене – са част от проблемите, по които педагогическият съветник може да осъществява различни социалнопедагогически дейности, чрез включване

2 Закон за предучилищното и училищното образование. Обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 01.08.2016 г.

3 Наредба за приобщаващото образование, приета с ПМС № 232 от 20.10.2017 г.

на учениците в допълнителни дейности, за да могат те да погледнат на себе си по нов, адекватен начин, да разберат проблема и да предприемат необходимото за неговото разрешаване или да се предпазят от възможни рискове. Пример за това могат да бъдат различни социални програми на институции от общността - Програма за превенция на хронични незаразни заболявания⁴ или програмите за превенция на домашното насилие (на различни неправителствени организации).

„Посланици на здравето“ е конкурс, който успява да обедини редица институции, които подкрепят усилията на Министерството на здравеопазването да провокира интерес у учениците към здравословния начин на живот и да повиши тяхната осведоменост по отношение на рисковете и последствията от вредните навици, с цел намаляване и ограничаване на преждевременната смъртност, заболяемост и последствията за здравето от основните хронични незаразни болести (сърдечносъдови заболявания, злокачествени новообразувания, хронични белодробни болести, диабет), свързани с рисковите фактори - тютюнопушене/пушене, злоупотреба с алкохол, нездравословен модел. Чрез предварително зададените тематични области, в които участниците следва да работят и да изготвят проекти, се дава възможност за пряко ангажиране на децата с помощта на техните преподаватели в изграждането на навици. Подчертава се значителната роля на педагогическите специалисти в разбирането и усвояването на умения за здравословен начин на живот.

Като се следва идеята за развитие на мултисекторно сътрудничество, партньори в инициативата са Министерството на образованието и науката, Министерството на околната среда и водите, Министерството на младежта и спорта, Министерството на културата. През последните две години към партньорите се присъединяват и Държавна агенция за закрила на детето, Регионалният офис на Световната здравна организация в България и Българският младежки червен кръст. В края на всяка година Министерството на здравеопазването и неговите партньори отличават най-добрите „посланици на здравето“ и техните проекти за изграждане на умения за здравословен начин на живот.

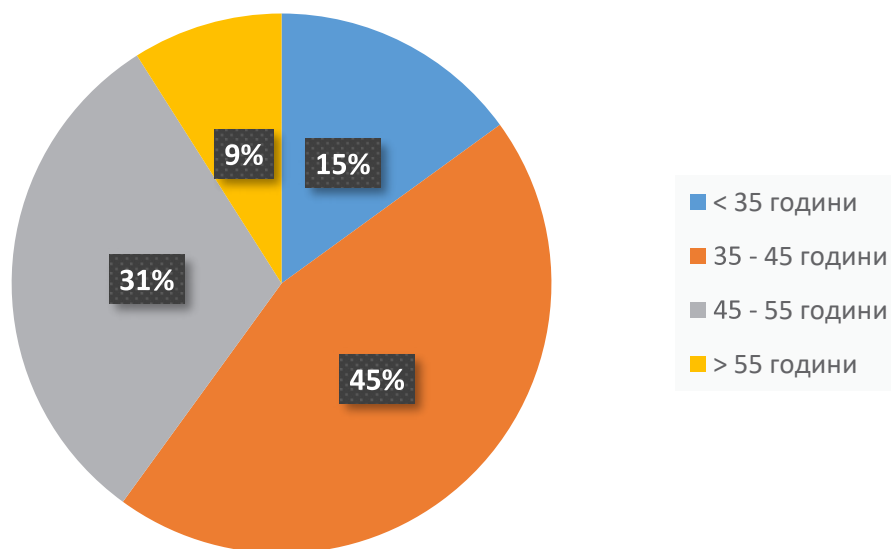
Целта на настоящето изследване е да се проучат кои са специалистите, които имат интерес към конкурса, и да се дефинира ролята на педагогическите съветници за мотивация на учениците за участие в конкретната инициатива. Допуска се, че тя ще бъде аспект от активната социалнопедагогическа дейност на педагогическите съветници за включване на учениците в мултисекторната инициатива.

4 Национална програма за превенция на хроничните незаразни болести (в два програмни периода 2014-2020 г. и 2021-2025 г.).

