

***РАЗЛИЧЕН НАЧИН ЗА РАЗВИВАНЕ
НА СОЦИАЛНИ И КОГНИТИВНИ
КОМПЕТЕНЦИИ***



КОМЕНСКИ 2

Работа с педагогически инструмент за поведенческо
развитие

СОЦИАЛНИ КОМПЕТЕНЦИИ

СЪДЪРЖАНИЕ

ЦЯЛОСТНА ПЕДАГОГИЧЕСКА ДЕЙНОСТ	4
КОНТЕКСТ НА ИЗПОЛЗВАНЕ :	4
НАЧАЛНИ КОНСТАТАЦИИ :	4
СХЕМА НА РАБОТА :	5
ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ ИНСТРУМЕНТИ :	6
1 / Таблици на социални компетенции	6
2 / Подпомагане на младежи, изпитващи затруднения	6
3 / Компетенции на обучаващите	6
4 / Педагогически фишове	6
ТАБЛИЦИ НА СОЦИАЛНИ КОМПЕТЕНЦИИ	8
САМОСТОЯТЕЛНОСТ	Erreur ! Signet non défini.
СЕБЕУТВЪРЖДАВАНЕ	11
ОБЩУВАНЕ	Erreur ! Signet non défini.
АДАПТИРАНЕ КЪМ ЖИВОТА В ПРЕДПРИЯТИЕ	Erreur ! Signet non défini.
ПОДПОМАГАНЕ НА МЛАДЕЖИ В ЗАТРУДНЕНИЕ	18
ОКАЗВАНЕ НА ПОМОЩ	18
Основни фактори при оказването на помощ	18
Прием	18
Равносметка и себепознване	20
Поставяне в положителна ситуация	20
Придобиване на опит и посредничество	21
Педагогика на редуване	Erreur ! Signet non défini.
Изслушване	Erreur ! Signet non défini.
Помощ за вербализация : необходимо допълнение към изслушването	Erreur ! Signet non défini.
Групата	25
Обучаващите	26
КОМПЕТЕНЦИИТЕ НА ОБУЧАВАЩИТЕ	28
Психо-социални компетенции	28
Психо(педагогически) компетенции	Erreur ! Signet non défini.
Психо (афективни) компетенции	Erreur ! Signet non défini.
ТЕОРЕТИЧНИ РЕФЕРЕНЦИИ	31
Карл РОДЖЪРС & Жак ЛЕВИН	31
Карл РОДЖЪРС (психотерапевт, психолог и педагог, 1902-1987)	31
Жак ЛЕВИН	32
Социална интелигентност или социална компетенция	33
А. БАНДУРА	Erreur ! Signet non défini.
Л.С. ВИГОТСКИ	Erreur ! Signet non défini.
Ж. БРЮНЕР	Erreur ! Signet non défini.
ТЕОРЕТИЦИТЕ НА СОЦИАЛНАТА ПСИХОЛОГИЯ НА РАЗВИТИЕТО смятат, че : "Социалната интерактивност е един от ключовите елементи на интелектуалното развитие на индивида" и, че социо-когнитивните конфликти са тези, които карат лицето да промени личните си представи.	37
ТЕОРИЯТА НА КОГНИТИВНАТА РАЗНОПОСОЧНОСТ	Erreur ! Signet non défini.
МЯСТО НА КОНТРОЛ	Erreur ! Signet non défini.
ЗАУЧЕНА БЕЗПОМОЩНОСТ	Erreur ! Signet non défini.
ПЕДАГОГИЧЕСКА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ	41
МИСЛОВНО УПРАВЛЕНИЕ	43
АКТИВИРАНЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНОТО И ЛИЧНОСТНО РАЗВИТИЕ	47
ПРЕДСТАВЯНЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ ФИШОВЕ	50

ЦЯЛОСТНА ПЕДАГОГИЧЕСКА ДЕЙНОСТ

КОНТЕКСТ НА ДЕЙНОСТТА :

Концепцията на този педагогически инструмент се базира на опита на екипите, които работят в **CIPRA**. (ЦПИР)

ЦПИР: Център за Професионално Интегриране чрез Редуване

Това е център към Министерството на националното образование (Франция) за младежи на възраст между 16 и 18 години, които са напуснали училищната система без професионална диплома и без възможност за допълнително образование.

Младежите, приети в този център са срещнали затруднения в периода на средното си образование, затруднения проявили се още в началното образование и които са от различно естество:

- училищни проблеми
- проблеми на адаптиране към класа или учителите
- семейни проблеми
- проблемни отношения с родителите си
- психологически и здравни проблеми
- и най-често, едновременно натрупване на няколко от тези проблеми

НАЧАЛНИ КОНСТАТАЦИИ:

Голяма част от младежите приемани в ЦПИР изпитват големи затруднения да се интегрират професионално, поради това, че те не притежават изискваните в трудовите среди социални компетенции.

⇒ Следователно се оказва необходимо да се работи за развитието на тези компетенции.

В по-голямата част от случаите, нито семейната им среда, нито традиционно действащото училище не са успели да изградят у тези младежи умения и способности, необходими за социо-професионалното интегриране. Въпреки всичко, след престоя си в ЦПИР тези младежи показват определени успехи.

⇒ Оказването на помощ се явява изключително важен фактор за прогреса на младежите изпитващи затруднения, на който трябваше да бъде дадена определена форма.

СХЕМА НА РАБОТА :

Въпрос 1 : Кои са необходимите социални компетенции за по-лесното интегриране в рамките на клас, група или колектив в предприятие?

⇒ Необходимост от изготвяне на относително пълен списък на компетенциите с цел систематичното им открояване у младежите в началото и в края на пребиваването им в ЦПИР.

Начин на действие :

☞ определяне на тези компетенции и групирането им в четири основни направления:

1. Самостоятелност
2. Себеутвърждаване
3. Общуване
4. Адаптиране към живота в предприятието

Въпрос 2 : Какви инструменти за ориентиране и развитие да се използват?

⇒ Необходимост да се опишат практиките, които се провеждат в центровете ЦПИР и в други подобни структури, да се формализират и да се обогатят, за да се създадат инструменти за ориентиране и развитие на социални компетенции.

Начин на действие :

☞ Описване на действащите в момента практики :
в ЦПИР

в 3ти подготвителен клас

в СООПА (Сектори общо образование и професионално адаптиране)

☞ Формализиране на инструменти за ориентиране и развитие на социални компетенции в разбираема и използваема форма за всеки обучаващ, желаещ да подпомогне социалната и професионална интеграция на младежи в затруднения.

Въпрос 3 : Каква помощ трябва да се оказва на младежите в затруднения, за да прогресират към социална и(или) професионално интегриране?

⇒ Необходимост от определяне на елементите на оказване на помощ, благоприятстващи постиженията на тези младежи (ангажираност на самите младежи със своето бъдеще) и посочване на теоретическите референции съпътстващи това оказване на помощ.

Начин на действие :

☞ Описване и оформяне на практиките за оказване на помощ, благоприятстващи постиженията на младежите, във връзка с действащите теоретически референции.

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ИНСТРУМЕНТИ :

1 / Таблица на социалните компетенции

Тя служи за ориентиране в социалните компетенции. (Разбира се може да бъде подобряване).

Тя позволява:

- да се определи мястото и положението на младежите при тяхното пристигане по отношение на инструмента;
- да се идентифицират компетенциите, които трябва да бъдат развивани от всеки един;
- да се идентифицират тези, които трябва да бъдат развивани само у някои от участниците;
- да се идентифицират тези, които трябва да бъдат развивани от цялата група.

Тя представлява инструмент за диагностична оценка, която може да помогне на обучаващите да довършат педагогическия проект изработен за групата и да се прилагат по-индивидуализирана педагогика.

Желателно е младежите да бъдат включени в оценката на своите компетенции с цел изграждането на формиращ инструмент.

2 / Оказване на помощ на младежи в затруднение

Да се каже, че : « оказването на помощ се състои в това да се помогне на даден младеж да стане самостоятелен, да придобие необходимите компетенции, за да стане участник в изграждането на собственото си бъдеще » не е достатъчно, за да си представим в какво се състои то на практика. Ето защо ние отделихме съответното място в нашата публикация за обясняване на практиките на оказване на помощ, педагогическите ценности и съответните теоретически референции.

3 / Компетенции на обучаващия

Те произтичат от дейността, която ни се струва, че трябва да се извърши и са описани от участниците в обучения в ЦПИР и други институции предназначени за приемане на младежи в затруднение.

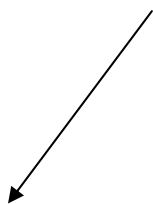
4 / Педагогически фишове

Те предлагат ситуации позволяващи да се тестват компетенциите, да се осъзнаят отклоненията и да се иницират дейности за посредничество. Ситуациите са създадени в съответствие с таблицата на компетенциите, както и със самото оказване на помощ и уменията на обучаващите, които също трябва да се развиват.

