

Министерство
на образованието и науката

АЗ·БУКИ

Национално издателство
за образование и наука

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И ЛИТЕРАТУРА**

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

ИСТОРИЯ

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

**МАТЕМАТИКА
И ИНФОРМАТИКА**

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

**ПРЕДУЧИЛИЩНО
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ
ПЕДАГОГИКА**

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

**ХИМИЯ
ПРИРОДНИТЕ НАУКИ
В ОБРАЗОВАНИЕТО**
астрономия
биология
география
физика

**ПРОФЕСИОНАЛНО
ОБРАЗОВАНИЕ**

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

**СТРАТЕГИИ
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**

Научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

Философия

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

**Чуждоезиково
обучение**

Научно-методическо списание
• Година XXIX, 2012 • Класик 1

Избрано

от текстовете, публикувани в списанията
на Национално издателство

АЗ·БУКИ

www.azbuki.bg

26 29 ЮНИ – 5 ЮЛИ 2017 Г.

Забравени имена

*Откъс от „Български психоаналитични
подстъпи към литературното творчество:
забравени имена“*

Нина Димитрова

Българска академия на науките

Пресечните точки между *психоанализа* и *литература* са различни и за да уточня аспекта от общата тема, на който е посветено настоящото изследване, ще се възползвам от удобната схема, предложена в едно проучване на взаимовръзките между руската литература и психоанализата. Схемата очертава четири възможни отношения:

1. художествената литература е обект на психоанализа;
2. литературната наука е обект на психоанализа;
3. психоанализата е обект на художествената литература;
4. психоанализата е обект на литературната наука (вж. Rancour-Laferriere, 1989: 2).

Позовавайки се на тази схема (при абстрахиране от конкретния ѝ контекст), предлаганият текст ще е съсредоточен само върху първата посочена връзка, уточнена още по-детайлно: ще става дума за художествената литература в оценката на българските психоаналитици, изразена главно в края на тридесетте години на отминалия век. Целта е да се очертае общата рамка на психоаналитичния прочит на литературното творчество, осъществяван от българските представители на психоаналитичното течение. И на този фон да се открие приносът на неизвестни или напълно забравени имена, сред които е това

Заглавието е на редакцията



www.philosophy.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д-р Георги Апостолов

E-mail: apstlv@swu.bg

Редактори

Д-р Атанаска Чолакова

0889 22 20 42

Николай Кънчев

0888 81 56 45

Тел.: 02/425 04 70

02/425 04 71

E-mail: philosophy@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Философия“, кн. 2/2017:

СЪВРЕМЕННА ФИЛОСОФИЯ

An Examination of
Superluminal Motion / *Argun
Abrek Canbolat*

МЕТАФИЗИКА

Метакритика над пуризма на
разума (1784 г.) / *Йохан Георг
Хаман*

Prüfungът в Хегеловата онто-
логия / *Иво Минков*

ФИЛОСОФИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО

Отново за философския учебен текст – между „даденото“ и „хоризонтите“ и тяхната интерпретация / Яна Рашева-Мерджанова

За принципа на хуманизма в съвременното образование / Николета Михалева

ПСИХОЛОГИЯ

Български психоаналитични подстъпи към литературното творчество: забравени имена / Нина Димитрова

Как да овладеем своя гняв, преди той да ни овладее / Димитър Богданов

ИНТЕРЕСНИ ЗАГЛАВИЯ

Начинание в пределите на чистата метафизика / Силвия Кръстева

на психиатъра г-р Сотир Кошков въпреки многобройните му изяви в обсъжданото тематично поле.

Присъствието на психоаналитичните идеи у нас е вече гостатъчно погребно изучено (вж. напр. Stoev, 1969; Ruseva, 1995; Atanasov, 1997; Todorov, 2004: 14 – 17, Shopov, 2007; Chernokozheva, 2013; Latev, 2013 и др.), някои текстове от междувоенния перуог – отново публикувани (вж. сб. *Psihoanalizata*, 2007), така че ще напомня само как фройдизмът става известен у нас още в навечерието на Първата световна война, а първият психоаналитичен труд (с автор Иван Кинкел) е факт през 1921 г. Създаденото през същата 1921 г. по инициатива на г-р Никола Кръстников *Българско психологическо общество* приютивя сред членовете си и българските психоаналитици.

Навлизането на психоанализата в интелектуалния живот на България е шумно както навсякъде. Дебатът, воден у нас за и против Фройд, ще бъде коментиран само с оглед на специално избраната тема за художествената литература в психоаналитичен прочит.

Световните опити по тази тема не остават чужди за българските специалисти. Те са добре запознати с изследванията както на самия Фройд, така и на психоаналитичните „дисидентни“ (Бинсвангер, Юнг и др.), особено с тези на Ото Ранк. Прилагайки, на свой ред, принципите на психоанализата към художествената литература, те са ръководени, общо взето, от ортодоксалния фройдизъм, допълвайки го тук-там с изследвания и на други психолози, дори извън кръга на психоанализата.

Както знаем, психоаналитичните процедури върху литературното творчество са една от важните сфери на приложение на тази комплексна теория. Не може да не се отбележи и че психоанализата успява да се справи дори с идеологическата враждебност на съветския марксизъм и в резултат още през трийсетте години са налице различни психоаналитични прочити на големите имена от руската литература. Така например Иван Ермаков – московски професор в Държавния психоневрологически институт, прилага фалическата теория в тълкуването на знаменитата повест на Гогол – „Нос“, където загубата на моя орган е тълкувана като израз на „кастрационния комплекс“. Известни са и психоаналитичните му „етюди“ върху Пушкин и Достоевски.