Проучването е реализирано през месец септември 2023 г., като са включени 48 ръководители на проекти от гр. Ботевград, гр. Силистра, гр. Казанлък, гр. Стара Загора, гр. Велико Търново, гр. Мадан, гр. Монтана, гр. Шумен, гр. Благоевград, гр. Бургас, гр. София, гр. Сливен, гр. Търговище и с. Дълбоки, обл. Стара Загора, с. Микрево, обл. Благоевград. В целевата група се включват ръководители (учители, педагогически съветници и здравни работници) на проекти, участници в 14-ото издание на Националния ученически конкурс „Посланици на здравето“.

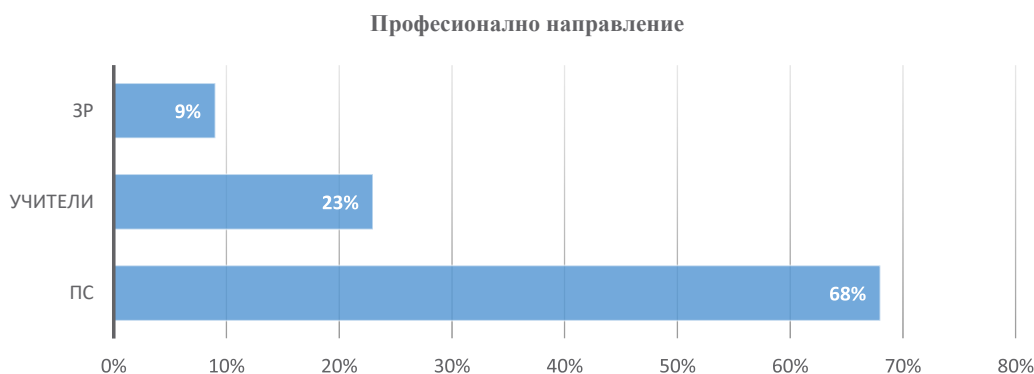
Методиката на изследването включва нестандартизирана анкета от 10 въпроса, съдържаща отворени и затворени въпроси. Анкетата е разработена от автора и е изпратена до участниците чрез електронна поща. На проучването се отзоваха 48 души, които изпратиха своите отговори. От тях 89% от анкетираните са жени, 11% – мъже. Възрастта на респондентите е представена във фиг. 1.

Възраст на респондентите



Фиг. 1

Професионалното направление на респондентите, участници в инициативата, е систематизирано в три групи: педагогически съветници (ПС 68%), учители (23%) и здравни работници (ЗР 9%) – фиг. 2.



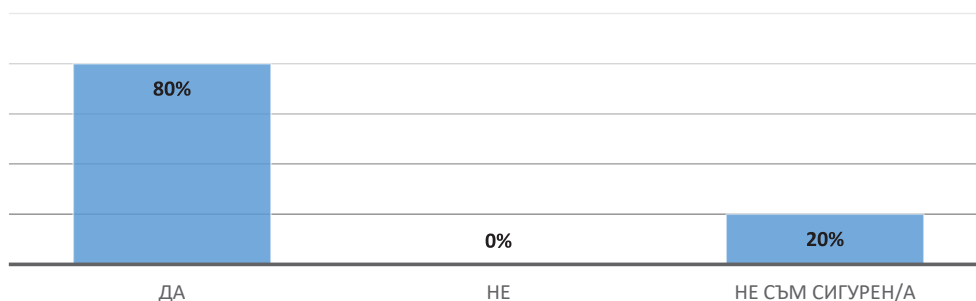
Фиг. 2

В допълнение към въпроса за професионалната компетентност на респондентите е зададен въпросът „Каква е Вашата предишна работна позиция?“. 43% от педагогическите съветници посочват, че и предишната им работа е била в областта на социалнопедагогическата дейност (социален работник или свързана дейност в друга институция или неправителствена организация).

Отговорите на въпроса „Имат ли желание учениците да се включват в дейности за превенцията на рисковите за здравето фактори?“ са: 76% - да, 6% - не, и 18% смятат, че учениците се нуждаят от допълнителна мотивация от страна на съученици или учители, т.е. потвърждава се предположението за значимата роля на тези педагогически специалисти по отношение на мотивацията за участие на учениците.

На въпроса „Може ли извънкласните форми на обучение да формират у учениците ценности и нагласи за здравословен начин на живот?“ 80% отговарят, че извънкласните форми на обучение могат да съдействат за по-добра ефективност на образователната дейност. Не е получен нито един отговор "не". 20% отговарят с "не съм сигурен/а".

