

БЪЛГАРСКО СПИСАНИЕ ЗА ОБРАЗОВАНИЕ
БРОЙ 1
2013

BULGARIAN JOURNAL OF EDUCATION
VOLUME 1
2013

МАРГИНАЛНОСТ В ОБРАЗОВАНИЕТО – ИЗКРИВЕНИТЕ ПРОЕКЦИИ НА ЗАКЪСНЯЛОТО ПРОФЕСИОНАЛНО ОРИЕНТИРАНЕ

КРЪСТИНА ТОДОРОВА

Krastina Todorova. MARGINALITY IN EDUCATION – DISTORTED PROJECTION OF BELATED VOCATIONAL GUIDANCE

Abstract: *This paper discusses the issues on vocational guidance within the current educational context and the processes of marginalization, which occur as a consequence from the meeting between individual needs and educational requirements. Different educational models are briefly presented in order to give alternative point of view for the individual development and vocational self-determination. An attempt is made to present a good practice dealing with the gaps of educational system due to its increasing inability to meet the requirements of the labor market.*

Ключови думи: *образование, обучение, маргиналност, социално изключване, социално включване, професионално ориентиране*

Key words: *education, training, marginality, marginalization, social exclusion, social inclusion, vocational guidance*

"Светът се променя по-бързо от когато и да било. Нашата най-добра надежда за бъдещето е да разработим нова парадигма за човешките възможности, за да посрещнем новата ера на човешкото съществуване. Имаме нужда да развием ново разбиране за значението на това да стимулираме човешкия талант и за това как талантите се проявяват различно при всекиго. Трябва да създадем среда - в училищата, на работните места и в

публичните канцеларии - където всеки е вдъхновен да се развива креативно."

Кен Робинсън, „Елементът”

Всяко дете, появяващо се в света е уникално със своите таланти, дарби и силни страни, чакащи да бъдат разкрити. Не всяко дете, обаче, ще порасне, развивайки потенциала си. Моделите на съвременното образование и образователните системи търпят сериозни критики по отношение на невъзможността да фокусират ресурсите и възможностите си върху индивидуалното и уникалното, върху Детето. Така, въпреки своята неповторимост, често ранните заложби остават неразпознати, а силните страни приемат формата на посредствени умения или остават negliжирани и недооценени. Резултатът от пренебрегването на индивидуалните характеристики заедно с появата на други фактори и събития в по-нататъшното развитие на детето, в професионалната му реализация и в социалните интеракции създава чувство на несигурност, липса на творчество и креативност, загуба на ориентация в професионалното развитие и неутолимо желание за нещо повече. Някои хора прекарват целия си живот без да са разбрали какви са талантите им или дали притежават такива. Те преминават през живота си свикнали да не намират удоволствие в това, което правят и „търпят” подобно състояние, вместо да намерят сили да променят перспективата така, че да се чувстват удовлетворени и пълноценни участници в случващото им се. Но има и хора, които обичат своята работа, подхождат със страст към нея – защото не става въпрос за същността на това което правят, а за това кои са самите те.

Независимо от индивидуалните особености, децата няма да развият своите истински таланти или да открият областта, в която са най-добри, ако не е налице процес на съвместна работа, на насърчаване, последователност и устойчиво одобрение от страна на учители, родители, обкръжение. В желанието си да подготви конкурентен човешки капитал, като по този начин отговори на изискванията на бизнеса, традиционното (масовото) образование е изправено пред тревожния факт да създаде личности, които не познават истинската си природа и поради това остават дилетанти или пък маргинали, неспособни да удовлетворят очакванията към себе си. По този начин, на практика, хората се оказват в позиция на „изключени” спрямо потенциални социални и професионални блага и достъп, които биха притежавали, ако на един по-ранен етап социалната и образователната среда е подпомогнала индивидуалното им личностно, и професионално развитие. Не е чудно тогава, защо броят на отпадащите от училище и тези обречени на социално изключване нараства всяка година. Социалната интеграция, социалното включване и техните антиподи са продукт на същата образователна (и со-

циална) система, която създава и интегрира програми, мерки и практики за тяхното преодоляване. Кръгът се затваря.