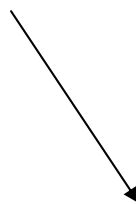
Таблица за социални компетенции



Педагогически фишове



**Оказване на помощ на младежи
в затруднения**



Компетенции на обучаващите

ТАБЛИЦА НА СОЦИАЛНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ

САМОСТОЯТЕЛНОСТ

В рамките на нашата работа, за развиване на самостоятелност у младежите, се има предвид те да са научат:

А – Да спазват определени социални норми

Доказването на самостоятелност изисква всъщност, да се държи сметка за известни норми, приети в обществото, в което живеем, тъй като *тя предполага не само да можеш да се справиш „сам“, без помощта на други, а също така и да се съобразяваш с другите*. Самостоятелността включва поемане на отговорност, като се започне с грижата за самия себе си (лична хигиена и поддържане на облеклото в добър вид) и се продължи с уважение към другите (точност при срещите, например).

В – Да изпълняват задача или дейности в определен срок

Да си самостоятелен предполага също, в общество като нашето, *всеки да работи, спазвайки правила, например предвидени срокове*, в рамките на дадено предприятие или администрация. На личностно равнище, сроковете, които си определяме, за да постигнем целите си ни позволяват да преосмислим и преценим нашия напредък. Следователно е наложително да накараме младежите да осъзнаят необходимостта от етапни действия и да ги научим да ги планират според сроковете, с които разполагат.

С - Да организират придвижването си в заобикалящата ги среда

Да си самостоятелен предполага също да умееш да *организираш пътуванията си, съобразно с транспортните средства, с които разполагаш*, без да се налага да разчиташ на други хора за ориентиране по карта или за избиране на маршрут, подходящ за дадена ситуация.

Д - Да се ориентират в личната си история

Самостоятелност, това означава също *да познаваш миналото си, за да можеш да се впишеш в настоящето и да работиш за бъдещето си*. Това означава да си наясно с роднинските си връзки, да се приобщиш към семейната памет и култура (родители, баба и дядо и прадеди), които, изведени наяве, ни карат да се обърнем към себе си, отреждат ни определено място и идентичност не само в семейството, но и в обществото, в което живеем.

Е – Да аргументират избора си с ясни мотиви

Да си самостоятелен, това значи също да можеш ясно да обясниш на събеседника си различните мотиви (обективни и субективни), които си имал предвид при вземане на решение. С други думи, *това означава да покажеш, че си взел решение поради някакви причини*, че си преценил последствията, произтичащи от него и си готов да ги приемеш.

F – Да използват стратегии, адаптирани към собствените им нужди

Освен всичко друго, да си самостоятелен, това означава да съумяваш да удовлетвориш своите човешки потребности: най-напред тези, които са нужни, за да живееш, но също така и социалните си и екзистенциални потребности, за да се реализираш в личен план.

Самостоятелна личност е тази, която може да определи и степенува нуждите си, но и да предвижда и намира средствата, които са и необходими, за да ги удовлетвори. Казано по друг начин, *това е човек, способен да използва най-правилния подход за създаване и извеждане до край на проект за бъдещето си*, нещо, което не е очевидно за всички, но което посредством следващите упражнения се надяваме да осъзнаят постепенно голяма част от младежите.

САМОСТОЯТЕЛНОСТ

УМЕНИЯ, КОИТО ТРЯБВА ДА БЪДАТ РАЗВИВАНИ

А – Умения за съобразяване с някои социални норми

Да се грижиш за себе си
Да се спазва наложено разписание

В - Умения за изпълнение на задача или дейност в предвидените срокове

Търсене на стаж в предприятие или предаване на свършена работа или административни документи

С - Умения за организиране на придвижването си в заобикалящата ги среда

Д – Умения да се ориентират в личната си история

Идентифициране на членовете на семейството
Създаване на отправни точки в разписанието си

Е - Умения за аргументиране на своя избор с ясни мотиви

Ф - Умения за прилагане на стратегии, адаптирани към собственияте си нужди

СЕБЕУТВЪРЖДАВАНЕ

За Ж. Дьо СЕН- ПОЛ, себеутвърждаването, означава « да осъзнаеш своите желания, нужди, преценки и ценности, да ги отстояваш неотстъпно, но без агресивност и да ги осъществяваш по подобаващ начин ».

Себеутвърждаването не може да се развие **без себеуважение** , тоест без увереността, че си способен да посрещаш предизвикателствата, каквото и да ти се случи, и че си достоен да живееш щастливо (БРАНДЕН).

И действително, лошото мнение за себе си довежда нерядко индивида до агресивна реакция или подчинено поведение в случай на различия в мненията с други хора или с висшестоящи началници. Това лошо мнение за себе си трябва да се замести с **«вроденото чувство за собствената си стойност, присъщо на всяко човешко»** (В. САТИР), а не както се случва с младежите в затруднено положение, с арогантно или властно поведение.

Какво означава да се себеутвърждаваш ?

А - Себеутвърждаването предполага *да можеш да се изразяваш свободно*, тоест да вземаш думата спонтанно, за да изразиш мнението си пред членовете на дадена група, да задаваш въпроси, да се осмелиш да изразиш мнението си, да говориш за себе си и да не се дестабилизираш от вербални или невербални послания, отправени от другите.

В - Себеутвърждаването, това означава също *да умееш да се представиш в добра светлина*, като използваш думи и поведение, съобразени със социалните и професионалните условия, в които се намираш.

С- Себеутвърждаването означава също да бъдеш заинтересуван от това, което се случва в обкръжението ти и да *покажеш критично отношение* към хората и ситуациите, които срещаш, като по този начин вземаш участие и намираш мястото си в обществото, в което живееш.

Д- Да утвърдиш себе си означава *да си способен да надминеш себе си*, да вземеш дейно участие в рискови ситуации като черпиш от своята енергия: това означава също да поемаш инициатива и отговорност в неизвестна и несигурна обстановка, да не се отчайваш въпреки препятствията, които срещаш.

Е - Себеутвърждаването, в специфичната рамка на СИРРА (ЦПИР), това е да посрещнеш бъдещето си, като *осъществяваш проект* : да си определиш цел, да имаш краткосрочни и дългосрочни приоритети и да използваш силните си страни, за да ги осъществиш.

СЕБЕУТВЪРЖДАВАНЕ

УМЕНИЯ, КОИТО ТРЯБВА ДА БЪДАТ РАЗВИВАНИ

А – Умения за изразяване

- Да се осмелиш да задаваш въпроси
- Да се осмелиш да изразиш мнението си
- Да се осмелиш да говориш за себе си
- Да умееш да реагираш на вербални или невербални послания, които те дестабилизират

В – Умения за представяне на самия себе си в добра светлина

С – Умения за откритост

- Показване на заинтересованост по отношение на обкръжението си
 - Способност за критичен дух

D – Умения за преминаване към действие

- Да останеш активен въпреки трудностите
 - Да поемаш отговорности
 - Да поемаш инициативата

Е – Умения за прилагане в действие на образователен или професионален проект

ОБЩУВАНЕ

Общуването играе основна роля в **процеса на социалното и професионално приобщаване**, тъй като, за да се приобщят както в социален, така и в обществен план, младите хора трябва да умеят да общуват с различните си събеседници.

За да можеш да общуваш е необходимо:

А - Да *разбереш съобщението* (вербално или невербално), което ти се отправя и *да изпратиш* самият ти *разбираеми съобщения*, съответстващи на определен контекст.

В - Да *умееш да изслушваш другите и себе си*, т. е. да чуеш гледната точка на другия и да я вземеш под внимание дори, ако тя се различава от собствената ти гледна точка, без разбира се да се абстрахираш от собствените си идеи.

С - Да се научиш да *обогаत्याш собствените си представи приемайки тези на другите* и да започнеш по-добре да опознаваш себе си, разбирайки какво те различава от различните ти партньори.

Да общуваш означава да се научиш на *толерантност*, да разговаряш с другите дори и когато не си съгласен с тях.

Д - Да приемаш *да работиш в група и да имаш в нея положителна роля*.

ОБЩУВАНЕ

УМЕНИЯ, КОИТО ТРЯБВА ДА БЪДАТ РАЗВИВАНИ

А – Умение да разбираш и да бъдеш разбран

- Умение за декодиране на съобщение
- Умение за изразяване по разбираем начин
- Умение за предаване на преживяно събитие
- Умение да водиш разговор по телефон

В - Умение да изслушваш останалите и самия себе си

- Умение да оставиш другите да се изкажат
 - Умение да изслушваш другия
- Умение да имаш предвид мнението на другите, за да разшириш собствените си представи
 - Умение да се договаряш с другите

С – Толерантност и уважение по отношение на другите

- Приемане на различията
- Спазване на правилата и кодовете на групата, колектива, в който се намиращ

D – Работа в екип

- Умение да приемаш работа в екип
- Активно участие при работа в екип

ПРИСПОСОБЯВАНЕ КЪМ ЖИВОТА В ПРЕДПРИЯТИЕТО

Адаптирането към живота в предприятието предполага желание (или поне приемане) за включване в дадена група, с определена социална същност.

Адаптиране към живота в предприятието означава:

А - **Да изявиш желание** за включване в един микрокосмос, като същевременно съумееш да запазиш своята идентичност в една вече съществуваща система, притежаваща собствена култура и съставена от утвърдени индивиди.