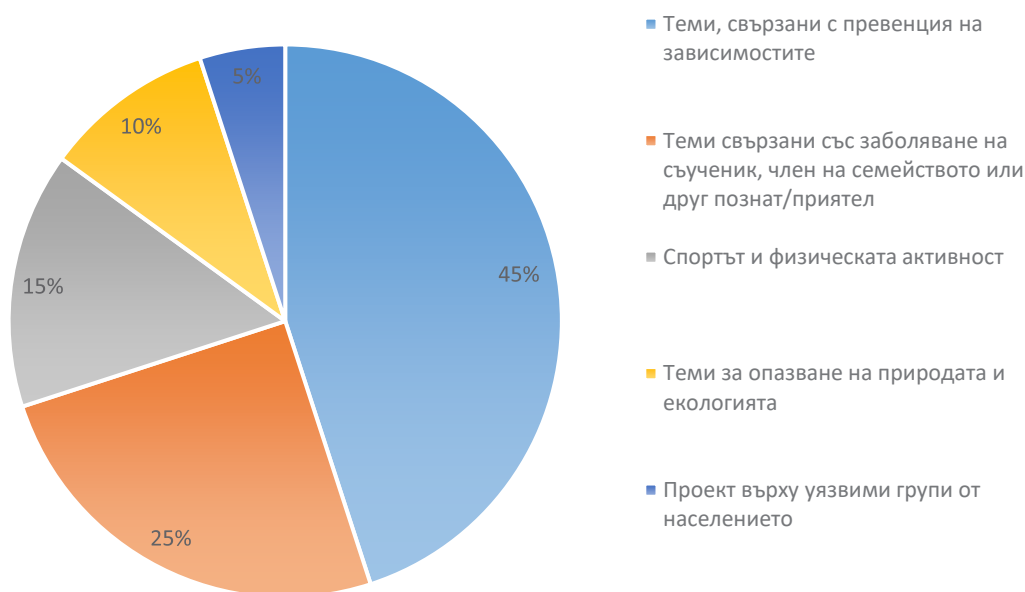
Може ли участието в извънкласни форми на обучение да формира у учениците ценности и нагласи за здравословен начин на живот?



Фиг. 3

Интерес за проучването представлява как ръководителите избират темите за участие в инициативата (фиг. 4). 45% отговорят, че учениците активно предлагат теми, които ги вълнуват. Най-често те са свързани с превенция на зависимостите, като в първа възрастова група (учениците 1-4 клас) са насочени към грижата за родителя или член на семейството, който пуши, злоупотребява с алкохол или има наднормено тегло. 25% отговарят, че темите са свързани със заболяване на съученик, член на семейството или друг познат/приятел (най-често диабет тип 2, сърдечносъдови заболявания, ученици със специални образователни потребности и др.); за 15% спортът и физическата активност са в основата на дейностите; за 10% изборът е свързан с теми за опазване на природата и екологията (почистване на паркове, дворове на училища и институции) и 5% поставят акцент върху дейностите на проекта за уязвими групи от населението (хора с различен етнически произход – роми и др., бежанци, самотни възрастни хора).

Как ръководителите избират темите за участие в инициативата?



