

ПОДКРЕПАТА ЗА ЛИЧНОСТНО РАЗВИТИЕ В НОВИТЕ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОЛИТИКИ ЗА ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ

Анет Маринова¹, Лилия Кръстева²

¹23 СУ "Фредерик Жолио Кюри"

²Център за Приобщаващо образование

Резюме: Подкрепата за личностно развитие е нов компонент в образователните политики, въведени чрез Закона за предучилищното и училищното образование. Подкрепата свързва и обединява ресурсите на средата на всички нива по вертикала и хоризонтала на системата. Държавният образователен стандарт за приобщаващо образование регламентира организиращия принцип на подкрепата за личностно развитие като обща и допълнителна. Фокус се измества върху училището като среда за развитие, учене, научаване и участие, в която е важен човешкият ресурс.

Ключови думи: подкрепа, личностно развитие, образователни политики, приобщаващо образование, среда

SUPPORTING PERSONAL DEVELOPMENT IN THE NEW EDUCATIONAL POLICY FOR INCLUSIVE EDUCATION

Anet Marinova¹, Liliq Krysteva²

¹23 SS "Frederic Joliot Curie"

²Center for Inclusive Education

Abstract: The support for the personal development is a new component of the educational policies introduced by The Law for the school and preschool education. The support connects and unites the resources of the environment at all levels in the vertical and the horizontal of the system. The State educational standard for inclusive education regulates the organizing principle of the support of personal development as general and additional. The focus is displaced on the school as development environment, studying, learning and participating which is an important human resource.

Keywords: support, personal development, education policies, inclusive education environment

Въведение

Личностното развитие на всеки човек е резултат от взаимодействията между него и неговото социално обкръжение т.е. ние се формираме като личности в семействата, групите и общностите, в които живеем. Връзките и отношенията, които се изграждат между нас оказват влияние и променят индивидуалния опит и поведение; с други думи: това, което ни заобикаля има критично значение за изграждането ни като личности [1]. През тази призма, подкрепата за личностно развитие в образованието очертава нова функция на детската градина и училището като образователна среда за индивидуалния напредък и успехи. Взаимодействията между участниците в обучителния процес се признават като основни в новия образователен закон.

Съгласно "Визията за детската градина и училището на 21-ви век" в Концепцията за основните принципи и иновативните моменти на проекта на нов Закон за предучилищното и училищното образование [2], в съвременната образователна система:

- Целта на обучението е развитието на автономна личност.
- Водещ е процесът на учене и „пътуването“ към знанието.
- Детето и ученикът са в центъра на обучението.
- Ролята на учителя е на медиатор, улесняващ, подкрепящ, сътрудник, консултиращ, стимулиращ, провокиращ, диалогичен, справедлив. Лидер на промяната.
- Ролята на ученика е активен, генериращ знания, партньор, субект, мислещ.



- Учениците са действени, съучастващи, рефлексивни, критично мислещи, работещи екипно в групи.
- Характерът/духът на урочната работа се изразява в - сътрудничество, партньорство, търсене, любознателност, подкрепа, насочване, откриване.
- Грешките – има ги, за да се учим от тях.
- Оценяването – обективно, формиращо; даващо обратна връзка.
- Училищният ред – договорен, споделен, приет в диалог и съгласие.
- Възгледът за света е позитивност, преговори, договорености, чувство за принадлежност, “овластена” автономна личност.

Ако тези принципи бъдат не просто прочетени като поредица от думи, а бъдат взети присърце и осмислени в практиката на всички участници в образователния процес, приобщаващото образование ще бъде факт, децата ще могат да учат в отзивчиво и откликващо обкръжение, в което се приема различието, уважават се и се зачитат способностите и постиженията на учениците, и способността на всеки да чувства и мисли, разбира се нуждата от другия, ценят се сътрудничеството и взаимопомощта, правото на всяко дете и ученик да се развива, обучава и общува заедно с останалите, правото да бъде чуто [3].

Изграждането на автономни личности се случва в условия на взаимоотношения и интерес от страна на възрастния към детето. Отношенията се определят като "сигурна привързаност"[4] когато този, който се грижи за детето може да отразява преживяванията му. В ситуация на разбиране и отзивчивост към детето се поражда чувството му, че е компетентно да управлява емоциите си, което е предпоставка да се развие като зрял възрастен [5]. След семейството, училището е естествената среда, в която продължават отношенията със значими грижещи се и към тях децата пренасят опита си от първоначалната привързаност с родителите заедно с потребността си да бъдат подкрепяни.

