ВТОРА ГЛАВА

ЕТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИ ОСНОВАНИЯ ЗА ОБРАЗОВАТЕЛНО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

I. ЕТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ НА СИТУАЦИЯТА ЗА ЛИЧНОСТНО РАЗВИТИЕ

Както всички психични феномени, така и ценностно ориентираният феномен притежава свои общи детерминанти, които, съотнесени към субекта, се разкриват като регулатори на неговата индивидуална дейност. Тези вътрешни регулатори (саморегулатори) на индивидуалната дейност на личността на психологическо равнище се свеждат до сложното взаимодействие между няколко основни феномена: **индивидуални ценности, личностен смисъл, жизнена (дейностна) стратегия и Аз-концепция**. В по-разширен описателен вид взаимодействието между тези феномени може да се представи по следния начин:

При отделната личност, в реалния процес на нейния индивидуален живот и дейност и като резултат от него, се формира определена съвкупност от ценности. Тази съвкупност в плана на индивидуалното съзнание съществува като динамична йерархизирана система: динамична, тъй като не е закостеняла и веднъж завинаги дадена, а постоянно се променя, модифицира се; йерархизирана, тъй като по принцип в ценностната система на личността съществува йерархия на ценностите – на един етап от човешкия живот едни ценности определят жизнените стратегии и жизнения смисъл, на друг етап други ценности и т.н.

Както е известно, във всяко общество съществува определена съвкупност от социални ценности, в по-голяма или по-малка степен наложени и в по-голяма или по-малка степен приети от общественото съзнание. Всяка една от тези социални ценности, за да се приеме като такава от отделния индивид, трябва да се осмисли, т.е. индивидът трябва да прецени нейната значимост за самия него, което предполага съотнасяне с неговите жизнени потребности и интереси.

Актът на съотнасяне означава, че на базата на миналия опит, актуалното състояние и проектираното потребно бъдеще, индивидът оценява/преценява „нещо" като жизнено полезно или жизнено вредно, като жизнено необходимо или жизнено непотребно и т.н., и на базата на тази преценка това „нещо" или придобива съответната значимост (личностен смисъл) за самия индивид, или не придобива такава. С други думи, актът на съотнасяне на социалните ценности с жизнените потребности и интереси на конкретния индивид в действителност представлява акт на придаване на субективна значимост на конкретната социална ценност, акт на придобиване на личностен смисъл във връзка със и по отношение на „нея", и в крайна сметка – акт на „раждане" на индивидуалната ценност. И действително, във всеки социален организъм съществува определен набор от ценности (социални ценности), но само една по-голяма или по-малка част са значими за конкретния индивид и се приемат от него. Иначе казано, отделният индивид може да познава (осъзнава), да знае какво представлява съвкупността от доминиращите в даденото общество ценности, но самият той да не ги приема или да приема само една по-голяма или по-малка част от тях. Нещо повече, той може да ги признае като обективно значими и важни за обществото, да ги номинира като имащи смисъл за другите, но да ги отхвърли като незначими или маловажни за самия него, да не намира в тях смисъл (личностен смисъл) за себе си. Следователно „нещо" може да бъде обективно значимо за дадена социална група или за цялото общество и в този смисъл да представлява „социална ценност", но за конкретния индивид това „нещо" може изобщо да няма никакво значение и той да не му придава никакъв личностен смисъл, което автоматически го денонсира като ценност за личността. Това означава, че ценността в субективен план, на равнището на конкретния индивид, винаги и при всички случаи е свързана с „личностния смисъл" – тези два феномена съществуват във взаимна връзка и обусловеност.