От ракурса на социалното изключване подобен развой поставя въпроса за липсата¹ – от една страна лично преживявана, а от друга институционално запълвана. В днешно време, като че ли, една хипотеза за изкуственото създаване на маргиналност (волно или неволно) би могла да намери своето място и валидност...

В тази връзка настоящата статия застава зад тезата, че образователните модели, заедно с особеностите на конкретната среда пряко влияят върху различните аспекти на социалното изключване. Фокусирането върху нормативите и институционалните рамки, от които зависят бюджети, рейтинги и в крайна сметка препитание пречи на развиването на пълноценна образователна среда, в която индивидуалното се вписва в общото, а интеграцията се случва по естествен начин. Личностното и професионално развитие изискват разкриване на възможности и алтернативи, които наблягат върху потребностите и желанията, не върху оценъчни скали и статистически данни.

Изключването най-често се асоциира със степента на достъп, който хората или групите могат да имат до основни социални структури и системи (напр. общности, институции, икономически ресурси и др.). Ударението в повечето случаи е върху хипотетично проектираното „могат да имат”, което задава границите и обхвата на правата за достъп до социалните блага и без съмнение декларира, че хората имат или нямат права. Изключването (или маргинализацията) обаче, в повечето случаи отразява и символичната възможност (и невъзможност) личността да възприеме себе си като субект, който има или няма права. Отказът от социално участие препраща към фактическо ограничаване на социалното функциониране, но в някои случаи (когато на преден план изпъкват онези (имагинерни) „неравенства”, породени и развити в процеса на психологическо развитие на личността) отразява и невъзможността за символично вписване в света.² *Маргинализацията често е логическо следствие от негативни преживявания, в повечето случаи рационално обработени, но би могла да е продиктувана и от минал опит, заключен в несъзнаваното, който изтласква личността в своята неспособност да се конституира в света.*

За да се създадем като социални участници, ние трябва да изберем едно конкретно място измежду всички останали, да създадем или да се впи-

¹ Разбирана като невъзможност за себепологане в света, като усещане за обреченост, като неспособност за адекватно реагиране на сигналите и влиянията на средата.

² Archangelo. A. Social exclusion, difficulties with learning and symbol formation: A Bionian approach. In: *Psychoanalysis, Culture & Society* Vol. 15, 4., pg. 315–327., UK., 2010 - <http://www.palgrave-journals.com/pcs/journal/v15/n4/pdf/pcs201026a.pdf>

шем в установена мрежа от отношения – междуличностни, междугрупови (най-общо – социални), икономически, властови, териториални и комбинациите между тях. И в този избор два пътя са втъкани и се пресичат – този, който отговаря на нуждите на субекта и другият, дирижиращ онова, което обществото може да предложи на субекта. Разминаванията, които днес като че ли са нещо естествено, могат да доведат личността в състояние на принудителна не/съзнавана маргинализация. Най-притеснителният сценарий от съчетаването на тези възможни пътища е поставянето на личността и нейните потребности в ситуация на предопределеност – някой друг вече е дал отговор на нуждата – стандартизирана и класифицирана, тя има отредено място, номер и ред. В този ред на мисли потребността от образование и обучение, от професионално самоопределение може да се разледа във фокуса на казаното по-горе – политиките за образование, учебните планове и програми, методиките и инструментариумите за професионално ориентиране се опитват да отговорят на нуждите на личността, но дали срещането между стандарта, между общовалидното и индивидуалното, уникалното ще роди нещо алтернативно, нещо гранично на нормата и абнормалното или по-скоро ще дефинира, каталогизира и накрая обрече човека в „маргиналност” или „нормалност”...

„Или”-то е преходно, насочващо и никога не може да бъде състояние, да бъде развитие и перспектива, да е. В традиционното образование, наричано още модерно, пространството между маргиналността (социалното изключване) и нормалността (социалното участие) е празно, то не съществува. В така схващаната действителност – социална и образователна, на личността априорно ѝ е отредено място – въпрос на еволюция и правилото на по-адаптивния. Конкуренцията се превръща в иманентна характеристика на днешните социални и образователни системи. По-слабият е подкрепян, обгрижван, за да може да се впише в конкурентната среда, враждебна нему, създадена от по-силния и подържана от вековни писмени и неписани съглашения, правила. Дали обаче, по-слабият не е изкуствено създаден слаб и съвсем естествено страдащ, за да можем спокойно и с чиста съвест да му съчувстваме, помагаме, да създаваме безброй регламентации, стратегии и практики за работа с неравностойния, с маргиналния, с различния?