Подкрепата [6] представлява онази опора, която помага на човек да се придвижва напред. Никое човешко същество не може да успее, ако не е поддържано и насърчавано да опитва и изследва, да проверява и се учи от грешките си, да гради идеали и избира модели, които да следва. Учителите са в позиция на значими възрастни, които трябва да преведат децата към по-голямата общност, те стават партньори в откривателството на интересите на децата. Ползата за личностното развитие ще дойде от онези учители, които имат способността да предадат на децата вълнението си за знанието в света, за човешките изобретения и културата, по начин, по който ще го свържат с вълнението си за съдбата на самото дете и за изборите, които то ще направи. Загрижеността за него не прекъсва с трудностите, кризите и неуспехите на детето, а устоява на тези трудности. Тази загриженост, водена от желанието да пробуди ума и сърцето, намира език, с който да продължи. Езикът на подкрепата е изтъкан от внимателно подбрани думи, снижена сила на гласа, забавено темпо, намиране на форми, с които може да се достигне до детето и на свой ред то да се почувства разбрано и значимо.

Подкрепата в обучението на децата и учениците съществува и сега. Но нека видим по какъв начин се е променила и подобрила от новия ЗПУО. Тя се разполага не само в работата с деца, които имат трудности в ученето, специални потребности или други "уважителни причини", но и с тези деца, които предизвикват възрастните, нарушават правилата, воюват с училището. В състояние на социална и икономическа криза, засегнала над 30% от българските деца, при нарастваща дистанцията между семейството и училището и голям брой деца, които се отглеждат в т.нар. *преходни семейства* психичното здраве, устойчивост и добруване на българските деца са застрашени [7]. Затова е наложително училището, като средище, което събира на едно



място голям брой деца, да осигури непосредствена възможност за превенция, интервенция при възникване на криза, за специализирана подкрепа или за бързо организиране на такава, при създадена се необходимост. Ресурсите за подкрепа, които има училището не са достатъчни на фона на нарастващите социални проблеми на семействата. Разпокъсани и разпръснати, те не успяват да удържат предизвикателствата в клас и често пъти имат разнопосочни послания. Например, училищният психолог се свързва с наказания или е поставен да реагира при кризи. Връзката между училището и родителите като основни партньори е прекъсната, а доверието между тях - разрушено. Връзката между училището и системата за закрила на детето липсва или зависи от спешността на конкретната ситуация. Директорът често е притиснат между трудностите, които учителите срещат при ежедневната си работа с децата от една страна и изискванията на родителите и очакванията им, че в класа ще има само деца, които „не създават проблеми“ от друга. Налага се той да реагира *пост-фактум*, защото са малко училищата, които имат своя политика за подкрепа, която да налага практика на координиране на усилията и на търсене на помощ в общността.

Детската градина и училището са изправени пред необходимостта ежедневно да мобилизират усилията си да задържат децата, да ги мотивират за учене, да се сблъскват с трудностите на родителите, да предоставят социална помощ, да изнемогват в търсене на съдействие отвън. Това държи участниците под напрежение и в отношения на конфликти. Подкрепата се проваля в своето намерение до степен, до която се превръща в противоположното: наказания, изключване, гняв, агресия, атмосфера на непоносимост, разочарования и бreme, защото всеки е принуден да търпи другия. Всичко това коства огромна цена за човешкия ресурс – за учителите, за директора, за родителите и за съжаление, за децата, цена която се заплаща с емоционално изхабяване и опустошаване, професионално прегаряне, чувство на безпомощност, безнадеждност и отлив на хора.

В международната практика за предоставяне на подкрепа на учениците има адаптирани варианти на модела на тристепенната пирамида за интервенции (RTI)[8]. Той определя нивата на интервенциите и тяхната интензивност, като ги подрежда: от първо (общо) ниво за всички ученици, второ ниво за конкретни групи ученици и във върха на пирамидата е третото ниво на подкрепа, което представлява дългосрочна и интензивна персонална подкрепа. Моделът успява да подреди, за целите на организацията на подкрепата, потребностите на децата, съобразно честотата на възникване на тези потребности, съответно: 80% от децата имат потребност от обща подкрепа, 15% са деца в риск от затруднения и се нуждаят от целенасочена работа, за да преодолеят тези затруднения, а 5% са децата, които са с комплексни потребности от интензивна подкрепа. Други начини за формулиране на потребностите и дейностите от нивата ги представят като универсални, селектирани и индикативни дейности или още като първична, вторична и третична интервенция[9]. Въпреки, че изследванията за използване на този модел показват необходимост от развитие на широкообхватен подход, надхвърлящ тази тристепенна рамка, той може да има широко приложение в политиките за осигуряване на равен достъп до образование, защото позволява структуриране на подкрепата за личностно развитие в новите образователни политики у нас и допринася за организиране на практиката. Моделът може да служи като отправна рамка за подреждане на многообразието от подкрепящи дейности и да ги подчини на общата цел за развитие и обучение на всяко дете във всяка детска градина и училище, и във всяка общност. По този начин *подкрепата за личностно развитие* се явява нов компонент в образователните политики, който свързва и обединява ресурсите на средата на всички нива по вертикала и хоризонтала на системата. Държавният