В - **Да се съобразяваш** с неговото добро функциониране, като допринасяш за укрепване на положителния му образ чрез своя собствен положителен образ и добра работа

С - **Да придобиеш** професионални умения посредством изпълнението на всекидневни задачи и да станеш благодарение на този опит, придобит в професионална среда, участник в обществото, в което живееш.

Адаптирането към живота в предприятието не може да стане само по теоретичен път, а изисква стажуване в предприятието (задължителни в професионални учебни центрове). Три типа са целите на тези стажове:

- **обучение** (променяне)
- **ориентиране**- професионално
- **приобщаване** за по-кратко или по-дълго време

1) Обучение (променяне) :

Стажовите в предприятията трябва да позволят на младежите да придобият някои професионални знания и умения, но също така да развият умения за начин на живот и поведение, които са част от персонално развитие на всеки индивид, а именно:

- умения за живот в трудова среда,
- опознаване и спазване на правилата за поведение в самото предприятие: точност, адекватно облекло, отговорност към работните средства и хората и т. н...), а също така:

- самостоятелност	- умения за учене	- гъвкавост
- отговорност	- умения за поставяне на въпроси	- приспособимост
- творчество	- способност за работа в екип	- лидерство
- инициативност	- комуникативност	- отвореност към нови идеи
- мотивираност	- аналитичност	- отвореност към външни и вътрешни влияния

2) Професионално ориентиране :

Стажовете в предприятията подпомагат също така младите хора да определят или да уточнят своя професионален проект, като се сравнят техните представи (често частични) с реалността, давайки им възможност да открият истинския център на интереси.

Един стаж може да :

- предизвика определен интерес (за младеж без никаква мотивация)
- да преобразува дадена смътна идея в професионален проект
- да бъде повод за реализиране на вече назряла идея.

3) Приобщаване :

Стажовете могат също така да подготвят и улеснят достъпа на младите хора до различни работни места и дори сключване на договор за работа. Стажовете се оказват изключително полезни още повече, че:

- личната полза, която младежите могат да извлекат е била ясно определена и приоритетните цели (2 или 3) също са били предварително изяснени.
- целите са обсъдени и определени между младежа, неговия настойник в предприятието (отговорник за стажа) и обучаващия, който оказва съдействие на младия човек по време на целия стаж и евентуално обучение.

Оценката ще бъде оформена по определени критерии, предвидени като форма и съдържание едновременно с определяне на целите на стажа, като във формирането им тримата партньори (Младеж, Настойник, Обучаващ) имат своето място. Именно по този начин младият човек ще осъзнае своите силни и слаби страни и следователно ще може да се мотивира и мобилизира

АДПТИРАНЕ КЪМ ЖИВОТА В ПРЕДПРИЯТИЕТО

УМЕНИЯ, КОИТО ТРЯБВА ДА БЪДАТ РАЗВИВАНИ

А – Опознаване на живота в предприятието

В – Интегриране в живота на предприятието

- Инвестиране в работата в предприятие
- Умения за интегриране в групата, в бригадата
 - Уважение към труда на другите

С – Изпълнение на поставена задача

- Умение за успешно изпълнение на дадена задача
 - Умение за организиране на работата

ПОДПОМАГАНЕ НА МЛАДЕЖИ В ЗАТРУДНЕНИЕ

ПОДПОМАГАНЕ

Основни фактори в процеса на подпомагане

Прием

Равносметка и себепознаване

Поставяне в положителна ситуация

Придобиване на опит и посредничеството

Педагогика на редуване

Изслушване и помощ за осъществяване на изказване

Групата

Обучаващите

Прием

Приемът е важен предварителен етап: това е моментът, в който се установява договор за сътрудничество между обучаващия и младежите, които той приема. Това е също периодът, когато групата се сформира и целта е тя да стане сплотена и единна.

Следователно младежите *трябва да:*

- *се запознаят* с мястото и хората, с които ще общуват, както и помежду си;
- *се опознаят* взаимно, обучаващи и младежи и самите младежи като *приемливи събеседници*;
- да се поставят основите на *отношение на доверие* между младежите и обучаващия;
- да създадат *благоприятен климат* за развитието на *чувство на принадлежност към групата*;
- да се поставят *принципите за работа*, необходими, за да могат младежите да се впишат в подхода за обучение, ориентиране и интегриране.

Първата задача на обучаващия се състои в това, *да изясни рамката*, в която ще се осъществяват дейностите и *да се уточни смисъла им*, както и най-важните принципи и подразбиращите се ценности.

Обучаващият представя на групата *педагогическия проект* (преследваните цели, предвидените дейности, необходимото отношение за постигането на целите, начините на работа, календара на дейностите). Той приканва младежите да правят забележки, да искат обяснения или уточнения, които им се струват необходими и им отговаря възможно най-ясно, тъй като *младежите трябва да са наясно, за да приемат педагогическия проект* и да (започнат да) се мотивират за действие.

Това време на изясняване е много важно.

Младежите трябва да разберат още от началото, че тяхното пребиваване в даден клас или курс на обучение ще е ползотворно, само ако приемат *да се включат в проекта за приобщаване и да бъдат негови действащи лица*. Не се очаква това да стане още от първия път, но е важно те да приемат този принцип.

Важно е също младежите да разберат и приемат ролята на групата в процеса на предложената работата.

Лицето, което ги посреща (обучаващ, кординатор, директор, преподавател или друго лице) има задача да уточни ролята на всеки член от педагогическия екип, да даде някои уточнения за цялостната педагогическа идея и естество на отношенията: **доброжелателно** към личността им и **строго**, що се отнася до спазването на правилата на колектива(вътрешни разпоредби, режим...) **внимание** и **взискателност** по отношение на тяхното обучение, ориентиране и приобщаване.

Необходимо е обучаващите да определят ролята си на "**обучаващ**" като им обяснят, че тя се състои в това да им помогне да станат самостоятелни и да придобият нужните умения (компетенции) за изграждането на тяхното социално и професионално бъдеще, да им помогнат да придобият по- ясен поглед върху нещата в някои ситуации, да разглежда с тях някои решения, стратегии... но, най- вече, че **няма да действат вместо тях**. (Тъй като ролята на обучаващия е да оказва помощ, да съдейства и стимулира младежите, но не и да действа вместо тях).

*Това време на изясняване се оказва необходимо, за да се създаде **истински съюз за обща работа** между обучаващи и обучавани.*

2 правила, които задължително трябва да се спазват

Редовно присъствие
Никакви отсъствия
(с предупреждение в случай на неотложно отсъствие)

Точност
Идване навреме

Правила за живот и работа в групата (които всеки се ангажира да спазва)	
Отговорност	Аз съм отговорен за това, което ми се случва или не в групата. (Ситуации- емоции- разсъждения).
Дискретност	Думите на членовете на групата са само за тях. Аз не трябва да ги разпространявам извън групата.
Действие Реакция	Осмелявам се да заемам позиция според мнението си. Поставям си цели (нещо, което искам за себе си).
Трансформиране на негативни критики в съвети	Имам право да не бъда удовлетворен и да го кажа, за да се вземе мнението ми под внимание. Но моята критика трябва да бъде последвана от съвет за подобряване.
Уважение към този, който говори в момента	Не прекъсвам говорещите, не монополизирам думата.

Равносьметка и себепознаване

През първите седмици преди да започнат занятията и стажовете по предприятия, обучаващият помага на младежите да направят задълбочена индивидуална равносьметка:

- ◆ анализират училищното си равнище;
- ◆ разказват за своите училищни и лични преживявания;
- ◆ правят равносьметка на добрите си страни във всички области;
- ◆ определят интересите си;
- ◆ определят в кой стадий на своя личен и професионален проект се намират;
- ◆ споделят своите нужди, страхове, желания.

Тази фаза на равносьметка и себепознаване има голямо значение, що се отнася до възстановяване на позитивната представа за себе си: тя трябва да извади наяве придобити вече умения и познания и добрите качества, които младежите вече притежават и да ги подтикне да гледат на себе си по различен начин (преценката на обучаващия е определяща в това отношение).

Поставяне в положителна ситуация

Работата по създаване на положителна ситуация е основна що се отнася до оказването на съдействие и се извършва по следния начин:

- ◆ като се приемат младежите такива каквито са;
- ◆ като им се показва, че са приети като значими събеседници;
- ◆ като им се показва увереност в техните възможности за развитие;
- ◆ като им се предлагат обогатяващи педагогически ситуации, адаптирани към техните нужди и индивидуално равнище, така че те да се чувстват способни да успеят;
- ◆ като им се помага да създадат в себе си убеждение, че могат да управляват живота си. Работа с мястото за контрол. (вж. Теоретични референции);
- ◆ развивайки в тях чувство на принадлежност към групата, където се чувстват сигурни и на своето място;
- ◆ групата служи за средство за стимулиране и позитивна идентификация;
- ◆ като се действа едновременно с трите лоста за мотивиране : стимулиране, защита и валоризация.

Поставянето в положителна ситуация изисква време, тъй като прогресирането на младежите много рядко е праволинейно, а по-скоро се състои от напредък и регрес, причините, за които често се установяват трудно. То изисква търпение и твърдост от страна на педагогическия екип, особено с младежи, чийто училищен опит е този на „заучената безпомощност” (Вж. Теоретични референции

Обучение чрез опита и посредничеството

Опитът потвърждава, че субектът се изгражда чрез преживения опит и че той извлича от него полза, ако си направи труда да обмисли това, което той му носи в познавателен, емоционален и рационален план. За извършване на тази работа по анализиране и интегриране на опита, младежите в затруднено положение имат нужда от посредник.