Общият знаменател на всички психоаналитични тълкувания на факти от художествената литература е известната теория на Фройд за сублимационния характер на културата, като цяло.

Какво е обаче значението на психоанализата, четяща литературните произведения, как се изявява тя като *литературна критика*, с какво допринася за литературната теория – това са въпроси, по които няма изгледи да бъде постигнато съгласие. Дали наистина надвековната психоаналитична критика е от онези редки жени, които с възрастта стават все по-привлекателни и разширяват компанията на своите почитатели, ако използвам едно сравнение на Милена Кирова (вж. Kirova, 1995: 22), или скептицизмът за нейните плодотворни връзки с литературата надделява? Още Фройд е на мнение, че психоаналитикът няма гумата, когато става въпрос за същността на художествената творба; той се произнася само за личността на твореца (вж. Freud, 1991: 571). *Фройдизмът* обаче прекрива ограниченията, поставени от начинателя на психоанализата, затова Юнг, опонирайки, е категоричен, че каквото и да каже психологът (включително „гълбинният“), то ще се отнася само до процеса на създаването на художественото произведение и в никакъв случай не до същността му – както всъщност си мисли *медицинската школа* на Фройд. Ако произведението на изкуството се обяснява по същия начин както неврозата, това означава, че или то е невроза, или неврозата е произведение на изкуството, посочва Юнг в една своя лекция от 1922 г. (вж. Jung, 1997: 11). Фройдисткият метод е определен като редуциращ; за да критикува едно художествено произведение, аналитичната психология сама трябва напълно да се избави от медицинските прегубеждения, тъй като художественото произведение не е болест и към него не е приложим медицински подход. „Чисто биологично ориентираната психология може много да каже за човека, като цяло, но е малко приложима към произведението на изкуството и в още по-малка степен – към човека като творец. Чисто каузалната психология е способна само да редуцира всеки индивид до степен на представител на вида *Homo Sapiens*, доколкото нейното ниво е ограничено от факторите, които се предават по наследство или възникват от групи източници“ (Jung, 1997: 16). И още: „Психологията на личността може да разясни много аспекти на неговата работа, но не и нейния резултат“ (Jung, 1997a: 33).

Смисъла на психоаналитичния подстъп към литературата, неговия принос за литературознанието Ален Безансон, също така скептично настроен, вижда в проявяването от него внимание към детайлите: „Добрата страна на този подход е, че той се явява един вид школа за развиване на вниманието. Води до проникване в текста, до прочитане му отблизо и е в полза на литературната критика“ (Bezanson, 1998/1999: 661). Така, психоаналитиците пунктуално изследват всеки ред, всяка строфа, разкривайки съдържанието на основните еротични символи.

Разнообразието от мнения обаче остава встрани от изследователския интерес тук, още повече че българските психоаналитици са единодушни в убеждението си за резултатността на новия метод към литературното творчество. Ще отбележа пак, че българските привърженици на психоаналитичния метод, ориентирани към приложението му към това творчество, като цяло, следват и се придържат към постановките на Фройд, а отклоненията им от тях не са от значение с оглед на настоящата тема.

И така, *новото средство за проникване в душите*, както Атанас Илиев нарича психоанализата (вж. Илиев 1923), започва да си пробива път и в България, насочвайки се към *душите* и на създателите на литературно творчество, най-общо казано.

Българските последователи на Фройд, които проявяват специален интерес към приложението на психоаналитичния подход към литературата, не са много. На първо място, това е философът и педагог Любомир Русев, ориентираният към социологията правист Буко Исаев (работил във Фройдовия психоаналитичен институт), следват ги лекарите психиатри Сотир Кошков, Рихард Цаломонов, Илия Лингорски и др. Не може да не направя впечатление обстоятелството, че в значителна степен тогавашният български психоаналитичен прочит на лите-

ратурното творчество е лекарският. Родните почитатели на Фройд следват своя образец и в този важен аспект. Много често, както ще се види, те преплитат своето изследователско поле с това на *физиология и литература*, което впрочем също е доста популярно, ако съдим от статия на г-р Нагя Азманова-Ханчева в „Литературен глас“ от средата на трийсетте години. Там е проучвана връзката между болестните състояния и вдъхновението, между наследствеността и творческия процес. Ще цитирам заключението на статията, което гласи, че „колкото несигурно да е непосредственото влияние на „епилептичния манталитет“ върху чистото литературно творчество, все така отражението му върху духовно-физическия живот изглежда въвн от всякакво съмнение. И медицината, жестоко подиграна от Толстой, си отмъщава още по-жестоко, като свежда светията от Ясна поляна до равнина на един сюжет за клинично наблюдение“ (Azmanova-Hancheva, 1935).