Първата институция след родилното отделение, в която попада човек е детската ясла, детската градина. Още тогава, пред детето се открива фрустриращата задача да се включи в света на възрастния – символично, чрез играта и механизмите, които тя задейства. Детето има потенциала и силите съвсем естествено да премине през този процес, при условие, че средата е достатъчно благонадеждна, доброжелателна и защитена. За дете, при което първичната социализация е протекла по начин, несъответстващ на установените очаквания, тази среда би била, метафорично казано, враждебна за него. И ако на този ра-

нен етап от личностното развитие не се обърне внимание на индивидуалните потребности, интереси и желания, детето много бързо ще бъде окачествено като различно – с обучителни затруднения, хиперактивно или със забавяне в развитието, с увреждане и трудна адаптация към образователната, социалната или трудовата среда. По този начин социалното изключване (на различни равнища) е най-вероятният сценарий в по-нататъшното житие на детето. В социални и икономически условия, където достъпът до институции и възможности, посрещайщи потребностите на детето е изключително ограничен, липсата на отговор или неадекватен отговор на потребността (и на желанието) тенденциозно ще преследва и доминира над бъдещия опит и преживявания на детето. *Социалното изключване е* инвалидизиращ социален процес, който създава у хората прогресивна загуба на автономност, на чувство за значимост, на способност за взимане на решения за хода на собствения живот и на събитията, за които носят отговорност.³ Що се отнася до детското развитие, изключването има двоен ефект и двойно проявление. От една страна под формата на първично изключване, където детето е подложено на същите погрешни процеси, на които са били подложени и неговите родители, а от друга – като субект на въздействията на същото изключване, от което в момента страда неговото семейство. Така, задълбочавайки ефектите на изключването през поколенията, децата не само, че са белязани от семейната история, но и в рамките на първичната социализация (тази в семейството) те са обречени да изградят отрицателна себепредстава, свързана с безсилие и липса на смисъл, вяра в социалната справедливост. Следователно тази липса и метафорична изоставеност може да доведе до още по-тежки последици в психологическото развитие и вероятно ще причини страдание – често такива деца са определяни като отпадащи от училище, с обучителни затруднения, с асоциално поведение.

Това е общоприетият развой на събитията – поради социални политики, съглашения и дори социалната динамика, писаните и неписаните закони (правилото за естествения подбор) и т.н. Подобен дискурс обаче, поставя въпроса за отграничаването и съдържателните измерения на дефиниране на разликата между нормално-анормално, социално-асоциално, залегнали в научното познание и в социалните регламентации, които в същността си би трябвало да отразяват случващото се на практика, да задават мисловни модели, да предлагат решения. Сцената, на която най-отявлено се проявяват тези явления и процеси е образователната среда и нейните институции.

³ Archangelo. A. Social exclusion, difficulties with learning and symbol formation: A Bionian approach. In: *Psychoanalysis, Culture & Society* Vol. 15, 4., pg. 315–327., UK., 2010 - <http://www.palgrave-journals.com/pcs/journal/v15/n4/pdf/pcs201026a.pdf>