Става въпрос най-напред те да бъдат поставени в ситуация да „вършат нещо”, т. е да им се предложат ситуации, в които те ще бъдат мобилизирани. Тръгвайки от ясно определени цели на тях ще им бъдат предложени:

- ◆ упражнения, обсъждания по точно определени теми;
- ◆ ролеви игри, симулации;
- ◆ проблеми за разрешаване;
- ◆ различни дейности, анкети;
- ◆ достигане до краен продукт;
- ◆ културни, артистични, спортни дейности;
- ◆ стажове в предприятия.

Като следствие на това поставяне в ситуации, всеки младеж изразява преживяното от него (това, което е научил, разбрал, почувствал) , изводите, до които е достигнал и намеренията си. Той ще бъде подпомогнат от посредничеството на групата и/ или на обучаващия. От всеки опит от подобен вид, младежът ще запази писмен материал, който ще му помогне да свърже различните преживявания помежду им.

Впрочем, всеки път, когато даден младеж среща трудности в своята дейност, в предприятие или другаде, се прави опит той да достигне до намиране на причините на проблема и начините за разрешаването им.

Педагогика на редуването

В организационните единици оказващи съдействие при социалното и професионално приобщаване на младите хора изпитващи затруднения в тази област, редуването между учебното (обучаващо) заведение и предприятието се базираше в началото на **три основни функции** :

- 1- **Функция на социализация:** позволява на младежите да бъдат интегрирани в група, притежаваща ценностна система, ритъм на функциониране, специфични изисквания;
- 2- **Функция на ремотивиране:** дава възможност на младежите да бъдат поставени в ситуация на успех, възлагайки им отговорността за изпълнението на определени задачи, като по този начин те се чувстват „ способни да...”;
- 3- **Посредническа функция:** тръгва се от конкретното, за да се достигне посредством различни дейности и упражнения до когнитивни натрупвания.

В духа на педагогическите концепции за редуване, посредническата функция е основна: с други думи: *за да се използва истинска педагогика на редуване, редуването между обучаващата институция и предприятието трябва да бъде интерактивно:*

„ Педагогиката на редуването е педагогика, според която субектът трябва да може да стане постепенно самостоятелен, способен сам да извършва определен брой дейности, да си създава стратегии, да оценява тези стратегии и резултатите от тях от гледна точка на ефикасност, стойност и смисъл.” [...]

„Педагогиката на редуването дава възможност на младите хора да се сблъскат с различни проблемни ситуации. След това ретроградно те ще си задават въпроси върху тези проблеми и ще се насочат към образователни източници, каквито са :преподаватели, обучаващи, ръководители, центрове за обучение, педагогически инструменти, благодарение, на които самите те биха могли да намерят начини за решаване на тези проблеми. И в този момент решенията, които са намерили ще имат смисъл за тях, тъй като ще бъдат начини за преодоляване на препятствия.” [...]

„ При редуването съществува грижа, теоретическият принос да бъде подкрепен от съответни социални практики, така че това, което бъде изградено в когнитивен и в образователен, план за обучение, да може да се появи в определен момент като възможност за разрешаване на проблеми, с които хората са се сблъскали, проблеми от технически, познавателен, но също така и от емоционален характер.”

NB Не всички ученици са задължително поставени в ситуация на редуване с работа в предприятие, но много проекти биха могли да бъдат създадени в светлината на педагогиката на редуване.

Изслушване

*Изслушването представлява основата на оказването на помощ. То свидетелства за този **Минимум на оценяване на Азът**, необходим за здравословното поддържане на нарцисизма на младите хора. То им показва, че са смятани за **равностойни партньори** и им дава чувството на съществуване като уникални личности. То им позволява да изслушват самите себе си, да се сблъскат със затрудненията и да осъзнаят от какво имат нужда.*

Обучаващите ги подтикват да се изразяват и се опитват да проявяват поведение на „разбиране“ препоръчвано от Карл Роджърс, за да се влезе в **автентични отношения** с тях (ср. Теоретични препратки Карл Роджърс) или в **зона на отношения** N 2 (вж. Жак Левин).

Така че, когато един младеж изказва негативни или нереалистични твърдения, обучаващият не трябва да се обявява директно против тях, а до го окуражи по-скоро да ги изясни и да преоткрие себе си посредством казаното. Да не се опитва да омаловажи проблемите, каквито и да са те:

Изненадващо е да се установи колко голямо значение има за младежите фактът, че са изслушани и приети такива каквито са и до каква степен това представлява положителен и стабилизиращ фактор(макар че понякога този процес се придружава от доста силни реакции...).

Това изслушване, което се осъществява в продължение на много дни, което има нужда от време, за да даде плодове и в което обучаващият играе роля на трети посредник и трябва да вземе предвид едновременно нуждите на младите хора и обществените реалности. Ролята на обучаващият е да помогне на младежите да имат един по-малко частичен и по-малко пристрастен поглед за реалността, да добият представа за истинския външен свят, да осъзнаят истинския свой вътрешен свят, трудностите при адаптиране към трети страни от външния свят, трудности при съчетаване между това, което искат и това, което е възможно, рисковете, които съществуват при един или друг избор и евентуално осъзнаване на относителността на тези рискове.

Но при младежи в затруднено положение, това може да се случи само, ако те успеят да изградят един приемлив образ на самите себе си, ако изслушването им помага да разберат, че те не са изпаднали и могат да излязат от състояние на песимизъм или объркване (които те демонстрират посредством поведение на агресивност или затваряне в себе си).

Следователно изслушването е основно, тъй като им позволява да изградят малко по малко един образ на значими личности за себе си. Във всеки случай положителното изслушване не се осъществява само чрез даване на по-голяма стойност посредством вербална размяна. То се изразява и в погледите. Този поглед, в който младежите изпитващи трудности прочитат лесно дали вярваме или не в тях е основен елемент в изслушването. **Изграждането или възстановяването** на доверие в тях става с цента на доверието, което те имат в нас и което зависи от доверието, което самите ние показваме по отношение на тях и тяхното бъдеще

Дали това се извършва чрез индивидуално събеседване или посредством работа по групи, за да бъде нашето изслушване положително и стимулиращо, нашето вербално и невербално поведение трябва да бъде оценяващо и успокояващо, т. е. да им се покаже, че съществуват възможности за тях в бъдеще.

Съдействие за вербализация (устно изразяване): необходимо допълнение към изслушването

Оказването на съдействие за устно изразяване позволява да се даде възможност на младия човек да говори и да бъде оценен: да бъдат подтикнати и подпомогнати да формулират по-точно това, което чувстват и мислят и по този начин да **осъзнаят** себе си и да **овладеят** заобикалящата ги среда.

Довеждайки младия човек до символичния акт, какъвто е говоренето, оказването на помощ му позволява да излезе от негативното емоционалното състояние, в което има тенденция да се изолира и което най-често му остава алтернативата на затваряне в себе си или дори на агресивност.

Съдействието за вербализация, което се оказва чрез различни ситуации и теми на работа, представлява помощ дотолкова, доколкото то помага на младежите да изяснят идеите си като се внимава те да са тези, които осмислят думите си. Следователно това е работа, която не може да се извършва с нетърпение, тъй като младежите имат нужда от време, за да уточнят ясно това, което чувстват или своите идеи. Във всеки случай, когато това наистина изглежда трудно, обучаващият може да им помогне с различни предложения.

Например: *когато ти казваш, че [...], ти искаш да кажеш това или по-скоро това, или пък това е нещо съвсем друго?*

Помощта за вербализиране може да има и други аспекти по- (психо)технически, когато става въпрос, например да се подготвят младите хора да се представят по положителен начин пред работодателя или да бъдат окуражени да задават въпроси на членовете на персонала по време на стажа в предприятието.

Помощта при вербализиране е форма на оказване на съдействие, която според нас, има голямо значение за личното развитие на младежите и след определено време може да се забележи, че те прилагат наученото в своята работа в групата.

Съдействие на групата

Групата играе много важна роля в оказване на помощ на отделния индивид. Говорейки за "група" имаме предвид **ограничена група**, съставена от младите хора и обучаващите (или преподавател от образователния екип). Това означава, че последните не са извън групата, а са неразделна част от нея.

Освен да бъде гарант за опазването на институционалните принципи и уважението към личността на всеки участник, обучаващият има също така и ролята **да насърчава и стимулира групата, тоест да улеснява работата ѝ и да регулира афективните феномени, които се развиват в нея.**

Начинът, по който обучаващият се държи и мястото, което заема, са решаващи за единството на групата, особено в периода на прием, когато групата се сформира. Събирането на младежи в тази институция не е достатъчно за образуването на група, най-вече когато става въпрос за младежи в затруднено положение, чийто провал в рамките на училището предполага отрицателно отношение към всяко събиране на неуспели ученици.

Групата се оформя наистина едва когато у младежите се появи реално чувство за принадлежност.