образователен стандарт за приобщаващо образование регламентира организиращия принцип на подкрепата за личностно развитие като **обща и допълнителна**.

Обща подкрепа

Общата подкрепа на нивото на системата, обединява съществуващите видове образователна среда у нас – образователни институции, центрове за подкрепа за личностно развитие, вкл. центрове за специална образователна подкрепа, регионални центрове за подкрепа на процеса на приобщаващо образование, обществения, обсерватория и други, чиято функция е да подпомагат вътрешната структура за разгръщане на диференцирани подходи за посрещане на разнообразието от образователни потребности. На нивото на детската градина и училището, общата подкрепа свързва всички услуги, които представляват базисни грижи за физическото, психичното и социалното благополучие, мотивиращи и развиващи интересите дейности. На нивото на общата (класната) стая, общата подкрепа е адресирана към онези първи прояви на затрудненията пред ученето, научаването и участието на децата, които с малко помощ могат да се преодолеят; или е насочена към ранно откриване на дарбите. На това поле се пораждат обучителните отношения и се откриват възможни начини на преподаване и учене, така че всяко дете да бъде прието, да постига напредък и да може да участва

Общата подкрепа отговаря преди всичко на нуждата от превенция и навременно разпознаване на трудности в ученето при децата и учениците и на нуждата от разпознаване на дарбите на децата. Задача на учителя е да систематизира наличната информация за детето (портфолио, тест за училищна готовност, входно ниво, текущи оценки, наблюдение). Учителят обобщава информация и наблюденията си, за да организира преподаването съобразно потребностите, стиловете на учене, силните страни на децата и учениците. По този начин той може аргументирано и навреме да посрещне със своето преподаване първите признаци на затруднения в ученето на всяко дете, както и да отдели допълнително внимание на децата, които се развиват в конкретна област на знанието, спорта или изкуствата, така че те да разгърнат своя потенциал [10]. **Лидер е учителят. Той управлява процеса чрез въвеждане на начини за работа, адаптира учебни форми и съдържания в класната стая като диференцира подходи към различните обучителни нужди на децата и учениците. Диференцираният подход на учителя осигурява възможност за участие и приобщаване на разнообразието от индивидуалности.**

Допълнителна подкрепа

Допълнителната подкрепа надгражда досегашната практика на интегрирано обучение на деца със специални образователни потребности, като включва и подкрепа за други специфични нужди на децата. Това поставя нови въпроси пред педагогиката у нас. Изследователската работа на Гърбачева [11] показва, че е необходим концептуален модел за преминаване от интеграция към приобщаващо образование.

Смисълът на допълнителната подкрепа е да се осигури допълнителен и различен ресурс, а за децата, които не могат да отговорят на изискванията на учебната програма - начин за достойно преживяване за учене, научаване и участие в естествената им социална среда, съобразно техните оптимални възможности. В ЗПУО допълнителната подкрепа е насочена към деца със специални образователни потребности, деца в риск, деца с дарби и таланти и деца с хронични заболявания. Групата на деца в риск се обособява вследствие успоредяването на двете основни политики за социално включване у нас: образователната интеграция на деца с увреждания (със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания) и деинституционализацията [12]. Децата с дарби и таланти у нас се отнасят до “трайни способности и постижения в областта на науката, изкуството или спорта, надвишаващи постиженията на



връстниците” (в ЗПУО). Дефиницията не поставя разлика между “дарба” и “талант” - ударението е върху изявата. С нея, обаче не може да се избегне категоризирането на децата на основата на способности, въпреки новата образователна политика за разгръщане на потенциала на всяко дете, което повдига въпроси за разпознаването, стимулирането и подкрепата на тези деца. Все пак диференцираният подход в общата класна стая позволява детето да напредва със своята скорост и да следва индивидуализиран учебен план, което му дава възможности за участие в специфичната област на прогрес. Учителят има важна роля в осигуряването на подкрепата. Обучението на деца с високи възможности поставя въпроса за подготовката на учителя - как той е обучен да адресира нуждите на тези деца и да им преподава.