В исторически аспект образованието препраща към процесите на предаване на ценности, традиции, методи и умения на следващото поколение – т.нар. процес на инкултурация.⁴ С течение на времето обичаите и знанията на древните цивилизации стават все по-сложни и комплексни и уменията започват да се предават от по-вещия, от майстора на калфата. Предаването на традициите от уста на уста е било характерно за обществата без писменост, а до формално обучение по грамотност достъп са имали само елитните групи в рамките на религиозни институции или в дворците на богатите и властимащите. През Средновековието формалното образование се е предоставяло от манастирите на Римската католическа църква, а самата църква е била централен (и единствен) субект в светските отношения. С освобождаването си от религиозния контрол, образованието поема ролята на един от основните регулатори на социалния живот. Постепенно то се развива като една от централните светски институции, а неговият характер става задължителен. **Алвин Тофлър** говори за масовото образование като за основен белег на модерното, индустриалното общество, който осигурява необходимите знания и умения за възпроизвеждане на индивиди, необходими за изменения социален контекст. Разделението на труда, на социалното пространство, уменията да се живее в град водят до ситуация, в която знанията вече не се предават от поколение на поколение в една социална общност, а по коренно изменен модел - от една специализирана (професионализирана) социална група на друга социална група⁵. По този начин се оформя и организацията на съвременното знание – организация по строги, специализирани дисциплини, ясни изследователски обекти, напълно отговарящи на това, което Фуко ще нарече “дисциплинарно общество”.⁶ Системата на обучение, заложена в образователните планове на модерните образователни институции се задава от експерименталните науки на Новото време, за да обслужва интересите на все по-индустриализиращата се икономика. Постепенно образованието се превръща в главен фактор за откъсване от социалния статус, за придвижване в социалното пространство, но и в причина за възпроизводство на нови социални неравенства и колкото противоречиво да звучи – за засилване процесите на социалното изключване.

Пиер Бурдийо ще определи така описаното съвременно образование като форма на символно насилие, защото именно чрез образованието се налага доминиращият тип култура и всичко извън нея е периферно, дори маргинално. Става дума за това, че като модерен социален институт училището определя строги социални роли, приписвани на съответния

⁴ Grusec, Joan E., Hastings, Paul D. Handbook of Socialization: Theory and Research. Guilford Press., 2007.

⁵ Деянова, Л. Социологията като шанс. С., 2004.

⁶ Пак там, с. 222.

социален статус. По този начин става възможно възпроизвеждането на моделираното институционализирано поведение. В рамките на училищната институция действат определени рационални социални норми. Училището, чрез своите основни функции и задачи (да образова, да възпитава, да социализира) подготвя индивиди, нужни за съществуването и развитието на гражданското общество, в това число и на икономическите доктрини⁷.

По мнението на **А. Тофлър** функциониращото по такъв начин училище притежава две програми – една скрита и една открита. Откритата програма на модерното училище се изразява в заявено желание да образова и ограмотява големи групи хора с оглед на по-качествен живот. Скрытата програма обаче цели предаването на точен набор от знания, които са необходими за работата на съвременния човек в индустрията, във фабриката. Съгласно този анализ училищният ред, учебната програма, учебникът са все инструменти конструирани така, че да произвеждат един абстрактен индивид, способен да се подчинява на институционализираната социална роля “да усвоява знания, фиксирани в научни дисциплини”.⁸ Изпитът от своя страна цели постоянното сравняване на всеки участник с всички ученици в усвояването на конкретна учебна материя. Подобно организиране, по мнението на **М. Фуко** позволява едновременно количествено да се измерват знанията и да се санкционира незнанието.⁹ Именно като социален ред училищният притежава цял арсенал от инструменти – дневници, правилници, календари – все стандартизирани и прилежно категоризирани документи, в които лесно може да се прочете скритият код на обществото, организирано институцията училище. В този смисъл, А. Тофлър дефинира делението на типовете човешки общества – на мотиката, конвейера и компютъра. Така, ако за обществото на конвейера, за индустриалното общество основна характеристика е производството на стоки, то за съвременното, информационно общество, за т.нар. ера на компютъра е много по-важно производството на информация. Тази разлика естествено се отразява също така върху характеристиките и модела на образованието¹⁰.

В днешно време, образованието по целия свят е изправено пред безпрецедентни до този момент предизвикателства от икономическо, технологично, социално и лично естество. Трансформациите и динамиката на пазара на труда изискват профили на коренно различни специалисти от познатите дори от преди пет години, а компетентностните модели следват скоростните промени в света на бизнеса. Законотворците навсякъде посочват, че е нужна спешна намеса в разработването на програми за развитие на човешките ресурси и по-

⁷ Пак там.

⁸ Деянова, Л., Кабакчиева, П. Социология за 11 клас. С., 1992, с. 91.

⁹ Деянова, Л. Социологията като шанс. С., 2004, с. 228–229.