Както беше посочено, дадена социална ценност придобива или не придобива значимост/полезност за личността само при съотнасянето ѝ с жизненоважните потребности или интереси на конкретния индивид. И доколкото потребностите на личността са основни детерминанти на индивидуалната дейност, би могло да се постулира, че всяка дейност по принцип е „смислово" детерминирана, т.е. конкретният индивид вижда смисъл в нейната реализация. Казано с други думи, при реализацията на всяка дейност субектът винаги търси смисъла в нейния резултат, т.е. резултатът от дейността не само се осъзнава, но и се „осмисля", което означава, че му се придава определена субективна „ценност", субективна „полезност". Веднага ще направим уговорката, че не всяка индивидуална дейност е „смислово" детерминирана, т.е. не всяка индивидуална дейност се извършва поради това, че конкретният индивид намира смисъл в нея. Извършването на определена дейност или реализацията на определена постъпка може да са „външно" детерминирани: примерно, даден индивид може да реализира обективно значима дейност заради друг индивид или заради някаква социална общност, а не заради самия себе си, не поради това, че предварително е предвкусил, осъзнал резултата като значим, полезен, ценен за самия него. Нещо повече, съвкупността от действия и операции, които даден индивид извършва може външно да „изглеждат", да „приличат" на дейност, разбирана в истинския психологически смисъл на думата – но в интраиндивидуален план да отсъства „смислова" детерминация и тя да се извършва поради най-различни причини по принуда, защото „така трябва", или защото „другите така правят", и т.н. Следователно дейностният феномен по принцип е и би трябвало да е „смислово" детерминиран, но в индивидуален, в личностен план конкретният дейностен процес може да протича по два начина, които условно можем да наречем – формален, при който отсъства приписване на личностна значимост на резултата от дейността (липса на смислова детерминираност) и неформален, при който е налице актуално осъзнаване на значимостта, която дейността и нейният резултат имат за субекта, който я реализира (наличие на смислова детерминираност).

Оттук следва резонният въпрос – коя дейност по принцип (или обикновено) е смислово детерминирана? Отговорът е ясен – смислово е детерминирана само онази дейност, която е свързана по някакъв начин – пряко или косвено, с **жизнените стратегии и с жизнените планове на личността, а оттук и с аз-концепцията**.

Всяка личност, включена в системата от обществени отношения, респективно в системата от социални дейности, осъзнава себе си като активен субект на точно определена, „нейна собствена" съвкупност от дейности, които са ценни за нея, които в крайна сметка осмислят нейния живот. Тази „собствена" съвкупност от дейности е свързана с жизнените стратегии и жизнените планове на личността, с нейната аз-концепция. Тази връзка е взаимна: от една страна, в процеса на включване в системата от социални дейности индивидът „търси" и „намира" смисъла от тяхната реализация, а, от друга страна, „намереният вече смисъл" служи като пусков механизъм за реализацията и е детерминант на цялостната дейност. И доколкото собствената система от индивидуалните дейности, жизнените планове и жизнените стратегии на личността имат свое минало, настояще и бъдеще, корените на аз-концепцията може да ги търсим в миналото, нейните актуални регулативни функции да ги открием в настоящото, а нейните проекции да ги намерим в бъдещето, което в крайна сметка е гарант за консистентността на човешката личност.

Представеният кратък анализ ни дава основание да постулираме наличието на неотменна връзка и взаимна зависимост между посочените четири феномена: **индивидуални ценности, личностен смисъл, жизнена (дейностна) стратегия и Аз-концепция**. Тези феномени, съществуващи и проявяващи своето действие в интрапсихичен план, в действителност представляват вътрешни регулатори (саморегулатори) на реализираната от конкретния индивид дейност.

Тъй като човешкият индивид се намира в постоянно взаимодействие със социалната система, неговите индивидуални ценности по принцип са подложени на постоянна промяна, модификация, развитие. Успоредно с това се променя, развива се и се обогатява системата от дейности, в която човек е включен. Въз основа на предходния анализ може да се постулира, че по принцип цялостната конфигурация от споменатите четири взаимно свързани феномена постоянно се променя, модифицира се, което фактически представлява един перманентен процес на промяна на цялостната личност.

От друга страна, промените протичат не само на равнището на отделния индивид, но и във формалните и неформалните групи, в които е включен, а също така и в цялостния социален организъм. Понякога, в определени исторически периоди социалните промени са твърде радикални и засягат всички сфери на обществото. Така например подобни промени бяха извършени в източно-европейските общества в началото на 90-те години на миналия век. Тази промени засегнаха всички социални пластове, и доведоха до деструктуриране и преструктуриране на исторически сложилата се преди това социална система. Естествено, социално-икономическите и политическите промени доведоха до промяна и на съществуващите социални ценности, които за бившите социалистически страни, в това число и за България, бяха в общи линии идентични. Като изхождам от предходния анализ бих могла да предположа, че промяната, преструктурирането или деструктурирането на съществуващите преди 1989 г. социални ценности неминуемо е довела до определена модификация на ценностите на индивидуално равнище. Това означава, че на равнището на всеки конкретен индивид наред с естествените вътрешни условия за промяна са възникнали и „извънредни“ външни условия, провокиращи промяната в съдържанието и динамиката на конфигурация на четирите взаимосвързани феномени индивидуални ценности, личностен смисъл, жизнена (дейностна) стратегия и Аз-концепция.