В редица случаи психиатричния прочит на факти от литературната история не ми изглежда много по-далечен и различен от „физиологическия“; например темата *алкохолизъм – творчество*, разработвана от г-р Сотир Кошков (в статиите „Душата на твореца“ – Koshkov, 1937, и „Личност и творчество у Бодлер“ – Koshkov, 1937a), обхваща и двете полета. Такъв тип изследвания са типични за издаваното в края на 30-те години от г-р Кирил Чолаков психиатрично списание „Душевно здраве“. Патологичното, болестното (някак с леко намирамо у българските и световните автори) е сочено като отключващото условие за творческия изблик. Една оценка на Инна Пелева за литературата от междувоенния период посочва, че „медицинският и педагогическият дискурс са изключително властни (в изданията на 30-те пишещият лекар е сред най-честите сътрудници), а психоанализата се артикулира като щастливо сливане на техните потенциали...“ (Peleva, 1998: 287). Това е вярно, но специално по отношение на темата психоанализа и литература най-продуктивните автори у нас, с най-значителен (и в теоретичен аспект, и като обем) принос не са лекари, имат хуманитарно образование – това са Любомир Русев и Буко Исаев. Следователно въпреки стриктното им придържане към *медицинската школа на Фройд*, няма да е коректно да определим психоаналитичния прочит на литературата изцяло като *лекарски*, макар че, както ще се види, тенденциите към натурализъм са преобладаващи и са общата специфика на този прочит. Но непременно следва да се отбележи, че авторите от трийсетте и четирисетте, подложили литературното творчество на психологичен анализ (в най-широкия смисъл), не са *литератори*, нито *литературни критици* – за разлика от ситуацията през деветдесетте години, когато темата „психоанализа и литература“ става отново актуална, но четена вече откъм литературната наука – Милена Кирова, Инна Пелева, Пламен Антоф, Виолета Русева, Валери Стефанов, Александър Кьосев и т.н.

Сдвояването на автор и герой е тази теоретична предпоставка, която трасира пътя на психоанализата в качеството ѝ на литературна критика. Творчеството е мислено като жизнена еманация на своя автор; анализирайки душата на автора, психоаналитикът се домогва и до творческия „продукт“. В една равностметка на делото на Фройд (по повод на смъртта му) най-изтъкнатият негов последовател в България – Иван Кинкел, отбелязва как „психоаналитичното учение спомогна после на науката да разбере не само различните прояви на душевния живот на обществото, като митологията, религията, етиката, но да даде и ключ за разбиране на художественото, специално литературното творчество, с откриване и проследяване на несъзнателните мотиви у художника, които са го ръководели при създаването на художествените образи“ (Kinkel, 1939).

Така „дълбинните психолози“ у нас тълкуват художествените образи като възплъщение на психиката на техния автор, намирайки в нея ицистни комплекси, латентна хомосексуалност, либидинозни фиксации към майка или сестра и т.н.

Терапевтичният ефект на изкуството върху неговия автор е подчертаван от всички без изключение български психоаналитици, насочили интереса си в тази конкретна област. За тях, следващите Фройд, то е начин на изглаждане на конфликтите между несъзнаваното и съзнанието, на освобождаване на душата от

потиснати чувства и влечения. Такова е и мнението на г-р Сотир Кошков: „Срещу реалното задоволяване на престъпните наклонности, на което става жертва престъпникът и когото не смогва да укроти у себе си невротикът, а дори изход в болестта, художникът ги отреагирва в образите на изкуството, тъй както и нормалният човек отреагирва много атактични и престъпни наклонности в съня, в игрите, в лова, в театралните зрелища и пр.“ (Koshkov, 1937).

Съдържанието на изтласкваното е тълкувано в духа на еталона. Според Кошков образите на индивидуалното и народното творчество са израз на погсъзнателни чувства и влечения главно от сексуално естество. Доказателство за това той намира в мотивите, разработвани в най-великите произведения на човешкия дух, проникнати от сексуални конфликти и ицестни стремежи. Тях намираме например в „Един цар“, „Електра“, „Хамлет“, „Дон Карлос“, „Федра“, „Лоенгрин“, „Крал Лир“ и други произведения. А това обяснява и тяхното потресно въздействие върху психиката на четеца или зрителя, както и обстоятелството, че са вечните и любими сюжети – в безчислени други вариации – на духовното творчество открай време до наши дни (вж. Koshkov, 1938).

На фона на общия психоаналитичен прочит на художествената литература у нас, в следващите редове ще представя накратко изследванията на г-р Кошков в областта както на световното литературно творчество, така и на родното.

Сотир Кошков е автор на психоаналитичен очерк върху Толстой (вж. Koshkov 1926), както и на кратки психоаналитични проучвания и върху други имена от световната литература – Чехов, Мопасан, Бодлер и т.н., публикувани на страниците на сп. „Душевно здраве“, „Българска мисъл“ и др.

Твърде богатен от гледището на психоанализата автор се оказва Достоевски, както това показва сам Фройд с етюда си върху отцеубийството у писателя. У нас Достоевски е четен както през призмата на психоанализата (вж. напр. Koshkov, 1935 и Koshkov 1940, Koshkov 1940a, Koshkov 1940v), така и в личното му качество на дълбинен психолог (респективно като субект, а не обект на психоаналитичните процедури). Интерпретативната стратегия, четяща Достоевски като творец психоаналитик, е популярна и у нас.

Пълния текст четете в сп. „Философия“, кн. 2

Силата на ПОЗИТИВНИЯ ПОДХОД

Откъс от „Позитивен подход и физическа намеса при работа с деца с предизвикателно поведение“

Александър Ранев
Цветослав Николов

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Позитивен подход при работа с деца с предизвикателно поведение