Затова, между всички участници, млади и възрастни, трябва да се установи взаимно чувство на уважение, което да позволи на всеки да намери своето място и роля в групата. Необходимо е младежите да разберат личния интерес, който могат да извлекат от работата и живота в групата. Обучаващите трябва да успеят да създадат с младежите съюз за работа с обща цел (тяхното социо - професионално интегриране, например), и всички да се чувстват ангажирани в осъществяването на тази цел.

За да се благоприятства това чувство за принадлежност и да се стимулират участниците да работят заедно, обучаващите казват по-често **"Ние"**, когато се обръщат към младите хора: *"Ние бихме могли да помислим за различните решения, които **ни** се представят в такъв един случай."*

Това не означава, че групата по двама е предпочитана или че ролите в групата са недиференцирани:

- всеки обучаващ има като приоритетна роля да улесни процеса на обучение, не като мисли вместо младежите, а като ги провокира да мислят, да изследват сами проблемите;
- задачата на групата по двойки е да развие възприятията, представите и мненията на младежите, като ги противопоставя и сравнява с тези на другите;
- групата в своята цялост позволява на всеки участник да достигне до собствените си познания чрез другите, да се открие в своята единственост и универсалност.

Обучаващите, както и групите по двойки са източник на помощ в ограничената група, тъй като и едните и другите са източници на посредничество: групата по двойки, работата в група подпомагат на първо място дестабилизацията, необходима за познавателното и/или афективното преустройство на мисълта на всеки млад човек (възприятия, представи, мнения и т.н...), обучаващите подтиква младежите да:

- да вървят напред в търсенията си;
- да концептуализират и да придадат смисъл на преживения опит (да преминат от стадия на възприятието в стадия на разбирането);
- да анализират, да бъдат критични и т.н.

Групата има също и поддържаща (опорна) функция, най-вече в случаите на разговор лице в лице с преподавател. Обучаващите констатира, че по-голямата част от младежите се чувстват неудобно, когато провеждат индивидуални разговори с тях. Затова пък работата е много по-лесна, когато групата е напълно изградена и у младежите е започнало да се развива чувство за принадлежност към нея. В този момент става така, че младежите се чувстват вътрешно подкрепени от групата и освен това, човекът срещу тях не е вече непознат (опасен!), а някой, който е част от тази група. Тогава разговорът е продължение на това, което се казва или се прави в групата.

Обучаващите

Единството на групата е неосъществимо без единството в екипа на обучаващите. Младежите изпитващи затруднения имат нужда, много повече от всички останали, **от стабилни ориентири**, следователно е необходимо казаното от техните обучаващи, както и тяхното педагогическо и възпитателно поведение, да бъдат еднопосочни и координирани.

Ако те действително искат да окажат помощ, за тях има само едно решение, да работят в екип.

Всички постоянни членове на екипа трябва да участват в изработването на педагогическия проект и всеки един трябва да е наясно с главните и със специфичните цели, с възпитателните и педагогически цели, които са в основата на проекта и с методите, които произтичат от тях. Също така заедно, те трябва да определят рамките на това, на което младежите могат да разчитат и да се разберат да ги прилагат по един и същ начин и да постъпват по един и същ начин при необходимост.

На тях им е необходимо:

1) в областта на развитие на умения и знания:

- да знаят какви умения и знания всеки един иска да предаде на младежите, за да могат да се осъществяват междупредметни връзки;
- да съгласуват приноса на всеки един за развитието на трансверсални и социални умения у младежите;
- планиране на проекти за реализиране от младежите (организиране на посещение, издаване на вестник...);
- да се разпределят задачите в зависимост от експертната област, възможностите и специфичните качества на всеки един.

2) в областта на индивидуалния контрол на младите хора

- обмен на информация, с която всеки един разполага по отношение на младежите: предимства, трудности, поведение, умения, лични проблеми...
- общо обмисляне и съгласуване на стратегия, когато един младеж създава проблеми на екипа или на някой от членовете му;
- съвместно вземане на решения отнасящи се до младежите; особени мерки, специфични разрешения, ориентиране, наказания, ако е необходимо.

Събеседванията позволяват на обучаващите да актуализират началния педагогическия проект в съответствие със специфичните нужди на младежите, които приемат и да използват по-индивидуализирани подходи за всеки един от тях (развитие на умения, управление на личния му проект).

Всеки обучаващ може да извлече и полза в личен план. Провежданите сбирки позволяват на всеки:

- да обогати мисленето си посредством това на другите;
- да погледне от страни работата си;
- да се осмели да направи това, което не би направил сам;

- да се дистанцира от проблемите поставени от младежите и да търси начини на решение;
- да се окуражи и ремотивира в трудните моменти;
- понякога да свали вината от себе си и да се чувства поддържан от целия екип.

Във всеки случай, обучававащите, възпитателите ще образуват екип, само, ако проявят истински **екипен дух**, характеризиращ се, както сочи Д. Анзьо и Ж. И. Мартен (1) с:

- уважение на мнението на другите (толерантност);
- желание за сътрудничество и взаимна подкрепа;
- приемане на критика;
- дисциплина, приета по своя воля;
- взаимно доверие и такт;
- познаване и възприемане на целите;
- солидарност, уважение, симпатия...

Възпитателският екип представлява една група, която, за да функционира по конструктивен начин, трябва да удовлетворява изискванията на цялата група. За да се осигури единство, членовете ѝ трябва да развият чувство на екипна принадлежност, което е осъществимо само, ако всеки остави на заден план личните си интереси и участва активно.

За да завършим относно оказването на помощ

„Младежите, които се намират в затруднено положение имат нужда от възрастни, способни да осъществяват връзки, да бъдат реалисти, да имат вяра в бъдещето. Бащинската функция, независимо дали е изпълнявана от мъж или жена, включва това, детето да се чувства подпомогнато отвътре, посредством присъствие, което показва, че не е страшно да пораснеш, признавайки едновременно, че е нормално да се страхуваш, да бъдеш неумел или неориентиран. Тя му показва начините на употреба на живота чрез самия себе си: това е аспекта –съюз, обединение

Аспектът реализъм, това е интериоризиране на погледа на трети човек. Когато той е приет като съюзник., когато с удоволствие уважаваши, по-лесно се съчетава желанието да разполагаши със самия себе си, както ти го разбираши, с ограничителните задължения на „това е така”, със саморегулиране на собствения подтик, с възискателния начин да управляваши името си, своя пол и образ. Реализмът, това е да се помогнеш на детето да разграничава това, което може да се прави от това, което не може да се прави, основното от незначителното, да може да ограничи фантазиите преди да премине към действие.

Но реализмът, за да не се превърне нито в безвкусието на стадния контрол, нито в стерилен бунт, изисква бащинската функция да вдъхва достатъчно доверие в човешкото приключение и в мястото, което човек може да заеме там. „Творчеството, казва Уиникот, е начин на възприемане, който дава на индивида чувството, че животът си заслужава да бъде живян” (от което се подразбира: макар че за момента не изглежда, че си струва, да бъде живян...)”

Жак ЛЕВИН

УМЕНИЯТА НА ОБУЧАВАЩИЯ

Психо-социални умения

♦ Уважение:

Даване на доказателства за „зачитане” на всеки ученик, да му се покаже, че на него се гледа като на значим събеседник, че е зачитан като личност.

♦ Определяне на рамки и смисъл:

Поставяне принципите на функциониране на групата в рамките на СИРРА и уточняване смисъла на предписаните способности.

♦ Даване на достатъчно време:

Да приеме, че развитието на един младеж може да бъде бавно и неправолинейно (успехи и неуспехи) и да определи, въпреки всичко, срокове, без те да се превърнат във фактори за стрес, както за младежа, така и за обучаващия.

♦ Да бъде истински, искрен:

Да бъде самия себе си, а не да играе роля. Да действа в съответствие с идеите, принципите, които прокламира, знаейки, че всяко изказване изисква известна предпазливост.

♦ Да бъде пример, едновременно „жив” и „човешки”:

Да прилага към себе си това, което изисква от другите и да е способен да признава, че е сгрешил.

♦ **Да изслушва конструктивно:**

Да приема да изслуша какво му казва младежа (емпатия), оставяйки същевременно на разстояние. Да не решава проблема вместо него и да няма с никого по-специални взаимоотношения, а да умее да го препрати кум други, когато това е необходимо (и възможно...!).:

♦ **Да спечели доверието на младежите:**

Да преодолее отношението към миналото им на лоши ученици, да признае постигнатото от тях и способностите им да учат и да имат успехи.

♦ **Да може да разграничава ситуацията на индивида:**

Да предпочита да казва: „когато правиш това, ти ме дразниш”, отколкото „ти си досаден, дразниш ме”

♦ **Да има предвид емоциите:**

Да приема да разглежда емоционалните проблеми приоритетно, когато младежът е в „криза”. Да се опита да освободи от емоционалната част познавателното блокиране.

♦ **Да умее да изслушва исканията:**

Да бъде способен да изслушва експлицитните или имплицитните молби и искания на младежите и да им помогне да си изяснят естеството на нуждите си.

♦ **Да се справя с отрицателната вербализация: грубости, обиди, агресивност:**

Да бъде способен да ги приема, което не означава да ги одобрява, а да ги разглежда конструктивно.