¹⁰ Пак там.

специално за насърчаване на творчеството, по-висока адаптивност и формиране на по-добри умения за комуникация, за работа в мултидисциплинарни екипи, за работа в мрежа. Стига се до разбирането, че са необходими нови подходи, базирани на по-широки концепции за способностите на младите хора, за това как да се насърчава тяхната мотивация и самочувствие, как да се развият уменията и способностите, които са им привични и от които ще се нуждаят в бъдещето си професионално развитие.

Характерна особеност на иновативните политики и стратегии е, че в основата им са залегнали някои от идеите на алтернативното образование – реформаторско движение, възглед и модел датиращ от 19 век. Критика на традиционното, алтернативното образование (наричано още нетрадиционно, образователна алтернатива) поставя акцент върху моралните, емоционалните, физическите, психологическите и духовните аспекти в процеса на развитие на детето, в култивиране на тези аспекти в развитието на личността. Ето защо, в рамките на това педагогическо движение е възможно да се отреди централно място на идеята за индивидуалните особености на развитието на детето и процесите на възпитание и обучение да следват именно индивидуалното, уникалното вместо универсалното, общото. Революционна за своето време, концепцията за алтернативното образование бележи дейността на шведския хуманитарист Йохан Песталоци, на американските трансценденталисти Амос Алкот и Ралф Емерсон, на прогресивното образование Джон Дюи и Франсиз Паркър, на пионерите в образованието Фридрих Фьобел, Мария Монтесори, Рудолф Щайнер – създателят на Валдорфските училища. Най-общо, в основата на концепцията лежи разбирането за преодоляване на ограниченията на традиционното образование и неговите учебни програми; за излизане от рамките на класическата подготовка за университет и внедряване на идеята за учене чрез преживяване, за учене посредством индивидуалния опит на базата на интеракция със средата. „За разлика от традиционното обучение, обучението чрез опита развива знанието, което “се създава” в процеса на опознаване на хората и процесите от заобикалящия свят, преодолявайки противопоставянето между преживяване–знание, ум–тяло, личност–общност и с акцент върху общуването, което ги обединява.”¹¹ Важността на обговарянето на процеса, значението на думите, директното участие в собственото развитие и непосредствените взаимодействия със средата, с Другия имат функцията освен да възпитават и обучават, но и да възпрепятстват процесите на маргинализация, като стимулират потенциала и разкираването на таланта.

Една от възможностите за децата, застрашени от социално изключване на базата на етикетирането „девиантни”, „асоциални”, „с увреждане” да бъдат свободни, и да усещат, че са полезни, изпитвайки удоволствие и удовлетворе-

¹¹ Богданова, М., Тодорова, К. Учене чрез преживяване или „(как да) Бъдете про-активни!?”. С., 2011, с. 10.

ние от това, което правят е „развитието на ефективна система за професионално ориентиране и консултиране (наричано още и образование за развиване на възможностите).¹² Професионалното реализиране на процеса изисква да се имат предвид спецификите на индивидуалните особености, личната история и тази на семейството, а от друга страна как етикета, диагнозата се свързват с фактическото състояние на детето (младежа), какви са Желанията, способностите, уменията, въпреки ограниченията.¹³

В този смисъл работата с юноши, застрашени от социално изключване предполага специфични методи, подходи, повече въображение и творчество, търпение и постоянство. „Всъщност необходими и за децата (юношите – бел.м.) “в норма”. Но тъй като все по-често се използват алгоритми, схеми и технологии за възпитание, обучение, терапия, някак си в тях тези деца (юноши – бел.м) по-трудно се вписват – те са по-уязвими от съвременните форми на евгениката, поставяйки на изпитание не само професионализма, но и търпението, сензитивността, хуманността и разбирането на човешкото”.¹⁴