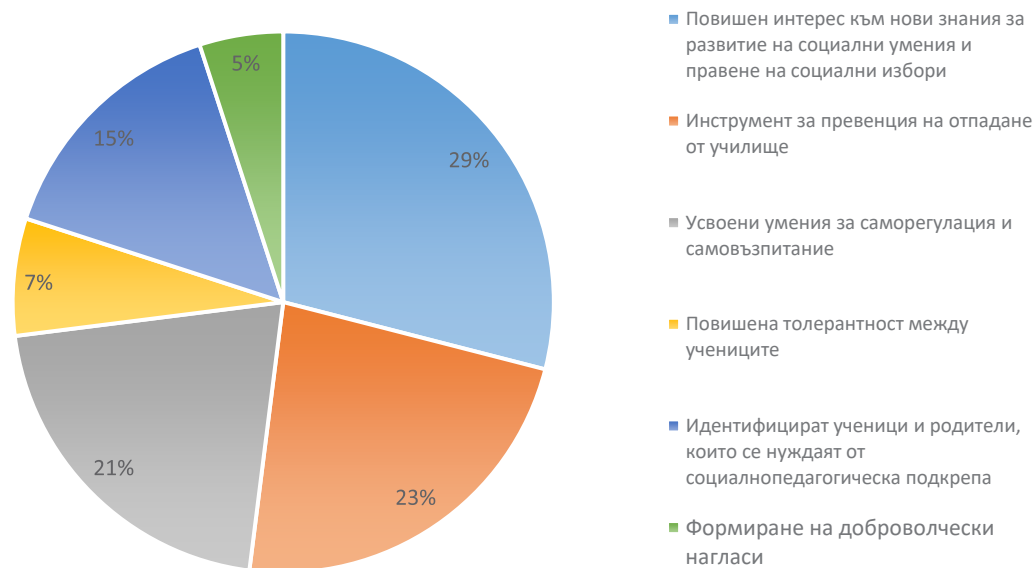
Фиг. 4

Според резултатите от последния въпрос „Какви изводи може да направите от участието на учениците в проекта?“ 28% отговарят, че е повишен интересът към нови знания за развитие на социални умения и правене на социални избори, 22% – повишаване на знанията по темата на проекта, 20% отчитат усвояване от учениците на умения за саморегулация и самовъзпитание, а 15% изтъкват, че се е повишила толерантността

между учениците; 10 % идентифицират ученици и родители, които се нуждаят от грижи, и 5% отчитат формирането на доброволчески нагласи.

Отговорите на респондентите показват, че могат да се систематизират значими за социалнопедагогическата дейност в училище проекции (фиг. 5).

Какви изводи може да направите от участието на учениците в проекта?



Фиг. 4

Анализът на резултатите от анкетното проучване дава основание да се направят следните изводи:

- Извънкласните форми на обучение могат да съдействат за по-добра ефективност на социалнопедагогическата дейност в училище;
- Извънкласните форми на обучение успешно формират у учениците ценности и нагласи за здравословен начин на живот. Провокират емпатия към превенция на зависимостите, различни групи заболявания и др.
- Учениците проявяват интерес за участие в извънкласни дейности, свързани с превенцията на рисковите за здравето фактори. Важен фактор за това са учителските авторитети, а също и други педагогически и медицински специалисти, които провокират интереса на учениците и активно ги включват в извънкласни форми. Видно от получените данни от респондентите основен „двигател“ в тази дейност са педагогическите съветници.
- Педагогическите съветници са ръководители на проекти, свързани

с участието на учениците, насочени към формиране на умения за здравословен начин на живот;

- Чрез социалнопедагогическата работа на педагогическите съветници в училище, в процеса на опознаване на учениците и родителите се преодолява социалната дискриминация.

В областта на мултисекторното сътрудничество може да се обобщят резултати за прилагане на стандартизиран подход, който да отговоря на стандарти за качество и ефективност в политиките, свързани с образованието на децата, както и инициране на структурно сътрудничество в този подход. Доказва се допусканата теза, че педагогическите съветници имат водеща роля за включване на учениците в превантивната дейност на мултисекторната инициатива.

С мултисекторния подход на работа се подпомага социализацията на всички ученици в класа, като участниците се запознават и приобщават с различни секторни политики в областта на образованието, здравеопазването, младежта и спорта, културата, екологията и системата за закрила на детето. Основният фокус в дейността на педагогическия съветник в инициативата е възможността в нея да се включи целият клас, а високите резултати и постижения не са от индивидуалната изява на учениците „отличници“. Също така се координират взаимовръзките с доброволческите инициативи и обкръжението на всеки ученик от класа независимо от неговите социален статус, етнос, занимания по интереси и др. По мнение на изследваните лица през цялата учебна година, какъвто е срокът за изпълнение на инициативата, учениците демонстрират по-добро отношение към ученето. Отделянето на време за дейност, която харесват, подобрява отношението им към процеса на учене. Основен „двигател“ за включване на учениците в мултисекторното сътрудничество е педагогическият съветник, като така се преодоляват комплексни „бариири“ и предизвикателства в училищния климат и обкръжението на учениците.

Участието в инициативи като избраната за изследването помага за формирането на позитивен училищен климат и отношения, свързани с обучението, което от своя страна влияе върху по-висока самооценка на учениците, освобождаване от стреса от изпити и емоционално натоварване.

Използвайки творчески подход, педагогическият съветник работи за формиране на компетентности и умения за гражданска отговорност и съжителство в мултикултурно общество. Възможностите, които предоставя мултисекторното сътрудничество, са инструментът, чрез който педагогическият съветник подкрепя развитието на учениците, за да изпълни изискването за равни възможности за образование. Съвременната социална работа имплементира в българското училище

действието по превенция на риска и търсене на решения на проблеми (Дамянов, 2023). Основният фокус е ранно преодоляване на проблемите чрез образование. Някои автори (Здравкова, 2014) определят значимо място на интеркултурната компетентност на социалнопедагогическите кадри и именно тази им компетентност ги провокира да изпълнят задълженията си чрез възможностите, които се предоставят, чрез мултисекторно сътрудничество.