Деца с предизвикателно поведение са обект на внимание на специалисти от различни области – психология, педагогика, социална педагогика, психиатрия, медицина. В зависимост от особеностите на поведенческите и психологическите характеристики децата с предизвикателно поведение биват категоризирани в различни групи – хиперактивност и дефицит на вниманието, деца с разстройство на поведението, деца с опозиционно поведение, деца с разрушително поведение, деца с емоционални и поведенчески затруднения, деца с аутизъм, деца със синдрома на Аспергер, деца с разстройство на развитието и др. Не са редки случаите, в които децата, проявяващи предизвикателно поведение, биват етикетирани от възрастните и специалистите, работещи с тях. Сред най-разпространените нарицателни са „трудно дете“, „проблемно дете“, „невъзможно дете“, „непослушно“, „невъзпитано“, „агресивно“ и др. Често поведенческите и психологическите отклонения при отделните деца имат твърде широк и пъстр или твърде тесен спектър на проявление и специалистите изпитват затруднение да посочат точната диагноза в опита си да категоризират детето. Отчитайки тази особеност и поради по-широка-

Заглавието е на редакцията



www.pedagogy.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д-р Емилия Василева
E-mail: embavassi@abv.bg

Редактор

Любомира Христова
0889 22 12 15

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: pedagogy@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Педагогика“, кн. 4/2017:

РАЗВИТИЕНАСОЦИАЛНАТА ПЕДАГОГИКА

Развитие на социалната педагогика в България (дневник на втория университетски симпозиум по социална педагогика) / *Марина Пиронкова*

Тържествено слово за откриване на симпозиума „Развитие на социалната педагогика в България“ / *Клавдия Саунджиева*

Развитие на специалност „Социална педагогика“ в Софийския университет „Св. Климент Охридски“ / *Нели Бояджиева*

Карл Магер (1810 – 1858) и неговото понятие „социална педагогика“ / *Албена Чавдарова*

Социалната педагогика между хаоса и системата / *Пламен Радев*

Социална педагогика и социална работа – сходство в означаващото / *Нели Петрова-Димитрова*

Дискусията за социалната педагогика в Обединеното кралство / *Мая Чолакова*

Съвременни възпитателни технологии при социалнопедагогическата дейност / *Гинка Димитрова*

Позитивен подход и физическа намеса при работа с деца с предизвикателно поведение / *Александър Ранев, Цветослав Николов*

Холистичният подход като актуална практика в социалната работа с деца в риск / *Росица Михайлова*

Юбилеен портрет на проф. д-р Гинка Димитрова / *Нели Бояджиева*

Проф. д-р Петър Диков Петров на 80 години / *Коста Герджиков*

КНИЖНИНА

Синергетическа философия на образованието, синергично образование, синергетическа естествена педагогика / *Жулиета Савова*

Написаното остава. Пиши правилно

та му обхватност, ние приемаме термина „дете с предизвикателно поведение“. За да бъде причислено към посочената категория, поведенческите прояви на детето трябва да притежават следните общи характеристики:

- *социокултурна неприемливост* – разбирането за „приемливо“ и „неприемливо“ поведение е обусловено от социокултурните особености на средата;
- *устойчивост* – наличие на форми на предизвикателно поведение, които са трайни, повтарящи се и характерни за детето, а не на епизодични, моментни прояви на нежелано поведение;
- *степен на риск за детето и/или околните* – рисковите последици от предизвикателното поведение са свързани с физическото, психическото и социалното здраве на детето или околните.

Тези характеристики прегопределят и разбирането ни за дете с предизвикателно поведение, а именно: „*Дете, чиито социално неприемливи прояви са със сила, честота и продължителност, които представляват заплахата за качеството на живота или физическата безопасност на детето и/или околните*“ (Tomova, Ranev, 2010; Ranev, Nikolov, 2014).

Основните причини за прояви на поведенчески отклонения са: 1) *трудности по време на бременността на майката* (вкл. тютюнопушене, прием на алкохол, наркотици, здравословни проблеми, психични разстройства и др.); 2) *нездравословна семейна среда* (развод, непълно семейство, изоставяне, насилие и тормоз в семейството, бедност, нищета); 3) *преживени травми* (болест, насилие, тормоз, раздяла и др.); 4) *влияние на близката социална среда* (общността, квартала, приятелския кръг, авторитети); 5) *поведение вследствие на психични разстройства, медицински заболявания, прием на медикаменти* (Gershoff, Aber, 2007; Stankova, 2012). Независимо дали причините са невробиологични, социални, психологически, най-често те водят до разстройства в поведенческата сфера. Характерни прояви на такъв тип поведение са следните:

- *словесна агресия* – обиди, заплахи, подигравки и др.;
- *физическа агресия* – форми на физическа агресия към себе си или околните (хора, животни, растения, предмети);
- *опозиционно поведение* – отказ, съпротива, протест, разгрозителност, обвинения;
- *поведение, характеризиращо емоционално разстройство* – тревога, страх, нерешителност, апатия, социална изолация, незаинтересованост, пасивност, плач;
- *асоциално поведение* – незначително на норми, порядки, традиции, авторитети;

- *неуместно поведение* – поведение, което е в разрез с конкретната обстановка (напр. силно говорене в църковен храм или автобус, невъздържаем смях в театър);
- *рисково поведение на открити/обществени места* – напр. бягане на уличното платно, пресичане без оглеждане, отиване на опасни места и др.;
- *поведение със сексуален характер* – напр. сексуално докосване (на себе си или други), особено на обществени места. Възможно е да бъдат демонстрирани неуместни сексуални действия спрямо по-малки деца;
- *прояви на тормоз* – над по-малки, връстници, възрастни, а също и интернет тормоз;
- *лъжа, кражба, измама, бягство*;
- *често разсейване, незадържаемост на вниманието, загуба на концентрация*;
- *образователни трудности*.