В научната литература, а и в практиката съществуват модели за обучение и възпитание, чиято концепция е насочена именно към създаването на адекватна и пълноценна връзка между личността и средата, към смекчаването на ефектите при срещата между особеностите на индивидуалното с понякога жестоката матрица (на отношения, регламентации) на реалността. Защото, когато рамката на живота е нарушена често личността е принудена сама да си създаде такава или я търси във всеки акт и ситуация на своето съществуване. Именно в конструирането на защитено и благоприятно от гледна точка на индивидуалното развитие на личността пространство, през 1919г. в Щутгард, Германия се създава първото Валдорфско училище, функциониращо на основата на Валдорфската педагогика – течение в педагогическата наука, чийто основоположник е Рудолф Щайнер, известен още като бащата на антропософията.¹⁵ Валдорфската педагогика набляга върху съобразяването на обучителните и възпитателните методи и дейности с личностното развитие, като разграничава три обширни етапа в детското развитие. Първият етап се отнася до осигуряването на практически дейности и среда, които насърчават

¹² Богданова, М. Професионално ориентиране и консултиране на деца със специфични потребности или Приказката за грозното пате и черния лебед”. С., 2012, с. 6.

¹³ Пак там.

¹⁴ Богданова, М. Професионално ориентиране и консултиране на деца със специфични потребности или Приказката за грозното пате и черния лебед”. С., 2012, с. 7.

¹⁵ Наричана още духовна наука, антропософията разкрива взаимовръзките между трите основни душевни процеси – мислене, чувства и воля със съзнанието. Антропософията представлява опит да се изследват и опишат духовните феномени със същата точност и яснота, с която природните науки описват физическия свят <http://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BD%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%BE...>

творческата игра¹⁶. Вторият етап, обхващащ периода на началното образование, акцентът е поставен върху развитието на художественото изразяване и на социален капацитет, като по този начин се насърчават креативните и аналитични модуси на разбирането. Третият етап олицетворява годините на средното образование и се фокусира върху развитие на критичност, аналитично мислене и насърчаване на идеализма. В рамките на трите етапа на детското развитие се набляга върху фундаменталната роля на въображението в обучението и се подчертава важността на интегрирането, на взаимодействието между академични, практически и творчески цели.¹⁷

Друга практика, датираща от началото на 20-ти век, обръща особено внимание на елементите на средата, в която децата се обучават и възпитават. Известна още като метода на Монтесори, тази педагогическа методика е белязана от възгледа за възпитанието на свободни, независими, самостоятелно мислещи хора, умеещи да приемат решения и да носят за тях отговорност. Благодарение на приспособления и специално измислени пособия Монтесори педагогиката развива както двигателната активност на детето, така и неговата сензорна система и познавателни способности. Това, което прави уникален този метод е разработването на индивидуални методики и системи на обучение за всяко дете, но не от специалистите, а от самото дете, което може избере с какво, кога и как да се занимава в развиващата среда, създадена от педагозите.¹⁸

Арт-ателието по професионално ориентиране – между традицията и новите реалности

Ателието е метод и форма на работа, които предоставят алтернативна възможност за разгръщане на потенциала, за съвместно учене и интеракция. То е и обговорено пространство, в което срещата с Другия е неизбежна, но случващото се и последиците са смекчени в резултат на психологизирането на процеса, чиято задача е да подходи с уважение към личността - към нейните дефицити и желания. Психологическият подход в арт-ателието е ключов момент при разбирането на личностните особености и съпътства процеса на професионално самоопределение. „Именно подобно пространство, защитено и от професионални правила (свързани с несъзнаваното и описани от психоаналитичната психотерапия) дава възможност на детето (на юношата – бел.м.) освен да твори, да поговори за това, което е важно за него, което е преживяло, за което мечтае. Много често родителите си задават въпроси от рода „С какво може да се занимава моето дете?“, а не „С какво иска да се занимава моето

¹⁶ За значението на играта и творчеството в детското развитие виж: Уиникът, Д. Игра и реалност. С., 1999.