Разбира се, тази промяна е различна, както за всеки конкретен индивид, така и за отделните социални групи, обособени по определен критерий – възрастов, образователен, политически и пр. Независимо от многообразието на промяната, факт е че тя съществува и нейното проявление е най-осезаемо при подрастващото поколение. Именно в това се заключава идеята на настоящото изследване. Теоретичният анализ, представен в предходните редове, ни дава основание да постулираме, че по принцип, от психологическа гледна точка, индивидите биха могли да реализират една и съща дейност по два начина: формален – ако в личностен план отсъства „смислова" детерминация/регулация, и неформален, когато индивидът е намерил смисъл в извършваната от него дейност и тя е свързана с неговите жизнени стратегии, жизнени планове и азконцепция. При определени обстоятелства, свързани обикновено с деструктуриране и преструктуриране на социалните, а оттук и на индивидуалните ценности, индивидите обикновено извършват дейността, в която са се включили по формален начин, докато при липсата на кардинални промени в личностен и социален план индивидите обикновено се включват в дейност, в чиито резултат намират определен смисъл. Това в голяма степен се отнася до българското общество, подложено на радикална социално-икономическа и политическа промяна и с особена сила важи за подрастващото поколение. И доколкото основната дейност на подрастващото поколение е учебната, бих могла да твърдя, че именно в този вид дейност могат да се търсят двете разновидности на „смисловата детерминация" (смисловата регулация) – учебна дейност, извършвана формално и лишена от личностен смисъл и учебна дейност, извършвана неформално, чиито резултат има смисъл и субективно значение за личността.

Социалното битие на човека в онтогенетичен план във всички свои форми представлява взаимодействие с другите хора. Включвайки се в него като индивидуалност, с многообразието си от представи, нагласи, позиции, роли, в рамките на групата или обществото, той изхожда от система ценности, имащи единно значение. Много от тях са се появявали и изчезвали в историческата спирала, преминавайки през различни икономически формации и религии, за да генерализират постепенно онзи социален опит, отнасящ се до същността и съществуването на човешкия род.

Една от глобалните идеи на посттоталитарното общество е връщане към общочовешките ценности и класическата идея за единство на истината, доброто и красотата, като квинтесенция на духовната култура.

Предвид значението на детството за социализацията и изграждането на „аксиологическото Аз" на личността, проблемът за приобщаване на децата и учениците към общочовешките нравствени ценности, като неин аспект, придобива особена актуалност.

В **теоретичен план** проблемът за социализацията присъства в моделите на много учени от известни психологични школи:

- **бихевиористична** (B. F. Skinner);
- **психоаналитична** (S. Freud, S. Axhausen, Ch. Feil, I. Schenk-Danziger, T.D.Harris);
- **когнитивна** (G. Craig, W. Kurtines, J. Gewirtz, I. Kohlberg, J. Piaget);
- **транзакционният анализ** (Е. Берн, Т. Харис и др.)
- **дейностният подход** (Д. Н. Петровски, А. А. Петровски, А. В. Петровский, С. Г. Якобсон, Л. Десев, С. Аврамова и др.);
- **принципът за водещата роля на теоретичното обобщение** (В. В. Давидов, А. З. Зак, И. Колева);

- **теорията за планомерното формиране на умствените действия и понятия** (П. Я. Галперин – Н. Ф. Тализина, Г. Е. Залески, Г. Ангушев, Ст. Пеев, Н. Цанова и др.);
- **личностният подход** (А.В. Петровски и др.);
- **рефлексивният подход** (Г. Ангушев, А. А. Леонтиев, И. Колева);
- **теорията за безсъзнателната установка** (Д. Н. Узнадзе, Г. Лозанов, Ст. Пеев, Б. В. Зейгарник, И. Колева и др.);
- **личностно-хуманистичният подход** (Ш. А. Амонашвили, Ем. Василева и др.);
- **личностният подход** (К. Роджърс и др.).