Много често децата с предизвикателно поведение са обект на побой, наказание, заплаха, етикетирание, насилие и тормоз от страна на връстници, родители, възрастни. Тези деца трудно създават приятелства, често биват игнорирани от околните. Децата с поведенчески затруднения са една от най-уязвимите групи по отношение на отпадане от училище, отхвърляне от семейството и общността, а често са и обект на физическа агресия. От своя страна, възрастните, работещи и общуващи с децата (родители, учители, възпитатели, социални работници и др.), и връстниците са подложени на риск от физическа и/или словесна агресия и тормоз от страна на децата с предизвикателно поведение. Подобни рискове налагат необходимостта от включването на активни превантивни и корекционни мерки от страна на гържавата, институциите и конкретно лицата, работещи с деца, в насока личностното и социалното благополучие на децата. Всичко това предполага един по-задълбочен и обхванат модел при работата с тези деца. Основан на следните общи правила е изграден и т.нар. „Позитивен подход за работа с деца с предизвикателно поведение“:

- *разкриване и използване на положителния потенциал на детето*;
- *индивидуален подход*;
- *екипна работа*;
- *промяна чрез дейности от ежедневието и естествената среда*;
- *подкрепа на родителите и специалистите, работещи с детето*.

Разбирането, че поведението е форма на общуване, е основно в структурата на модела. Това предполага, като първа стъпка, открояване на конкретните форми на поведение и изграждане на хипотези относно функцията на поведението (намерението, целта, причината). Основните функции са следните: 1) насочване на вниманието към себе си; 2) насочване на вниманието към външен обект или събитие, 3) поведение, търсещо власт и манипулация; 4) поведение, търсещо реванш; 5) бягство и страх от неуспех (Tomova, Ranev, 2010; Nikolaeva, 2011; Ranev, Nikolov, 2014). Следваща стъпка е разкриването на взаимовръзката между т.нар. „отключващо събитие“ (факторите от средата, които влияят, „отключват“ проявата на предизвикателно поведение) и „поддържащото последствие“ (неподходящите „отговори“ или поведението на околните, което възпитава детето, че чрез това си поведение то постига желаната цел). Включването на ангажираните лица в изграждането на подкрепяща среда предполага създаването на екип за работа по случая. В този екип могат да бъдат включени хората, работещи и общуващи с детето, в това число родителите, роднини, значими възрастни, приятели, учители, ресурсни учители, педагогически съветник и др. специалисти. Събирането на информацията относно здравословното, емоционалното, поведенческото, семейното, образователното и др. развитие и състояние на детето бива осъществявано с помощта на инструментариум, който е негледима част от приложението на модела. В него влизат: бланка за наблюдение, формуляр за функционалнооценъчно интервю, формуляр за функционална оценка, формуляр за дълбинно интервю, протоколи от проведени срещи, артефакти от развитието на детето (рисуници, медицински доку-

менти, видео, аудио материали и др.). Анализът на информацията бива представен под формата на така наречения „План за позитивна подкрепа“. Основните опори на плана са насочени към – 1) изграждането на хипотези относно функцията на поведението и по-дълбоките причини за неговата проява; 2) конкретни насоки за промяна и заместване на неприемливите форми с подходящи; 3) превенция и снижаване на рисковете от отключващи събития; 4) промяна на неподходящите отговори на предизвикателното поведение (или поддържащото последствие); 5) включване на физическа намеса, когато това е наложително; 6) открояване на конкретни показатели за положителна промяна, които да позволят проследяването на ефективността от работата по конкретния случай. Планът за позитивна подкрепа бива разработен съобразно естеството на средата на приложение – семейството, дома, училището, класа, площадката за игра, кабинета на специалиста и др.

Едни от сериозните предизвикателства са свързани с привличането и включването на родителите, както и промяна на факторите в естествената за детето среда или местата, в които детето прекарва своето ежедневие. Подкрепата на родителите в посока повишаване на техния родителски капацитет е насочена към запознаване с конкретни техники и стратегии, като форми на общуване, семейни ритуали, поставяне на граници, поощрение на детето, проява на съпричастност и емпатия, съвместно планиране, прилагане на подходящи последствия, изискване, постоянство и др. Предизвикателство пред специалистите е и работата с учителите, особено когато това предполага промяна в поведението и методите на преподаване от страна на учителя. Поради ограничените параметри на настоящия материал е невъзможно да бъде разгърнат моделът в неговата цялост, но е важно да упоменем, че към него са включени и конкретни техники и стратегии за работа с детето от страна на учители, родители, специалисти.

Както бе посочено по-горе, нерядко неприемливите поведенчески прояви на децата носят риск от физическо нараняване на себе си или околните. Много често самите деца с поведенчески затруднения са обект на физическо посегателство. В такива моменти се налага възрастният да се намеси навреме и компетентно, за да предотврати евентуалните опасни последствия. В тази насока, като съществена част от общата теоретико-приложна рамка на модела „Позитивен подход при работа с деца с предизвикателно поведение“, е и концепцията за физическа намеса.

Физическа намеса при работа с деца с предизвикателно поведение

Представеният дотук Позитивен подход за работа с деца с предизвикателно поведение предполага системна и продължителна употреба за постигане на трайна промяна в детското поведение, т.е. той е обвързан с дългосрочно планиране за изграждане на нови поведенчески модели, насочени към подобряване качеството на живот на децата и техните семейства. При работата с деца с предизвикателно поведение обаче възникват и ситуации, изискващи бърза кризисна интервенция, чиято цел е осигуряването на безопасна среда. Тази намеса е наложителна в случаите, в които децата демонстрират поведение, което не само е социално неприемливо, но и представлява заплаха за тяхното здраве или това на околните. На концептуално ниво този вид интервенция е тясно свързан с представения Позитивен подход, допълва го и заедно с него образува цялостен модел за подкрепа на деца с предизвикателно поведение.