♦ **Да използва ресурса на групата:**

Да одобрява единството на групата, за да предизвиква възможни взаимодействия между младежите и по този начин да улесни личното развитие на всеки един.

♦ **Да бъде справедлив:**

Към всички да проявява еднакъв интерес и благоразположение, да е на разположение еднакво за всички.

(Психо) педагогически умения:

♦ **Да изясни точно целите, процесите, очакваните резултати:**

Да изясни рамките и смисъла на работата и на предлаганото обучение, да установи обединение на усилията в работата и договор за сътрудничество.

♦ **Да приеме да не играе непрекъснато ръководна роля:**

Да приеме да не е този, който винаги всичко знае, който има отговор на всички въпроси, а да накара младежът да потърси отговора.

♦ **Да бъде гъвкав в подходите:**

Да не налага един единствен педагогически метод, а да държи сметка за стратегиите на обучаваните и да се възползва и от други съществуващи подходи.

♦ **Да бъде взискателен:**

Да има изисквания за напредък и да фиксира цели, тъй като смята младежите за способни да се развиват (поставяйки, все пак летвата в оптимално положение за развитието на всеки един, в определен момент) и да оценява извършената работа.

♦ **Даване положителен статут на грешката:**

Издигане на грешката в очите на младежите във фактор за напредък, а не причина за срам.

♦ **Умерено отдаване :**

Да не се действа като „спасител”, да се приемат неуспехите и да се има доверие на младежите за тяхното преодоляване.

♦ **Създаване на глобална визия за младежа:**

Да се вземе предвид етапа на неговото физиологично, социално, познавателно развитие.

(Психо) емоционални умения:

♦ **Освобождаване от погледа на другите;**

Приемане на шума, различен спонтанен изблик на учениците от групата, които могат да бъдат зле приети от другите колеги; да не се търси непрекъснато тяхното одобрение.

♦ **Да бъдеш в контакт със самия себе си:**

Да бъдеш в контакт със своя субективизъм, с вътрешния си свят, да осъзнаваш сенчестите си страни (страх, неустойчивост..).

ТЕОРЕТИЧНИ РЕФЕРЕНЦИИ

Карл РОДЖЪРС & Жак ЛЕВИН

Карл Роджърс (психотерапевт, психолог и педагог, 1902-1987)

Един от бащите на хуманистичната психология в САЩ.

Подходът на Роджърс, практикуван отначало индивидуално, а по-късно в рамките на групи за обучение, е имал голямо влияние върху отношенията на оказване на помощ и съдействие.

Осем основни характеристики се намират в основата на всякакви отношения на оказване на помощ:

1. Да осъзнаваш своите собствени чувства;
2. Да изпитваш положителни чувства към другите;
3. Да останеш различна личност или да оставиш другия да бъде независим;
4. Да бъдеш емпатичен;
5. Да приемаш другия такъв какъвто е;
6. Да не застрашаваш другия;
7. Да гледаш на другия като на развиваща се личност;
8. Да избягваш да го оценяваш и съдиш.

Роджърс говори за **безусловно положително възприемане** на другия, т. е. за една безусловна вяра в способността на човешкото същество да решава само проблемите си и да се развива към едно по-добро съществуване.

Следователно опорните точки на възпитателното отношение са:
осъзнаването, емпатията, безусловното положително възприемане;

За изясняване на това, което казва субектът, обучаващият използва:

- | | |
|-------------------|---|
| • Ехото | „А, да, добре, разбирам...” |
| • Отражението | „Виждам, че това ви засяга, ви натъжава...” |
| • Преформулировка | „И така, вие имате чувството, че ...” |
| • Обобщение | „Искате да кажете, че....” |

Истинските отношения, разбирането имат за цел да помогнат на субекта :

- Да влезе в контакт със самия себе си, да изясни собствената си мотивация, вътрешни проблеми, поведение;
- Да стане по-доверчив и уверен в себе си;
- Да бъде по-малко склонен да отхвърля някои елементи от самия себе си;
- Да стане по-зрял, по-общителен, способен да се развива в начина си на поведение.

Жак ЛЕВИН

Психоаналитик, доктор по психология.

Създаател на метода наречен «от поддръжка към поддръжка»

Той ни насочва към вземане под внимание на преживяното извън училище, което пречи на пребиваването в училище посредством „ко-рефлексия” с младежа, в „съюз” с него.

Той окуражава обучаващия да се откъсне от „увредената част” на младежа, да създаде проект с него и да **обмислят други възможности** за бъдещето.

Фактът да повярваш в младежа, в едно възможно за него бъдеще извън настоящия проблем и неуспех, е един от елементите на възвръщане на надеждата и доверието.

Той подчертава също така **необходимостта от промяна на „погледа” към младежа**: преминаване от един „поглед-снимка” (фиксиран образ) към един „кинообраз” (образ в движение), който ще му помогне да се откъсне от проблемната ситуация, за да погледне към бъдещето.

За да създаде своята идентичност, за да навлезе в обществения живот като индивидуалност, самостоятелен, младежът има нужда:

- **да бъде признат** (с „един минимум от признаване на Азът”);
- **да се почувства достатъчно приет**, стойностен, че има влияние (върху своето обкръжение, върху другите), свое място;
- **да се разбира, да се опознава**, да намира смисъл: смисълът не съществува сам за себе си, всеки един трябва да му придаде смисъл (което води до въпроса „кой съм?”);
- **да се извърши работа по интегриране** по отношение на неуспеха, на преживените неприятности и промените, които налага животът;
- **да бъдеш оптимист** (позитивните страни да надхвърлят негативните).

Когато преминава през криза, младежът има нужда :

- **да бъде изслушан**, да бъде смятан за значим събеседник;
- **да се почувства разбран в своята логика**, в това, което се случва в неговия душевен свят;
- **да бъде подпомогнат в усилията си да намери възможни решения** за едно бъдеще отвъд настоящия „проблемен Аз”.

Обучаващият може да подпомогне младежа да изрази проблемите си, да си поставя въпроси, да намира елементи на отговори.

Той му помага да осмисли това, което му се случва.

Той му помага да се срамува по-малко от неуспехите си или трудностите, които го потискат до такава степен, че му пречат да се проектира в бъдещето.

Социална интелигентност или социална компетентност

Съжалявайки за безразличието на изследователите по отношение на **социалната интелигентност**, Олерон отбелязва през 1989 г., че въпреки всичко „*голяма част от способностите на индивидите и на групите се използват за овладяване и управление на социалната среда, отношенията с другите, с институциите и груповите практики*”.

Първото модерно определение на социална интелигентност е все пак от 1920 г. и е на Е.Л. Торндайк, който определя тогава три вида интелигентност: абстрактна, конкретна и социална, като последната е определена като способността да разбираш другите и да реагираш по подходящ начин в отношенията си с тях.

Въпреки всичко, през 1990 г., М. Рьошлен отбелязва, че „*никой не е успял да определи доказателство за социална интелигентност, което би имало вероятно действително съдържание и което да не се смесва с общата интелигентност*”.

По-добре би било социалната интелигентност да бъде обсъждана като се изоставят много общите определения за сметка на търсене на способности, точни умения, обединени под термина „**социални компетенции**”(умения).

Социалните компетенции, умения (social skills) са модели на социално поведение, които правят индивидите по- компетентни, т.е. по-способни да предизвикват желания ефект върху други индивиди” М. Аржил (1994).

В интерес на работата върху социалните компетенции е да се раздели общото поведение на по-прости, ясни и лесни за наблюдение рубрики. Тогава става възможно да се увеличат индивидуалните постижения с подходяща работа и /или по време на целия професионален опит.

Различни проучвания извеждат първостепенната роля, в професионалната сфера, на някои способности, които не са чисто професионални, но се отнасят до това, което се нарича умения за съществуване.

Тези умения са идентифицирани под различни наименования:

◆ Ключови умения	(Шварц- 1983 г.)
◆ Умения от 3-та група	(Обрьон- 1989 г.)
◆ Генерични умения	(Казанова- 1989 г.)
◆ Използваемост	(Сер и др. – 1992 г.)

Разбира се социалните компетенции придобити в професионалната сфера варират в зависимост от нивото на квалификация и вида на упражняваната професия. Въпреки това, голяма част от тях се изискват от предприятията, дори и на най-ниско ниво на квалификация и дори, когато не става въпрос за договор за обучение чрез редуване. Следователно, младежите не могат да се надяват да се приобщат професионално, ако не притежават тези основни социални умения.

Задачата на нашия екип беше първо да състави списък на тези умения, след това да ги представи под форма, която да позволи те да бъдат изграждани у младите хора по-системно и по-конкретно отколкото преди. Знаейки едновременно с това колко тези умения са във

взаимодействие в различни ситуации от обществения и професионален живот, ние ги групирахме в четири отделни области:

- **Самостоятелност;**
 - **Себеутвърждаване;**
 - **Общуване;**
 - **Приспособяване към живота в предприятието.**
-

ТЕОРИИ НА СОЦИАЛНОТО ОБУЧЕНИЕ

Социално обучение = придобиване на знания за живота в обществото, за отношението към другия и към другите, изучаване на поведение, чийто произход се крие в механизмите на социалното влияние.