Анализът на основните моменти в тези психологически направления и школи доказва следното:

а) Няма единно становище сред учените относно движещата сила на това развитие – бихевиористите го отъждествяват с натиска на стимулите и контрола на обществото, оказван върху поведението на личността; представителите на психоаналитичната школа го откриват в дълбинните пластове на психиката, свързвайки го с антагонистичната вътрешна същност на човека и начина на решаване на Едиповия комплекс; привържениците на транзакционния анализ го поставят в зависимост от положението на детето в системата от междуличностни отношения и от характера на „преподаваната“ и „почувствана“ концепция за живота; когнитивните модели го свързват с развитието на интелекта и мисленето; последователите на дейностния подход го намират във водещата за възрастта дейност и в развитието на мотивите.

б) Налице са съществени различия при определяне психологическите механизми на процеса за социализация. Те варират от формулата „стимул-реакция“ до имитацията, идентификацията, моделирането, интеоризацията и екстеоризацията.

в) В структуриране етапите на процеса за социализация също не се достига до единен критерий или модел. Класическата Психоаналитична теория (S. Freud) определя като критична Uber Ich (Supрego) възрастта около седмата година и по този начин маркира два етапа. Някои от съвременните представители на тази школа смятат, че тази промяна настъпва по-рано, около петата година.

В когнитивната школа са изведени шест етапа (J. Piaget) и седем стадия (L. Kohlberg).

В школата на дейностния подход са изработени триетапен (А. В. Петровский) и двуетапен модели (Л. И. Божович, С. Г. Якобсон). Неразработеното поле е проблемът за вътрешната мотивация на личността на детето.

Дискусията на представителите на личностния подход (А.В. Петровски) и дейностния подход (Д. Н. Леонтиев) е относно зоната на близкото развитие на личността.

В периода на ранното детско развитие се счита, че играта е водеща и основна дейност. Тя определя зоната на близкото развитие на психичните процеси и явления у детето (последователи на дейностния подход). Можем с право да си зададем въпроса: „Е ли е играта тази дейност, която стимулира в най-висока степен рефлексивните процеси у детето в различни практически ситуации?“ Този въпрос си задават и представителите на личностния подход, вследствие на което представят друга парадигма за развитието на детето.

В теорията за планомерното формиране на умствените действия и понятия (П. Я. Галперин – Н. Ф. Тализина) се акцентира на ориентировъчната основа на действието. Счита се, че третият тип ориентировка оказва влияние на осъзнатите действия и мотиви на личността. Особено място е отделено на целеполагането, при възприемането от субекта на различни обекти и явления от заобикалящия го свят.

Представителите на рефлексивния подход считат за целеполагащ психологическия феномен на осъзнаването, като средство и елемент на аспектите на рефлексията: интелектуален, кооперативен, комуникативен и личностен. Те разработват цялостна психолого-педагогическа технология за социализация на детето и ученика, основаваща се на осъзнатите знания (Г. Ангушев, 2001, М. Янакиев, 2001, И. Колева, 1990).

Представителите на теорията за безсъзнателната установка разработват психологически модели за обучение, чрез различните видове установки (фиксирана, обективирана и др.). Част от тях са посветени на разбирането в учебни условия (Ст. Пеев, Р. Ангелова и др.).

Обобщавайки стигам до извода, че в теоретичен план не съществува универсален модел за социализация на децата и учениците, респективно и на приобщаването им към общочовешките нравствени ценности като неин аспект.

Анализът на педагогическите системи, технологии и изследователски решения за приобщаване на детето и възрастния към нравствените ценности очертава две доминиращи тенденции, два подхода, представени в изследванията на европейски и американски учени.

Обединяващото в предлаганите методи и техники от представителите на първия подход (E. Ell, P. Innerhofer, M. Meierhofer, L. Schenk-Danziger) е силното влияние на учените от школата на хуманистичната психология (A. Maslow, A. Adler, K. Rogers, A. M. Tausch) относно:

а) разкриване и активизиране на човешките потенции;

б) укрепване на вярата в силата на собствените възможности;

в) изграждане на хуманни отношения в развиваща човека среда;

г) атакуване на мотивите, осигуряващи ръст на конструктивното начало на човешкото Аз;

д) трениране на способност за изграждане на интерперсонални отношения, позволяващи свободна от напрежения и конфликти коекстезия с околните.