Групите могат да се разграничат според това, кои са водещите фактори за развитието, ученето и участието на детето.. Затова вече имаме не една група, деца със специални образователни потребности, а няколко различни групи, в зависимост от водещите фактори:

- биомедицински фактори (дете със специални образователни потребности, дете с хронични заболявания),
- фактори на заобикалящата среда (дете в риск) и
- фактори на взаимодействието между детето и средата (дете от всяка от групите).

Разпознаването на тези особености е първата задача на екипите в детските градини и училищата. Това ще позволи да се определи вида допълнителна подкрепа и образователния маршрут за всяко дете, съответно: при специални образователни потребности, при риск, при хронични заболявания, за дарби и таланти. Тук правим уговорката, че всяка категоризация, като специални образователни потребности, когато се използва извън конкретния контекст, за който е създадена, а именно за организиране на образователната подкрепа, може да се превърне в инструмент за изключване на групи хора и да създаде властови отношения, като формира специално отношение към определена специализирана експертиза [13].

Допълнителната подкрепа за личностно развитие се отнася до индивидуалната и специализираната помощ за деца и ученици с комплексни нужди. Съгласно ЗПУО се реализира чрез: работа с дете и ученик по конкретен случай; психо-социална рехабилитация, рехабилитация на слуха и говора, зрителна рехабилитация, рехабилитация на комуникативните нарушения и при физически увреждания; осигуряване на достъпна архитектурна, обща и специализирана подкрепяща среда, технически средства, специализирано оборудване, дидактически материали, методики и специалисти; предоставяне на обучение по специалните учебни предмети за учениците със сензорни увреждания; ресурсно подпомагане. Индивидуалната подкрепа може да има временен и краткосрочен характер, докато специализираното ниво е с дългосрочни цели. Осигуряването на двете нива на допълнителната подкрепа е свързано с участие на ресурсни учители и рехабилитатори за адаптиране и модифициране на учебната програма и различни технологии за обучение и развитие.

Отвъд задачите на екипа, определени в ДОС за приобщаващо образование, той е място за срещи, споделяне и подкрепа, особено когато има трудности в намирането на подход към детето. Затова екипът се изгражда чрез отношения на доверие между членовете му. Ефективната екипна работа не се определя от графика за провеждане на срещите, а от готовността на всеки да участва, да инициира, да желае да обсъди, да постави въпроси. Ефективността на екипа зависи и от следването на индивидуалния план за подкрепа в работата по случая на детето. "Работа по случай" е метод, който се прилага в социалната работа и позволява да се даде най-адекватен отговор на потребностите. Той включва директна работа с детето, използване на ресурсите на средата и управление на случая [14]. Целта е постигане на личностна и социална



промяна чрез опиране на силните страни и разгръщане на потенциала на личността и на ресурсите в средата. Прилагането му в образователното поле, фокусира работата в най-добрия интерес на детето и може да предложи гъвкав начин всеки да разшири своето мислене, да се интегрират гледните точки, да се включат детето и родителите и полага участниците в нов вид отношения на сътрудничество [15]. Допълнителната подкрепа за личностно развитие е споделена отговорност между членовете на екипа. Екипната работа в детската градина и училището е основното организационно средство за извършване на процеса по разпознаване на доминиращите фактори, оценката на образователните потребности, изготвянето на плана за подкрепа, модифицирането на учебната програма, учебния план, учебните форми и методите на преподаване. Екипът е на детето, но той е необходим на учителя, за да може да се справи. **Директорът насочва управлението на детската градина и училището за развиване на култура на ценене и приемане на различието през отношенията, позитивен психологически климат и задава модела на отношения. Допълнителната подкрепа за личностно развитие няма и не може да се осигурява чрез един единствен модел за всяко дете, който да бъде описан и следван. Подходът е в създаването на гъвкави модели и начини на работа базирани на интердисциплинарно участие, екип и споделени отговорности.**

Заклучение

Включването на подкрепата за личностно развитие като нов компонент в закона отваря пътя за трансформация на образователната среда и за организиране на всички нейни елементи, обединяване на ресурсите, изграждане на позитивен психологически климат на приемане на различията, емоционално благополучие и успех на всеки. Подкрепата извежда на преден план динамичният аспект на обучителните отношения между ученика и учителя и отношенията между учениците, учителите, родителите, специалистите и другия персонал, при който всеки един участва в процеса на разкриване и развитие на индивидуалния потенциал и приобщаване. Успехът на този процес минава през преместване центъра на приобщаващото образование в детската градина и в училище, през овластяване на образователните институции и на тяхното лидерство, през превръщането на детската градина и училището в общност от професионалисти, които имат и знанията, и уменията как да бъдат полезни на децата, които работят в отношения на доверие, в екип, с участието на родителите и най-вече - с участието на самите деца.