Появата на предизвикателното поведение, от една страна, и затрудненията, които изпитват възрастните в своите опити да се справят с него – от друга, често водят до ескалация на възникналите конфликтни ситуации, което е и предпоставка за появата на физическа агресия както от страна на децата, така и от страна на възрастните (родители или педагогически специалисти). Това налага поставяне на ясни граници на приемливия физически контакт, когато той не може да бъде избегнат, както и употребата на специфични техники за физическа намеса. Редица изследвания показват, че съществува повишен риск от упражняване на физическо насилие върху децата с поведенчески затруднения особено в случаите, в

които те проявяват физическа агресия. Наличието на подобни практики, както и фактът, че социално неприемливото поведение би могло да прерасне във физическа агресия, застрашаваща здравето на децата или това на околните, води именно до разработването на методика, основаваща се на физическия контакт. Този контакт отговаря на определени изисквания, така че поведението на възрастните да бъде съобразено с най-добрия интерес на детето и да е насочено към осигуряване на безопасна среда. Подобна методика е добре известна в страните от Обединеното кралство под името „физическа намеса“ (анг. Physical Intervention). По своята същност тя представлява вид кризисна интервенция, която не заменя останалите методици за работа с деца с поведенчески затруднения, а запълва една ниша, която не би могла да бъде обхваната от тях.

Физическата намеса е свързана с предприемането на физически действия от страна на възрастните – специалисти в сферата на образованието и грижите за деца, основно насочени към ограничаване на мобилността с цел предотвратяване на риска от нараняване на децата или околните. Тя включва специфични техники, като например:

- техники за задържане;
- техники за ескортиране;
- техники за разтървяване;

– техники за измъкване и контрол в широк спектър от ситуации, в които е налице насилническо, агресивно поведение или проява на автоагресия от страна на децата.

Използвана като част от цялостния модел за работа с деца с предизвикателно поведение, употребата на физическа намеса задължително предполага прилагането на Позитивния подход, при това определяйки му водеща роля в процеса на подкрепата. Физическата намеса, от своя страна, излиза на преден план само в определени ситуации, характеризиращи се с високо рисково поведение, при което Позитивният подход не дава нужните резултати за предотвратяване на риска. Като две относително самостоятелни части на едно цяло, Позитивният подход и физическата намеса взаимно се допълват, като всяка част има своите специфични особености. В съпоставителен план могат да бъдат посочени следните.

1. Физическата намеса е насочена единствено към осигуряването на физическа безопасност в случаите на проявена физическа агресия за разлика от Позитивния подход, който е насочен към постигане на трайна промяна в поведението на детето чрез изграждане на социално желателни поведенчески модели.

2. Физическата намеса е насочена към формата на поведение, реактивна е по своята същност и представлява кризисна интервенция, докато Позитивният подход е с фокус върху функцията (причината) на детското поведение и предполага системна употреба за продължителен период от време.

3. Физическата намеса не цели постигането на промяна в детското поведение, а е насочена единствено към осигуряване на физическа безопасност, в този смисъл, тя се използва само в определени ситуации и при определени условия.

Всичко това предопределя и невъзможността физическата намеса да бъде използвана като самостоятелна методика, отделно от останалите социалнопедагогически техники и подходи, които специалистите, работещи с деца, използват в своята практика.

Пълния текст четете в сп. „Педагогика“, кн. 4

Икономиката среща образованието

*Откъс от „Икономически теории
и българската образователна политика
в сферата на финансиране на образованието“*

Ваня Кастрева-Монова

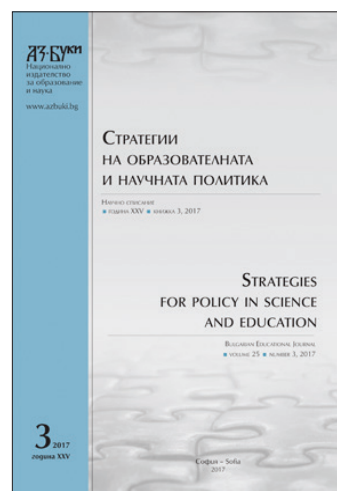
РУО – София-град

След началото на демократичните промени през 1989 г. и на политическия преход на България се оформя общо мнение, че българската икономика трябва да реорганизира моделите не само на гържавното си устройство, но и на функциониране на своята икономика. Така началото на „периода на прехода“ се характеризира с радикална промяна в обществото на икономическо, политическо и социално ниво. От страна с многогодишен практически опит в прилагането на планова икономика България трябваше да се превърне в гържава от нов икономически тип с установяването на пазарната икономика като основна икономическа теория, като заложи на изграждането на адекватни пазарни принципи.

В тази връзка, страната ни приема различни програми за развитие, които се свързват главно със Световната банка и Международния валутен фонд. Редица неправителствени организации заедно с агенциите на ООН организират и координират прехода в България, използвайки същите методи, същите идеи и същия език, които дотогава са използвани за страните от Третия свят. Свое въздействие има и предложеният, но невлязъл в действие план „Ран-Ът“ за преход към пазарна икономика на Националната търговска камара на САЩ.