Техниките и методите, които се лансират се свеждат до следното:

1. Отхвърлят се авторитарните възпитателни стратегии като неадекватни, водещи до създаване на несамостоятелни и безинициативни деца.

2. Етично поведение се постига чрез поощрения и наказания само поради недоразумение. Чрез примера си учителя и преподавателя предава и приобщава децата и възрастните към нравствените ценности.

3. Поощрението, похвалата и наградата, дори за най-малка проява, са предпочитани и по-действени пред наказанието.

4. Ситуациите, възникващи в ежедневието и изискващи нравствено решение са опорен пункт за възпитаване у децата и възрастните на готовност за помощ и приятелство и за приобщаване към общочовешките нравствени ценности.

Като допълнително стимулиращо условие към предлаганите методи и техники всички автори сочат добрите, емоционално близки и доверителни отношения между обучаванията и обучаемият.

Методическите модели на учени от източноевропейските страни (С. Аврамова, С. Македонска, Т. Делчева, Ю. Карандашов, Т. Сенко, Н. Старжинская, Л. И. Божович, Ш. А. Амонашвили и др.), представляващи втория подход, са обединени около основните положения на дейностния подход.

Техниките и методите, предлагани от тях се свеждат до следното: възпитаващо обучение с нравствена насоченост, използване интегративните функции на играта като средство за усвояване на нравствени норми, формиране на положителни отношения между субектите и апробиране на нравствено поведение на основата на триадата: знания, умения и навици, формиране на личността на детето, на основата на определени модели от учителя и съответната нравствена система на обществото.

Голяма част от съвременните педагогически технологии са посветени на социализацията на детето и възрастният, чрез стимулиране на неговите рефлексивни процеси (Г. Ангушев, М. Янакиев, И. Колева). Акцентира се на триадата: възприемане – осъзнаване – пренос на знанията в житейски ситуации. Детето и възрастният по пътя на рефлексията си изработва собствени модели на поведение. Те са следствие на субект-субектното взаимоотношение: „учител – родител – дете/ученик". В центъра на педагогическото взаимодействие е обучаваният. Учителят играе ролята на модератор в процеса на социализация. Тази позиция е особено адекватна в педагогическите модели по интеркултурно образование при деца и ученици от различен етнически произход.

Имайки предвид ситуацията в България, считам, че рефлексивният подход е подходящ за изграждането на личност с подчертано толерантни поведенчески модели, ориентирани към общочовешките ценности в един глобален свят.

Анализът на параметрите на педагогическото общуване в българските образователни институции доведе до противоречия, провокирани от:

а) общите цели на възпитанието (всестранно, хармонично и многостранно развита личност) предварително абстрактно формулирани и механично пренесени в контекста на нравственото възпитание;

б) разбирането за възпитанието като въздействие, реализирано по принципа „субект – обект", налагащо авторитарен, директивен, монологичен, унифициращ личността стил, подценяващо субект-субектното взаимодействие;

в) задължителните методически схеми с преобладаващи дидактични похвати и директни методи на въздействие, подценяващи ролята на противоречивите ситуации и свободното общуване, съзнателните и безсъзнателните установки на личността. В този смисъл детето и ученикът са превърнати в средство за изпълнение на учебната програма, лишени от свобода на избора (на решение, поведение, отношение), от изява на собственото Аз;

г) аморфните и стихийни връзки със семейството.

Промените, направени в постсоциалистическия период (освобождаване на режима от строга регламентираност, отказ от идеологизирано съдържание, в т.ч. празници, поява на вариативни концептуални модели за развитието на образованието, не доведоха до бърза и механична интеграция на децата и учениците към нравствените ценности с общочовешко значене.

Причините за това са комплексни и засягат всички нива на образователната ни система.

Предвид актуалното състояние на педагогическата практика в едно мултиетническо общество, каквото е нашето, както и важността на проблема от регионален характер на Балканите, предлагам комплекс от педагого-психологически условия, оптимизиращи процеса на приобщаване на детето и ученика към общочовешките нравствени ценности, групирани в десет позиции.

1. Приобщаването към общочовешките ценности е аспект на интеркултурната социализация, реализиращо се в непосредствено взаимодействие с конкретната културна среда, с възрастните и децата, в интерактивна и кооперативна дейност, обективиращо се в поведението, осъществено в условията на свободен избор.