Теориите на социалното поведение се оказват много полезни при оказване на съдействие в смисъл, че те подпомагат обучаващия да разбере и да приспособи ситуации за обучение, които чрез взаимодействие биха довели до познавателно, афективно и социално развитие на подрастващите.

Именно те позволяват да се подчертае ролята на **трети посредник** на **обучаващия** и показват как да се използва **групата (двойките)** като **стимулатори на индивидуалното развитие** на всеки младеж.

А. БАНДУРА

(американски психолог, основен теоретик на социалното обучение). Социалното обучение се извършва основно чрез **подражание** на личностите, които индивидът взема за модел и наблюдава в определена ситуация. В ранното детство това са родителите; по-късно всички тези, които детето, младежът, възрастният приема като стойностни (приятели, телевизионни герои, учители..).

Л.С. ВИГОТСКИ

(съветски психолог). Неговите трудове(3) (1943), заедно с тези на Ж. Брюнер, са в основата на признаване на **посредничеството като решаващ фактор за познавателното развитие на детето**: не може да съществува индивидуално развитие освен чрез социализация. Следователно обучението е първи по определение, социален факт. Оттук следва, че взаимодействието субект /посредник или субект/ заобикаляща среда заема определено място в изработване на основни инструменти като реч и определя развитието на висшите психически функции (създаване на концепции, памет, математическо мислене...).

За него, концепцията за подражанието не може да бъде разделена от тази за **зона на близко развитие**, която определя **допълнителното обучение, което детето може да получи благодарение на дейността на един посредник**.

Ж. БРЮНЕР

(американски психолог и теоретик на обучението чрез откриване).

Той е първия, който оценява трудовете на ВИГОТСКИ. Той използва концепцията за посредничество, за да се осмисли функцията на **водец**, която осигурява възрастният (или обучаващият) в познавателното развитие на детето. Той развива тази концепция под различни наименования: **посредничество** или **взаимодействие на настояничество** или **настояничество** или **подкрепа**. За него, обучението чрез подражание е естествено следствие от взаимодействието учител/ученик. Моделите предложени от родителите, учителя, приятели допринасят за появата на нови разновидности на поведение у детето. **Обучението е волеви акт, силно насочен към някаква цел** и както при Бандюра, той е доброволно възпроизводство на нови характерни поведенчески черти.

(3) Трудовете на Л.С.ВИГОТСКИ датират от 1934 г., но са познати в САЩ едва от 1950 г. Разпространени и доразвити от Ж. Брюнер, франскоговорящите читатели се запознават с тях през 1985 г, като и днес са много актуални.

ТЕОРЕТИЦИТЕ НА СОЦИАЛНАТА ПСИХОЛОГИЯ НА РАЗВИТИЕТО смятат, че „*социалното взаимодействие е ключов елемент в интелектуалното развитие на индивида*” и, че **социо -познавателните конфликти** карат личността да променя личните си представи.

М. ЖИЛИ определя социо - познавателния конфликт като „*интерактивна динамика, характеризираща се с активно сътрудничество, зачитане на отговора или гледната точка на другия и търсене в познавателните сблъсъци на преодоляване на различията и противоречията, за да се достигне до един общ отговор*”.

Възниква обаче, един такъв въпрос: абсолютно необходим ли е „конфликтът”? Бидейки безспорен фактор на развитието, не би трябвало да е основният елемент на динамиката. Решаващият фактор изглежда е **дестабилизацията**, която предизвиква различно мнение за начина представяне или на решаване. **Следователно, именно в социалното взаимодействие може да се осъществи дестабилизацията, благоприятстваща една познавателна реконструкция.**

ТЕОРИЯ НА ПОЗНАВАТЕЛНАТА РАЗНОПОСОЧНОСТ

Теорията на познавателната разнопосочност е дело на американския психолог **Л. ФЕСТИНГЕР** (1957г.). Тази теория, която изучава социалното влияние като фактор на промени в индивидите и в тяхното поведение се доближава до теориите за обучението.

Според Фестингер, индивидът има тенденция да действа според убежденията си, да съгласува своите действия с мислите си. В обратен случай той се намира в състояние на познавателна разнопосочност и изпитва психологическо неудовлетворение, което предизвиква у него тенденция на намаляване на разнопосочността и възстановяване единството и хармонията. Разнопосочността може да бъде сведена до промяна в поведението или промяна в познанието.

Например : Господин Заеков, ожесточен противник на лова, консумира понякога дивеч. За да се намали неговата познавателна разнопосочност, той може да преустанови яденето на дивеч или да приеме не толкова ожесточено отношение към лова.

Изхождайки от тази теория, човек би могъл да измисли ситуации, които ще създадат достатъчно разнопосочност у индивидите, за да се предизвикат промени. Такъв е методът на Откриване на Професионални Дейности, Лични проекти и Приобщаване (ОПДЛП) (DARPI) изработен от Ж. Гишар, който цели промяна на неверните представи за професиите към по-обективни представи. Педагогиката на успеха, която се състои в това младите хора преживели неуспех (невъзможност да се извърши нещо) да попаднат в ситуация на успех (възможност да извършат нещо), също се основава на този принцип.

Всъщност, в познавателната разнопосочност, се среща, както и при теоретиците на социалната психология на развитието, идеята, че дестабилизацията е фактор на промяна. Тези два подхода подчертават значението на външното влияние или на социална интерактивност, с други думи казано на „**трети посредник**”, в процеса на познавателно

възстановяване. Тази роля може да бъде изпълнявана както от обучаващия, така и от групата (група от двойки) според ситуацията.

МЯСТО НА КОНТРОЛ

Г. Б. РОТЪР заема особено място сред теоретичите на социалното обучение със своите разработки за „**място на контрол**”. Тази концепция, доказана с проучвания извършени в периода 1954 до 1993 г., е заинтригувала голям брой изследователи поради прякото ѝ приложение в областта на професионалната интеграция.

Мястото на контрол обозначава *„убеждението, че индивидите имат свои възможности да определят и да овладеят това, което им се случва приятно или неприятно”*.

► Някои индивиди имат тенденция да мислят, че това, което им се случва е резултат на тяхното поведение → тяхното **място на контрол е вътрешно** (=internalité).

► Други имат тенденция да мислят, че не могат да контролират събитията, че те са играчка в ръцете на добрия или лошия късмет → тяхното **място на контрол е външно** (externalité).

Концепцията за мястото на контрол получи гласност през 1993 г. чрез трудовете на **Г. ФУРНИЕ, Р. ПЕЛТИЕ и Д. ПЕЛТИЕ (5)**: изработвайки една типология на начина на мислене на безработни младежи между 16 и 25 години, по отношение на тяхната ориентация и социо -професионално приобщаване. Те са определили голямо разнообразие от възможни представи за мястото на контрол, тръгвайки от най-характерните представи за „външност” (пораженчески настроения) до най-характерните представи за „вътрешност” (проактивни настроения) .

пораженчески нагласи (--)	Реалността се налага и отдалечава всяка индивидуална свобода. Всяко действие изглежда невъзможно, а поставените цели неизпълними. Всъщност заобикалящата среда се приема като враждебна.
нагласи на зависимост (-)	Външните норми служат да концептуализират действителността. Отношението на зависимост, поддържано между лицето и средата структурира и води дейността, то отнема всякаква лична отговорност. Авторитетът се налага като модел в действията и вземането на решения.
нагласи на предписание(+)	Концепцията за пазара на труда и за ролята, която личността играе в него започва да се разнообразява. Въпреки това, макар че многобройни дейности са предвидени, личността е безпомощна, когато трябва да направи избор. Тя се съобразява със социалните

	условности и предписания.
нагласи на отговорност към самия себе си (+)	На труда и трудовия пазар се гледа глобално. Признато е значението на личните усилия за постигане на успех. Личността се чувства изцяло отговорна за това, което и се случва: всички събития са интерпретирани и преценявани в зависимост от едно единствено, без да се държи сметка за заобикалящите фактори.
про-активни нагласи (++)	На труда и на трудовия пазар се гледа в техния контекст и по-един по-комплексен начин. Индивидуалните аспекти и заобикалящите фактори служат да се интерпретират събитията и да се изрази реалността. Личността осъзнава значението на личните си усилия, не като нещо абсолютно, а като възможност за действие в една непрекъснато променяща се среда и предлагаща различни решения.

Това проучване показва необходимостта и интереса да се развият пораженческите нагласи у младежите към проактивни и програмата за намеса (6), създадена на базата на това проучване от Г. Фурние и няколко сътрудници, представлява ценен инструмент за постигане на тази цел.

(5) Г. Фурние, Р. Пелтие, Д. Пелтие, Квебекски проучвателен център за Социо-професионално интегриране и кариерни консултации (За по-подробна информация за тази типология виж анекс 1)

(6) „Взаимодействието, ефективна стратегия за ориентиране и професионално интегриране”- Издателство Септамбр, 1995

ЗАУЧЕНАТА БЕЗПОМОЩНОСТ

Създадена през 1967 г. от М. СЕЛИГМАН и негови сътрудници, концепцията се доближава до тази за мястото на контрол. Тя отбелязва невъзможността за един индивид да реагира на проблемна ситуация дори и чрез обикновено поведение, чрез което би могъл да реши проблема, поради факта, че е убеден в липсата на всякакво средство за въздействие върху ситуацията.