Основните характеристики на новия икономически модел, следващи световните тен-

Заглавието е на редакцията



www.strategies.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д-р Ирина Колева
E-mail: kolevaira@gmail.com

Редактори

Николай Кънчев
0888 81 56 45

Д-р Албена Симова
0889 88 21 83

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: strategies@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Стратегии на образователната и научната политика“, кн. 3/2017:

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ

Икономически теории и българската образователна политика в сферата на финансиране на образованието / *Ваня Кастрева-Монова*

Систематизация и сравнителен анализ за състоянието на държавните висши училища в България / *Лиляна Вълчева, Стефан Аспарухов*

**НАУЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
И ПАРАДИГМИ**

„Химерната група“ в училище и загуба на „биографичното *illud*“ / *Николай Цанков, Веска Гювийска*

Иновационни стратегии за икономически просперитет / *Анастас Анастасов*

Практически проблеми при противодействието на проявите на насилие и проблемното поведение в училищна среда – образователни, психологически и правни аспекти / *Яна Кузманова, Станислав Пандин*

Феноменът „многезичие“ – учебни политики и практики / *Нина Герджикова*

Между носталгията по социализма и свободния достъп до европейския пазар на труда / *Надежда Жечкова*

ПОРТРЕТИ

Юджийн Гарфийлд – гигантът на научната информация (1925 – 2017) / *Светла Байкушева*

РЕЦЕНЗИИ И АНОТАЦИИ

Технохуманизмът и дейтвизмът – новите религии на бъдещето / *Васил Сивов*

генции към глобализация, пазарен принцип, свободен пазар, очертават по-намаатъшния път на развитие на страната ни – ново гържавно устройство, преструктуриране на всички нища и изпълнение на стратегиите за децентрализация, муниципализация, приватизация, автономия. Образованието следва тази гържавна макрополитика като „важна част от секторните публични политики в съответната гържава“ (Tsokov, 2011: 5). Именно „Децентрализацията на образователните системи се превръща в основна точка в програмите за реформиране на гържавното управление“ (Zahariev, 2009: 1).

Дефиницията на децентрализацията в публичната сфера, като „процес на прехвърляне на правомощия и ресурси за тяхното упражняване от по-високо към по-ниски равнища на публично управление“, еднозначно определя методите и механизмите на преразпределение на ресурсите за функциониране на децентрализацията. Те обуславят и необходимостта от съответния финансов модел – системата на делегираните бюджети в българското средно образование.

Така структурирана системата на българското образование – чрез изграждане на модела на децентрализация и автономност на най-ниско, училищно ниво, заедно с въведения модел на финансиране чрез системата на делегираните бюджети носи всички признаци и характеристики на философия на финансиране, основана на базата на икономически модел от неолиберален тип.

Неолиберализмът е течение, което в определена степен се противопоставя по един агресивен начин на по-старите кейнсиански и социалистически възгледи. Моделът извежда на преден план идеята за ненамеса на гържавата в икономиката, за свободно функциониране на пазара, саморегулация и е против наличието и развитието на гържавната собственост и намесата на гържавата в пазарните взаимоотношения. В този смисъл, прехвърлянето на контрола на икономиката от публичния към частния сектор произтича от убеждението на неолибералите, че по този начин управлението става по-ефективно и като цяло се подобрява икономическото състояние на нацията (Ong, 2006).

Неолиберализмът, като икономическа доктрина, се основава на неокласическите теории в икономиката. Неговите принципи минимализират ролята на гържавата, като подчертават особено значението на частния бизнес сектор. Получавайки широко разпространение, неолиберализмът навлиза и в други социални сфери. В изследванията, описващи социални, културни и политически практики и политики, навлизат езикът на

пазарите, ефикасността, консуматорският избор, индивидуалната автономия, потребителят като център на доктрината.

„През последните 30 години неолиберализмът оказва силно влияние върху формирането на макрополитиките по отношение на училищното образование в редица страни. Неолиберални са и реформите, предприети в редица държави под влияние на международни организации като Световната банка (на принципа заем срещу реформа), по директивите на Международния валутен фонд и Международните мозъчни тръстове. През последното десетилетие и българската държавна политика по отношение на училищното образование има белезите на неолиберализма“ (Тзоков, 2011: 24).

Офанзивата на неолиберализма в посока страните в преход и страните от Третия свят е водена от десните правителства на САЩ и Великобритания (Рейгън и Тачър) съвместно с двете главни междуправителствени организации – Международния валутен фонд и Световната банка, които заедно създават и провеждат политиката, известна под името „Вашингтонски консенсус“. Според проф. Г. Цоков водещите принципи на политиките за неолиберализма при неговото налагане са насочени към: върховенството на пазара; намаляването на публичните разходи за социални услуги; дерегулацията; приватизацията; личната отговорност (Тзоков, 2011: 24). В основата на неолибералната идеология стои разбирането, че гражданинът трябва преди всичко да бъде дефиниран като потребител.

В своята същност образователната неолиберална политика е насочена към разширяване на образователния достъп, децентрализацията, автономията и местното управление в сферата на образованието, което, от своя страна, предполага ограничаване на прекомерната власт на държавата и активно участие на гражданите и родителите в управлението на учебните заведения.

Доказателство за влиянието на неолиберализма върху определянето на националната макрополитика в образователната сфера конкретно за Република България е закриването на Националния институт по образование през 2005 г. Формирането на макрополитиките по отношение на българското училищно образование се определя от целите на програмата на ЮНЕСКО „Образование за всички“; докладите за българската образователна система, изготвени от експертите на Световната банка (2005 г.), и доклада на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (2004 г.). „Така съвсем естествено неолибералният подход остава в основата на формирането на макрополитиките по отношение на българското училищно образование“ (Тзоков, 2011: 181).