2. Ценностите са специфични при различния етнос, в случая – българи и роми. Необходимо е те да са иманентно присъщи на хуманизма, толерантността и рефлексията към околните, както и да са неразделна част от общочовешкия морал.

3. Приобщаването на детето и ученика към общочовешките ценности се извършва в непосредственото им взаимодействие с възрастните и с другите деца и ученици, чрез механизмите на подражанието, личния пример, самооценката, съзнателните и безсъзнателните установки.

Потребността от общуване, самоутвърждение, персонификация, себеутвърждаване и постижение е мотивационната основа на ценностно-ориентирания модел на поведение на детето.

4. В основата на процеса стоят стратегиите на общуване и партньорско междукултурно взаимодействие с детето.

5. Основен показател за приобщеността към избрани общочовешки нравствени ценности е поведението, осъществяващо се в условията на свободен избор, съобразно Конвенцията на ООН за неговите права и Закона за закрила на детето у нас, Закона за защита от дискриминация (бъдещите концепти на Законът за детето на МТСП, както и бъдещият закон за предучилищното и училищното образование на МОМН – 2012 г.).

6. Основни подходи за приобщаване на детето/ученика към общочовешките ценности са:

а) ситуационен, реализиращ се чрез стратегия за решаване на възникващите в ежедневието нравствени противоречия, изключваща преки директивни указания и забрани към въвлечените в противоречието, предписваща привличане вниманието към състоянието на потърпевшия и апелиране към вземане на самостоятелно решение;

б) подход на глобалното образование, акцентиращ на разбирането между различните култури, религии и етноси. Стимулиране на способността за социална ориентация на детето/ученика в междуетническа среда. Необходимо е те да разберат, че ничие мнение за света не е универсално. Детето трябва да осъзнава динамиката на развитието на света и т.н.;

в) рефлексивен подход, основаващ се на феномена на осъзнаването. Детето/ученикът осъзнава обекти и явления от заобикалящата го действителност, предвид необходимостта за осъзнаване на различието в мултиетническа среда.

7. Приобщаването на детето/ученикът към ценностно ориентирания модел на социализация е подчинено на следните педагогически принципи:

а) осигуряване на емоционална подкрепа от преподавателя (учителя) с цел постигане на стимулиращ и мотивиращ ефект;

б) акцентиране на вниманието върху взаимодействието в бъдещата ситуация „Как бих постъпил, ако?“;

в) недирективно поведение на преподавателя (учителя), смяна на монологичното общуване и взаимоотношения с диалогични;

г) регулиране на социометричния статус и способността на детето за социална ориентация в мултиетническа среда;

д) моделиране на групи от деца и ученици с различен етнически произход (българи, роми, турци и други).

8. Формите, чрез които се осъществява приобщаването към общочовешките ценности, изключват фронталното организиране на процеса на образование. Необходими са интерактивни кооперативни форми в процеса на педагогическо взаимодействие.

9. Използваните от преподавателя (учителя) средства са свързани с всички видове изкуства, с тяхната конкретна специфика за конкретния етнос: роми – българи.

10. Задължително условие е наличието на еднопосочност в изискванията и взаимодействията между семейството и образователната институция.

Посочените педагого-психологически условия не изчерпват комплекса условия, необходим за приобщаване на децата и възрастните към общочовешките нравствени ценности. Те не бива да бъдат приемани като задължителни или общовалидни, а само като основа за изграждане на педагогическа технология, предвид конкретните етно-културни и социално-икономически реалности у нас, подчинена на избран психологически подход.

II. ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРАНО СОЦИАЛНО ПОВЕДЕНИЕ НА СУБЕКТА

Основните положения на ценностно-ориентирания модел на поведение са следните:

- Периодът на детството е сензитивният пик в онтогенеза за приобщаване на децата и учениците към исторически генерализирания нравствен опит, презентиран в норми, идеали, ценности и начини за дейност.
- Приобщаването на децата и учениците в неравностойно социално положение към ценностно-ориентирания модел на поведение се извършва в непосредственото им взаимодействие с възрастните и с другите деца, чрез механизмите на подражанието, личния пример и внушението.
- Потребностите от общуване, признание, самоутвърждаване, персонификация са мотивационната основа на ценностно ориентираното социално поведение.
- Идентификацията, нравствената рефлексия и социалната перцепция са психологическите механизми на изграждащата се у децата положителна представа за себе си, стимулиращи хуманните чувства и поведенчески актове.
- Възпитанието е субект-субектно взаимодействие, в което субектите взаимно се обогатяват, превръщайки потенциалното, общочовешкото в субективно-личностно притежание, възпроизвеждайки, предавайки или сътворявайки уникален опит.
- Приобщаването на децата и възрастните към ценностно ориентирания модел на етапа на постмодернистичното общество се движи не по линията на тяхното разясняване, тангентираща с моралното нагнетяване, а в посока на стимулиране на активността и самостоятелността, изява и мислене, при решаване на спонтанно възникващи или провокирани нравствени противоречия.

- Правото на свобода в избора на решение и отношение на детето е неотменно и неприкосновено. Санкционира се единствено поведението, засягащо околните по недопустим начин.

Ценностно-ориентираният модел за социализация на детето и ученика в неравностойно етно-социално положение се базира на посочените основни положения и оперира с:

а) приказен и поетичен фолклор, българска детска класическа литература, предвид силното им въздействие върху децата със специфичната образност и конкретност;

б) оптималната индиректна изява на сугестивните функции на речта;

в) високите потенции за обогатяване на детските чувства и представи;

г) планирани ситуации, провокиращи решаване на ценностни противоречия.

Моделът се разгръща във времето, т.е. варира в зависимост от възрастта на децата (от 0 до 16 години) и достигнатото ниво на социална ориентация и ги атакува в следните аспекти: комуникативен, когнитивен, поведенчески и аксеологически.

Предвид историческото време, в което живеем, отчитайки специфичните проблеми на децата в неравностойно етно-социално положение, приемаме стимулирането на самостоятелните изяви на личността, автономно определяща и защитаваща своите ценности, отнасяща се с уважение към мнения, различни от нейното и зачитаща достойнството на другия, за иманентна част на способността за социална ориентация.

Възприемането на детето като цел и ценност лежи в основата на образователния процес, който по своя характер е компактно субект – субектно взаимодействие, реализиращо се в условията на съвместната дейност.

Особено значение при децата и учениците в неравностойно социално положение придобива изграждането на положителна „Аз-концепция", базираща се на поощрението и подкрепата на позитивните им качества. Утвърждаването на чувство за собствено достойнство, лична идентичност, себеуважение, възприемане на себе си като ценно и ценено същество ще облекчи интегрирането на детето в плуралистичното мултиетническо общество на разбирателството, сътрудничеството, свободата и многообразието.

Ценностите, към които е ориентиран моделът, хармонират с историческия императив на нашето време – толерантност и мултиетническа рефлексия между хората.

Хуманност и демократизъм, с произтичащите от тях задължения и свободи, са общочовешки ценности, персонифицирани в междуличностните отношения като:

а) взаимопомощ, съдействие, съучастие, отзивчивост;

б) съчувствие, съпреживяване, състрадание и сърадост;

в) уважаване на личността на другия, мнението и решения, различни от собственото.

Задачите, свързани с приобщаването на децата и учениците в неравностойно етно-социално положение към ценностно ориентирано поведение, са следните:

1. Първата група задачи засяга педагогическата тактика, произтичаща от принципа за хуманност. Спецификата на процеса на приобщаване към ценностите и неговата продължителност във времето, предполагат индиректно педагогическо влияние и тактика на сътрудничество между учителя и ученика, издигнати в качеството на равноправен партньор в общуването.

2. Втората група задачи се отнася до възможностите за реализиране на ценностите в достъпни за децата и учениците в неравностойно етно-социално положение взаимоотношения – с връстници и възрастни. Разширяването и обогатяването на контактите им създава условия за по-добра социална ориентация и интегриране в обществото, улеснява механизмите на подражанието, личния пример и внушението.

3. Третата група задачи е насочена към преодоляване на дезинтеграционни, дезаптационни и сегрегационни процеси, застрашаващи децата и учениците в неравностойно етно-социално положение чрез регулиране на социометричния им статус в групите.

4. Четвъртата група задачи се подчинява на организацията на педагогическия процес. Конфликтната и кооперативна дейност в система от игри и предварително планирани форми на образователно взаимодействие провокира миналия и създава настоящия ценностно-ориентиран опит у детето и ученика.