За използването на алтернативни образователни методи освен професионална подготовка педагогическият съветник следва да притежава и социална чувствителност, която намира приложение във и извън класната стая.

В заключение респондентите допълват, че унициативата окуражава участието на ученици, особено в неравностойно положение. Наблюдава се намаляване на стигмата между учениците (представители от различни социални групи), вкл. социалното изключване, както и рискът от отпадане от училище за деца (особено момчета) от уязвими групи от населението. В тези училища на учениците от семейства с ниски доходи се предоставя възможност да преодолеят материалните ограничения и лишения, засягащи ключови страни на живота им в училище.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Дамянов, К. (2023). Позициониране на социалния педагог в превенцията на отпадането от училищно образование, *Педагогика*, 95 (1), с. 76-85. [Damyanov, K. (2023). Pozitsionirane na sotsialnia pedagog v preventsiyata na otpadaneto ot uchilishtno obrazovanie, *Pedagogika*, 95 (1), s. 76-85.]
- Дамянов, К. (2019). Помагащите професии и училищният микс гарантират успех на образователните политики. В: Национален институт за образование и приобщаващи политики – <http://niopp.eu/news/kaloian-damianov-pomagashtite-profesii-i-uchilishtniiat-miks-garantirat-uspeh-na-obrazovatelnitepolitiki-40.html> [Damyanov, K. (2019). Pomagashtite profesii i uchilishtniyat miks garantirat uspeh na obrazovatelnite politiki. V: Natsionalen institut za obrazovanie i priobshtavashti politiki]
- Здравкова, Б. (2014). За длъжността на педагогическия съветник и изискванията към неговата професионална квалификация, *Педагогика*, 86 (1), с. 41-47. [Zdravkova, B. (2014). Za dlazhnostta na pedagogicheskia savetnik i iziskvaniyata kam negovata profesionalna kvalifikatsia, *Pedagogika*, 86 (1), s. 41-47.]
- Кузманова-Кармалова Р. (2004). Социалният педагог и учителят - партньори при личностното изграждане на ученика, *Педагогически алманах*, 12 (1-2), с. 7 - 16. [Kuzmanova-Kartalova R. (2004). Sotsialniyat pedagog i uchitelyat - partnyori pri lichnostnoto izgrazhdane na uchenika, *Pedagogicheski almanah*, 12 (1-2), s. 7 - 16.]

- Тодорина, Д. (2015). Консултативната дейност на педагогическия съветник в училище, Годишник на Факултета по педагогика „Педагогическата наука – теория и практика“, кн. 3. Благоевград: УИ „Неофит Рилски“, с. 75-89. [Todorina, D. (2015). Konsultativnata deynost na pedagogicheskia savetnik v uchilishte, Godishnik na Fakulteta po pedagogika „Pedagogicheskata nauka – teoria i praktika“, kn. 3. Blagoevgrad: UI „Neofit Rilski“, s. 75-89.]
- Тодорина, Д. и др. (2015). Педагогическият съветник в съвременното българско училище, Част I. Благоевград: УИ „Неофит Рилски“. [Todorina, D. i dr. (2015). Pedagogicheskiyat savetnik v savremennoto balgarsko uchilishte, Chast I. Blagoevgrad: UI „Neofit Rilski“.]

За автора:

Снежана Поповска, докторант, Югозападен университет „Неофит Рилски“
Научни интереси: социална педагогика, интеркултурно и здравно образование
E-mail: snpopovska@gmail.com
ORCID ID:0009-0009-6759-6287

About the Author:

Snezhana Popovska, PhD student, „Neofit Rilski“ Southwestern University
Scientific interests: social pedagogy, intercultural and health education
E-mail: snpopovska@gmail.com
ORCID ID:0009-0009-6759-6287

ПЕДАГОГИЧЕСКИ И СОЦИАЛНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

Шестмесечно списание за образование, педагогика и социални науки

Книжка № 2, 2023

Година III, том 6

EDUCATIONAL AND SOCIAL STUDIES

Biannual journal for Education, Pedagogy and Social Sciences

Issue No 2, 2023

Volume 6, Year III

ISSN 2738-8298