¹⁷ Waldorf Education - http://en.wikipedia.org/wiki/Waldorf_education

¹⁸ Maria Montessori - http://en.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori

дете?“. На много деца днес им е трудно да намерят своето Желание да правят различни неща, да учат, да творят, да се забавляват без компютър, да играят. Водещ е принципът на удоволствието и инерцията. Средата също рядко е подкрепяща”.¹⁹ В арт-ателието принципът на удоволствието (и чакащото отвъд него) често среща принципът на реалността, и в тази среща разрушаващите и създаващите енергии взимат мерят своите сили. Именно динамиката (личностна и групова), трансфера и идентификациите задвижват процеса, чиято рационална цел е изследването на собствените интереси, способности, нагласи, ценности, професионални и кариерни перспективи. Извън рационалното обяснение това, което се случва препраща към понякога болезнени за юношата преживявания, опит, запечатани в съзнанието думи, които биват преработени и изживени отново. По този начин преминавайки през себе си, през личната и семейна история професионалното самоопределение се случва като естествен процес, въплътител минало и настояще, личностни специфики и особености на средата. Ролята на диагностицирането в професионалното ориентиране и консултиране, изразяващо се предимно в тестове и въпросници намира своето място в момента, в който юношата е чул думите на другите, дал е отговор на въпросите обитаващи минали преживявания и изплуващи в актуалността на настоящи взаимоотношения със средата.

Ателието по професионално ориетниране за юноши е особено преживяване и за водещия, и за юношата, а това, което го прави такова е характерният за този период бунт. Отказът за спазване на външно наложени правила, несъгласието с произтичащите от институцията на възрастния закони са израз на неспокойство и страх от санкция или напротив, на провокация и противопоставяне с авторитета. От друга страна, юношеският бунт много често е и причина за девиации – особено когато сигналите, които отправя юношата остават неразчетени, negliжирани или неправилно интерпретирани, поради липса на интерес, знание или умения за общуване.

Така схванатата динамика на процеса налага необходимостта водещите да притежават познания освен в тематичното направление на ателието, но и в областта психологическите особености на груповата работа, знания за психологическите характеристики на конкретната възрастова група. Френският опит в провеждането на арт-ателие показва, че най-често водещите са двама – експерт в определена професионална област или област на знанието и пси-ориентиран специалист. „Психологът дава думи на това, което детето твори, на неговото поведение, насочва групата и работи с процесите в нея. *Именно това различава инициативата от много други – разбирането за детето и неговото развитие, за семейството през погледа на психоаналитичната парадигма.* Актьорът (музикант, художник и т.н) не е аналитик, но

¹⁹ Борисова, М. Глухотата – от дефицити към възможности. С., 2008, с. 185.

той може да чува аналитично и да работи по различен начин, да не преследва педагогически цели и да не морализаторства, а да създава пространство, да заинтригува детето чрез материал, техника, мелодия, движение и т.н., нещо, на което психологът, психотерапевтът не е обучен. И обратното – актьорът не е обучен да работи с групова динамика, процесите на трансфер, със защитите, съпротивите и т.н. Така, сътвореното от децата се изобретява в една обща история през асоциациите и метафорите, работи се с психичното (с несъзнанното, с идентификациите и т.н.) без да се дават съвети и готови решения.”²⁰ Понякога се случва водещият да е един – тогава задължително той трябва да прилага в рамките на дейностите в ателието пси-ориентиран подход. Нужно е, поради въпросите и миналия опит, личната история които изплуват в хода на работа на ателието. Един от основните принципи е че, това, което се казва, прави или не се казва и не се прави има смисъл и причина и ролята на водещия е да съпроводи и фасилитира свързаните с това въпроси, поведение, емоции и реакции. За разлика от правилата в класната стая, в ателието правилата се задават от участниците, а водещите следват принципа „да не знаят вместо юношата”.²¹

Следващите редове представят опита на едно ателие по професионално ориентиране, което се реализира в рамките на събитието „Да поговорим за...”, организирано от МКБППМН към Община „Връбница”. То се провежда няколко пъти в годината като форма за превенция на асоциално поведение, която намира своята модификация в процесите по професионално ориентиране – избор на професия – кариерно развитие. В зависимост от заявенияте желание за участие ученици се формирани различни еднодневни ателиета, съобразени с възрастовите особености на участниците. В ателиетата се представят теми от различни области като мултисензорност, професия и кариера, граждански компетенции, фотография и др. Водещите на ателиетата са както студенти, така и вече реализирали се в различни полета млади специалисти.