Посочените психолого-педагогически условия не изчерпват комплекса условия, необходим за приобщаване на децата към ценностно ориентирания модел на поведение на етапа на постмодернистичното общество. Те не бива да бъдат приемани като задължителни или общовалидни, а само като база за изграждане на собствен педагогически модел, предвид конкретните етно-културни и социално-икономически реалности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Етнопсихологически аспекти на образователното взаимодействие

Разработените и апробирани дидактически технологии за взаимодействие с родители и педагогически специалисти (учители и директори), доказва необходимостта от мобилност и гъвкавост при осъществяването на нейния трансфер, съобразно маркерите на образователна среда, етнопсихологическите особености на българското и на ромското семейство, езика и социокултурния му статус.

Теоретичните основания са анализирани в контекста на етнопсихологията – една малко изследвана в нашата страна област.

Приемам тезата, че „психологическият код" на етническата общност се предават предимно чрез кода на личностния и комуникативния аспекти на рефлексията.

Изборът на подходяща форма на етапа на постмодернистичното общество на образователно (или друг вид) взаимодействие стимулира развитието на личността в рефлексивен план.

Структурирането на проблема за рефлексивно взаимодействие в системата на българското образование изисква да се поставят следните въпроси:

1. По какъв начин ще бъде реализирана европейската програма – 2020 за трансфер на иновации относно внедряването на обучителни модули за възрастни: студенти от етноориентирани специалности (етнология, антропология и приложни социални изследвания, социология, културология, педагогика, психология, социални дейности, социална педагогика и други) педагогически специалисти в системата на предучилищното и училищното образование, академичният състав в системата на висшето образование за да се създадат предпоставки за проходимост между образователните етапи? *(стратегии, планове за действие, закони, стандарти и др. за гарантиране правото на равен достъп до качествено образование.*

2. По какъв начин ще бъде реализирана проходимостта на системата за образователно включване на ромите във висшите училища?

Чрез:

- Прилагане на Национална програма за кариерно ориентиране и образователно включване на студенти от ромски произход.
- Актуализиране на учебните планове и програми във Висшите училища относно интеркултурната компетентност на студента и преподавателя, но в частта – задължителна дисциплина.
- Разработване и прилагане на учебни програми, свързани с образованието в приобщаваща мултикултурна среда и интеркултурния диалог във Висшите училища.
- Акредитиране на нови специалности в НАОА за работа в приобщаваща мултикултурна среда.
- Университетско обучение на студенти – бъдещи педагогически специалисти по етнология, етнопедагогика, етнопсихология, етносоциология, етнолингвистика и др.
- Въвеждане на форми за продължаващо образование, отчитащи спецификата на работа в ромска общност.
- Масово огрмотяване и последваща професионална квалификация на възрастни роми.
- Развитие на мрежа от центрове за кариерно ориентиране.
- Организиране на курсове за придобиване на квалификация за част от професия чрез модулно обучение в модули.
- Усъвършенстване на образователните условия за качествено образование на квалификацията на педагогическите и друг вид специалисти за взаимодействие в приобщаваща мултиетническа образователна среда и изграждане на интеркултурна компетентност у тях.

3. Какъв е пътят за реализиране на национална квалификация на семействата в съвместни квалификационни форми с педагогически специалисти, съобразно спецификата на процеса на технологична интеграция на малцинствата?

- Чрез приобщаване и приемане на родителите – роми към образователния процес и засилване на участието им в училищния живот.
- Чрез прилагане на разнообразни форми и програми за работа с деца с трудности и дефицити в обучението и отпаднали от училище с цел тяхната реинтеграция.
- Чрез превенция на отпадане от училище и ограмотяване на неграмотни и малограмотни възрастни роми.
- Чрез образование в дух на толерантност и недискриминация в образователните институции за съхраняване и развиване на културната идентичност на деца и ученици от ромско етническо малцинство.
- Чрез повишаване на качеството на образование в обособените образователни институции в големите ромски квартали и в селските региони, в които учат предимно ромски деца.

4. Как ще се оптимизира ролята на експерта по етносоциални технологии и практики, образователният медиатор, помощник на учителя, както и помощник – възпитателя, спрямо националния план за действие на уязвимите етнически общности и групи с фокус към ромите (2012 – 2020)?