Библиография

- [1]. DeHart, B. Ganie, Srouff Alan, L. & Cooper, G. Robert. Child development Its Nature and Course, Fourth Edition, McGraw-Hill, Higher Education, 2000
- [2]. Концепция за основните принципи и иновативните моменти в проекта за нов закон за предучилищното и училищното образование, 2011, източник: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Uqy7zCP4JwsJ:www.capital.bg/getatt.php%3Ffilename%3Do_1063817.pdf+%&cd=1&hl=bg&ct=clnk&gl=bg
- [3]. Алианс за приобщаващо образование, 2002, източник: http://www.cie-bg.eu/cgi-bin/index.pl?_state>AboutUs&aboutus.ID=8
- [4]. Bowlby, J. A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. New York: Basic Books, 1988
- [5]. Cassidy, J. Emotion regulation: Influences of attachment relationship, The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations, Monographs of the Society for Research in Child development, 59, 1994
- [6]. Речник на българския език, Институт за българския език, София, АИ, "Проф. Марин Дринов", 2012: Определение: Подкрепа, ж.1. Само ед. Действия, постъпки, прояви



или материални средства, чрез които някой помага, съдейства някому или подпомага нещо; поддръжка, помощ, съдействие. 2. Само *ед.* Подкрепление. 3. Само *ед.* Лице или друг фактор, явление, на които някой се осланя, уповава, опора. 4. Само *ед.* Подкрепяне, подкрепване. 5. *Диал.* Подпора.

- [7]. „Състоянието на децата по света, 2016“, Уницеф, източник: http://www.unicef.bg/assets/PDFs/2016/SOWC/SOWC_2016.pdf
- [8]. Bender, W. N. Beyond the RTI pyramid: Implementati on issues for the first five years. Bloomington, In: Solution Tree Press.2009
- [9]. Adelman, H.& Taylor, L. Moving Beyond the Tree Tier Intervention Pyramid Toward a Comprehensive Framework for Student and Learning Supports, Center for Mental Health in Schools, 2011, източник: <http://smhp.psych.ucla.edu>
- [10]. Изследване на Център за приобщаващо образование показва, че в 14% от случаите учителите дават обратна връзка, че детето среща системно трудности в ученето, без това да са деца със специални образователни потребности. 2014, Източник: <http://priobshti.se/category/izsledvaniya>
- [11]. Гърбачева, А. Екологичният подход в инклузивното образование, АИО, В.Търново, 2015
- [12]. Маринова, А.&Филева, П. Подкрепа на деца със специални образователни потребности - въпроси и срещи на включващото обучение с деинституционализацията, Бюлетин 13, НоуХау Център за алтернативни грижи за деца, НБУ, 2015
- [13]. Hollenweger, J. Cross-national comparisons of special education classification systems. In Disability classification in education. Ed. Florian, L. McLaughlin, M. Corwin Press. 2008
- [14]. Банова, В. Методи за повишаване на ефективността на екипа, София 2007
- [15]. Маринова, А. Обучение на деца със специални образователни потребности в училище: Сътрудничеството между различните участници. Университетско образование:предизвикателства и перспективи през XXI век, Университетско изд. 2006

За авторите:

Анет Маринова - психолог, клиничен социален работник и психотерапевт; работи в 23 СУ"Фредерик Жолио Кюри", София, член е на Сдружение "Дете и пространство". Участва в екипа за управление на проект "Подкрепа за равен достъп и личностно развитие" по ОП НОИР на МОН и в работната група за изготвяне на ДОС за приобщаващо образование, член на работната група по ЗПУО. София 1505, бул.Ситняково, №21, тел.0889 441745

Лилия Кръстева - ръководител на Проучвания, анализи и методологии, мониторинг и оценка в Център за Приобщаващо образование, работи по програма "Едно училище за всички" на ЦПО. Участва в работната група за изготвяне на ДОС за приобщаващо образование. София, бул. Васил Левски, 114, ет1, Център за приобщаващо образование, тел.