В ателие „Професия и кариера” взеха участие ученици от 8 клас. За естественото протичане на процеса, в началото учениците сами приеха правила за работа. Дейностите включиха най-вече симулации, а чрез различни ролеви игри и състезания бяха засегнати въпроси, свързани с умения, компетенции, интереси, желания, представи за професия, професионален живот и реализация. Всеки участник имаше възможността на индивидуален принцип да изрази своите виждания за професия и кариера, а груповата работа бе съсредоточена в осъзнаване на ключови моменти, касаещи професионални предпочитания и

²⁰ Пак там.

²¹ Пак там.

професионален избор. В рамките на ателието се проведоха интерактивни игри, които целят запознаване на участниците с основните правила и особености на комуникацията – невербална и вербална. Бяха разиграни ситуации, в които участниците имаха възможност да вникнат в ситуации, разкриващи проблеми в интерпретирането на информация, конфликтни ситуации в общуването и причините за тяхното възникване.

Ателието протече в рамките на един учебен ден, в който учениците, чрез различни методи успяха да се запознаят с различни професии, но и имаха свободата да говорят – за себе си, през другия; за другите, през себе си и за света. Често това говорене бе олицетворено от кратки изречения и думи, но му бе дадено пространство да се случи.

В концепцията си „Да поговорим за...” почива на разбирането за дългосрочността на процеса и времето, необходимо за вслушване в думите, но съобразявайки се с условията и особеностите на средата, където се реализира не претендира за изчерпателност от гледна точка на процесите в ателието. Началото на тази практика в училище до голяма степен е израз на желанието на участниците и усилията им за вписване в света на другия, за споделяне на себе си, било то и в рамките на един учебен ден.

Класическото училищно и университетско образование се основава на класическите дидактически принципи и подходи, ориентирани в по-голямата си част към възпроизвеждане на наученото. От една страна, детерминизмът на професията, професионалното развитие и разкриването на таланта са предопределени от непрекъснатата поредица на срещи и взаимодействия между личностни интереси, нагласи, ценности, качества и външни елементи на професионалното поле. Външните елементи на професията (разбирани като подготовка, обучение), имат двойна функция по отношение на вътрешните характеристики на личността. Те са в състояние да оптимизират личностния потенциал, но несъобразявайки се с него (потенциала) могат да предизвикат, метафорично казано, състояние на аномия, понижена мотивация за практикуване на професията, неудовлетвореност. Логичният завършек на тази ситуация е разминаването между областите на подготовка за професията и самата професионална реализация. От друга страна, конкуренцията на пазара на труда, дефицитът на квалифицирани кадри и нарастващата емиграция на млади, креативни и мотивирани специалисти, поставят редица въпроси както пред организациите (относно тяхната конкурентноспособност да привличат и задържат таланти), така и пред училищната институция (нейната подготовка и професионализъм). Необходима е обаче държавна воля и стратегии за развитие на полето – всичко друго би останало в сферата на добрите пожелания, фикция.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антропософия - <http://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%90>
2. Богданова, М. Професионално ориентиране и консултиране на деца със специфични потребности или Приказката за грозното пате и черния лебед”. С., 2012.
3. Борисова, М. Глухотата – от дефицити към възможности. С., 2008.
4. Богданова, М., Тодорова. К. Учене чрез преживяване или „(как да) Бъдете про-активни!?”. С., 2011.
5. Деянова, Л., Кабакчиева, П. Социология за 11 клас. С., 1992, с. 91.
6. Деянова, Л. Социологията като шанс. С., 2004.
7. Робинсън, К. Елементът. С., 2010.
8. Уиникът, Д. Игра и реалност. С., 1999.
9. Archangelo. A. Social exclusion, difficulties with learning and symbol formation: A Bionian approach. In: Psychoanalysis, Culture & Society Vol. 15, 4., pg. 315–327., UK., 2010 - <http://www.palgrave-journals.com/pcs/journal/v15/n4/pdf/pcs201026a.pdf>
10. Grusec, Joan E., Hastings, Paul D. Handbook of Socialization: Theory and Research. Guilford Press., 2007.
11. Maria Montessori - http://en.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori
12. Waldorf Education - http://en.wikipedia.org/wiki/Waldorf_education

Кръстина Тодорова, докторант