Неолиберализмът, като схващане, стои в основата на един от най-добрите аналитични документи по отношение на състоянието на образователната система на България – докладът, разработен от Министерството на финансите „Преглед на публичните разходи: Образованието – състояние, проблеми и възможности“ (Преглед на публичните разходи: Образованието – състояние, проблеми и възможности, 2005). След като описва подробно незадоволителното състояние на образованието, докладът предлага възможности за промяна: въвеждането на неолиберален инструмент във финансирането на училищното образование – ваучерен тип бюджетното финансиране, при което парите следват ученика (Тзоков, 2011: 181).

На практика, всяка страна е изградила и развила пазарна или планова икономика, като в практически чист вид не съществува нито единият, нито другият модел. За да дадем отговор на въпроса коя икономическа теория стои в основата на системата на финансиране на средното образование, то трябва да се потърсят корените на икономическата реформа в България в началото на така наречения период на прехода – включително в плана „Ран-Ъм“ (Ричард Ран, Роналд Ъм, САЩ). Този неолибералистичен проект, предложен от Националната търговска камара на Съединените американски щати, разработен и с участието на бившия комунистически елит, има своето макар и частично място във

формирането на българските политики и все още практически съществуващи остатъчни подмогели, концепции и принципи, които имат своите препратки в прилаганата в социалистическа България планова икономика.

В този ред на разсъждения, икономическата теория, на базата на която се развиват принципите на финансиране на българското образование, е орголиберализмът. В Конституцията на Република България, чл. 19, ал.1. е записано: „Икономиката на Република България се основава на свободната стопанска инициатива, конституционна България е възприела като модел за развитие на своята икономика свободната стопанска инициатива“ (Конституция на Република България). Тя, от своя страна, се свързва със социалното пазарно стопанство, което води началото си от немската стопанска традиция в следвоенна Германия – социалноориентирана пазарна икономика (Soziale Marktwirtschaft) (Уикипедия). Тази икономическа теория е и основният икономически модел, използван в Западна Германия, най-вече след Втората световна война. Моделът се основава на политическата философия на орголиберализма на Фрайбургската школа – континентална форма на неолиберализма. Орголибералите не допускат държавата да нарушава играта на пазара. Но държавата трябва да контролира свободната конкуренция, да изгражда юридическата, техническата, социалната, моралната и културната рамка на пазара. И да налага спазването на определените правила – „оргополитика“ (Ordnungspolitik).

Благото, а също и общественото благо, е вид придобивка/придобивки, които задоволяват човешките потребности – в индивидуален и/или в обществен план. В по-широк смисъл блага са всички възможни придобивки или богатство, които биват оценени с определена стойност.

Резултатът от образователния процес – образователният продукт, придобива смисъл и става благо, когато започне да носи ползи и изгоди както на лично, така и на обществено ниво. Общественото благо има особено значение, когато чрез пазара на труда допринесе за придобиването на обществена потребителска стойност.

От съществено икономическо значение за определянето на образованието като обществено благо има принос главно икономическата теория на Чикагската икономическа школа чрез теорията за човешкия капитал. Най-голям принос за създаването на модерната теория за човешкия капитал, като представители на Чикагската школа в икономическата теория, имат американските икономисти Теодор Шулиц, Джейкъб Минсър и Гари Бекер. С публикациите си през 60-те и 70-те години на XX век те полагат основата на широкомащабни изследвания върху тази атрактивна материя, която очевидно ще става все по-актуална.

С отделянето на време и средства за обучение и образование човекът прави лична инвестиция в даден определен момент от своя живот, като очаква тези инвестиции от време, средства да бъдат възвърнати в един бъдещ момент след активното му приобщаване в социалния и обществен живот и на пазара на труда. Представителите на теорията за човешкия капитал (т. нар. либертарианци) подкрепят до голяма степен и намесата на държавата за развитието на образованието – чрез средства и регулации, така че да бъде предоставена възможност за обучение, образование и квалификация на учащите като бъдещи работещи в сферите на икономиката и във всички сфери на социалния и обществен живот, на обществото като цяло. В този смисъл, пренасянето на образователната придобивка (личностното благо) от индивидуален в обществен план се превръща от индивидуално в обществено благо. Този взаимнообвързан процес предопределя отговорности и на двете страни, като придобивката е също взаимно споделена и взаимноизгодна.

Според теорията за човешкия капитал в един бъдещ момент индивидуалното благо – под формата на придобити индивидуални знания и умения, се превръща и се възприема като обществено благо, което носи ползи, увеличава качеството и производителността на труда. От друга страна, придобиването на

Избрано

индивидуалното благо може да се възприеме като инвестиция в чист вид, която носи полза на организацията, фирмата, обществото, но и индивидуални ползи. В този смисъл, продуктът от инвестицията – образователният продукт, придобива разменна цена или разменна стойност, което позволява резултатите от него да се разглеждат като размяна на стока срещу придобивка с определена финансова стойност, т.е. като образователна стока. По всички пазарни принципи в този процес има доставчици на продукта/стоката – индивидуалните носители, които са обаче и съпроизводители на тази стока; има потребители, които придобиват ползи, както и финансово измерение на стоката – нейната цена при специфичните пазарни отношения. Качеството на продукта и/или услугата се измерва с постижения, което отличава тази конкретна услуга/продукт от тези в производството. Образователният продукт се явява особен вид производствена стока – образователна стока.

Пълния текст четете в сп. „Стратегии на образователната и научната политика“, кн. 3