След многобройни експерименти, М. СЕЛИГМАН определя през 1975 г. заучената безпомощност като „отрицателни последствия от преживян опит от индивида на невладеене на заобикалящата го среда”. Като последствията се проявяват на три нива:

- **на мотивационно ниво:**

субектът няма никаква мотивация да контролира ситуацията, което води до спад в неговите резултати;

▪ **на когнитивно ниво:**

субектът не е в състояние да установи връзка между своите действия и резултати си;

▪ **на емоционално ниво:**

субектът е в състояние на отчаяние и депресия.

Заучената безпомощност, наричана още «придобита безпомощност» или «придобито отчаяние» или «заучено примирение» представлява изключително тежък феномен. Именно в това много особено състояние някои ученици научават в училище, че са «една нула» по математика, по чужди езици, а понякога и по всички учебни дисциплини. Тогава детето много бързо се убеждава, че няма никакви способности за каквото и да е и не предприема повече нищо, в нито една област дори и ако някои задачи са по неговите възможности.

Не рядко в центровете за обучение се срещат младежи преживели подобен опит. Тези младежи поддържат крайно пораженчески нагласи що се отнася до тяхното социо-професионално приобщаване, а някои въобще не си го представят. Те показват едно изключително външно място на контрол и амбицията им да се развият към по-положителни настроения понякога може да изглежда нереалистична... но не и неосъществима.

Това изисква време, тъй като, в този случай, приписването на неуспеха на външни причини е механизъм за личностно подсигуряване, средство да се запази вътрешното равновесие (да се предпази собственият Аз). Впрочем, психологическото състояние на някои от тези младежи изисква понякога подкрепа от терапевтичен порядък, освен внимателното подпомагане, което има за цел по-скоро да възстанови доверието в самия него.

ПЕДАГОГИЧЕСКА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ

Разновидността на обучаваните, както по отношение на техните училищни познания, социален произход, културна среда, професионални проекти, така и по отношение на тяхното познавателно и емоционално равнище налага всички педагози днес да работят с ученици, а дори и с възрастни като се опират на методика съобразена с различията съществуващи в даден клас или група.

Разновидността на младежите приемани в центрове за обучение е много голяма и обучаващите също се налага да използват ефикасни методи за подпомагане, съобразени с индивидуалните нужди за обучение, а именно диференцирана педагогика.

Диференцираната педагогика се основава на две философски изисквания: **убеденост, вяра във възможностите на човешкото същество да бъде възпитавано и обучавано и признаване на правото на различност в самите педагогически ситуации.**

Диференцираната педагогика е **индивидуализирана** педагогика признаваща индивида, който се обучава като „**Личност**”; това е **разнообразна** педагогика, която предлага многобройни дейности и се противопоставя на мита за обучение, според който **всички** ученици трябва да работят с един и същ ритъм, с еднаква продължителност и да преминават едни и същи стъпки.

Както подчертава Х. Прзесмички (7), диференцираната педагогика е **стратегия за успех**, която цели да позволи на обучаваните да:

- осъзнаят собствените си възможности;
- развият възможностите си в способности;
- деблокират желанието им да учат;
- излизане от неуспеха чрез повтаряне на подобни ситуации;
- намерят своя собствен път за приобщаване в обществото;
- осъзнаят възможностите си.

и се опира на осъществяването на **три основни цели в обучението**:

- **да се подобри отношението обучаван/ обучаващ**, като се оставя поле за излизане на преден план на положителни емоции – доверие, удоволствие, сигурност – които отключват мотивацията и улесняват работата и запаметяването;
- **да се обогати социалното взаимодействие**, тъй като едно динамично и богато взаимодействие позволява по-добро познавателно развитие, благоприятствайки едно временно дейността и обмяната, като същевременно се показва интереса и смисъл на дадена задача (Х. Валон, 1945 и Ж. Пиаже 1978)(8), обучаваният става действоващо лице в своето обучение наред с останалите, в рамките на групата;
- **обучение в самостоятелност** давайки свобода на въображението

и на творчеството за по-добро разбиране и предлагайки успокояваща атмосфера и поле за действие, където обучаваните имат право да избират, да решават, да изобретяват, да поемат отговорности (К. Роджърс, 1966г.). Гъвкавата рамка предлагана от диференцираната педагогика в самостоятелната работа, образователната самооценка, договорът, педагогиката на проекта, груповите техники благоприятстват следователно, познавателното развитие.

Съществуват хиляда и един начина да се диференцира педагогиката, тъй като разновидността на обучаваните се изразява чрез изключително разнообразни елементи: равнище на придобити знания, умствени процеси, социо- културни различия, психологически различия, различия в проектите за приобщаване и т.н.

Типологията установена от Ф. МЕРЬО (9) въз основа на разработки на различни изследователи в тази област, представлява вече чудесна основа за „навлизане” в диференцираната педагогика.

N.B.: Тъй като не е възможно да се представи тази типология в детайли, нито методите за диференциация, които Ф. Мерьо предлага в зависимост от различните стратегии на обучаваните, ние ще се задоволим тук да изброим петте области на приложение и стратегии на обучаваните, които трябва да се имат предвид за всеки един от тях.

ОБЛАСТИ НА ДИФЕРЕНЦИРАНЕ	СТРАТЕГИИ НА ОБУЧАВАНИТЕ
1/ ИНСТРУМЕНТИ ЗА ОБУЧЕНИЕ	Устна или писмена опора Визуални или слухови стратегии Стратегия на контакт или стратегия на представяне
2/ ДЕЙНОСТИ ЗА ОБУЧЕНИЕ	Частичен или глобален подход Разбиране чрез значението или чрез конфронтация Опора върху противопоставяне или върху връзки
3/СТЕПЕН НА РЪКОВОДЕНЕ ПРИ ИЗПЪЛНЕНИЕ НА ДАДЕНА ЗАДАЧА	Толериране или не на неувереността Необходимост от регулиране или от независимост Разсъждаване или импулсивност
4/ СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛНО ПРИОБЩАВАНЕ	Внедряване или отделяне Зависимост или независимост по отношение на социалното взаимодействие Съгласуваност или разграничаване
5/ УПРАВЛЕНИЕ НА ВРЕМЕТО	Първостепенност или второстепенност Предварителна мобилизация на информацията или прогресивна интеграция на информациите Глобална работа или работа на части

Диференцираната педагогика също така изисква много време (определяне на профила на участниците, идентифициране на техните стратегии, на техните грешки, търсене на подходяща методическа помощ, оценка и т.н.) но това е форма на подпомагане, която се вписва добре в общия проект да се накарат младите хора да станат активни действащи лица (в учебните и извънучебните дейности) и да станат самостоятелни. Нейното въвеждане е улеснено от редовното практикуване на работа по групи с младежите и обсъжданията, които се осъществяват в целия педагогически екип.

(7) Халина ПРЗЕСМИЧКИ „Диференцирана педагогика”, Издателство Ашет- Нови подходи, 1997.

(8) Анри ВАЛОН „Начало на мисълта у детето”, PUF, 1945 г.- Жан Пиаже „Психология на детето”, PUF, 1998 г.

(9) Филип МЕРЬО, професор по Теория на възпитанието в Университета Люмиер – Лион 2, ръководил в продължение на много години педагогически експеримент посветен на разнообразяване на начините за обучение. – „Да учим да, но как?”, Париж- ESF издател, 16 издание, 1996 г.

МИСЛОВНО УПРАВЛЕНИЕ

Понякога педагогическата диференциация става причина за възникване на инструменти за посредничество. Точно такъв е случаят на **"мисловно управление"**, изработен от Антоан дьо **ЛА ГАРАНДРИ** (10), професор по философия, после започнал научни изследвания в Университета Люмиер Лион-2.

Антоан дьо ГАРАНДРИ, засегнат от отоспонгиоза, е имал трудности в учението, поради факта, че не е чувал добре и нито семейството му, нито училищното ръководство е взело предвид неговото затруднение. След като е успял да завърши благодарение на един учител, който най-накрая се съобразил с глухотата му, той започнал работа като преподавател, твърдо решен да не прави своите ученици жертви на недиференцирана педагогика.

Като наблюдавал учениците си в процес на работа, А. дьо Ла ГАРАНДРИ се опитва да се постави на тяхно място и да разбере хода на мисълта им. Той изработва типология на различните начини, по които те действат, за да напишат темата си, после съставя списък на трудностите, присъщи на всеки начин и дава методически съвети, изхождайки от техния начин на работа. Наистина, той констатира, *че е излишно да се предлага метод или подход на ученика, ако той не се основава на неговия собствен начин на работа, на неговата "когнитивна идентичност"*. За него, всеки преподавател трябва да може да подпомогне изработването на методика, базираща се върху вече придобитите от ученика умения, базираща се не на един единствен модел, а на наблюдението на реакциите на ученика и ефектите, предизвикани от тях.

Методът на мисловното управление се основава на комбинаториката Представа- Проектиране- Умствени дейности и на педагогическия диалог:

(10) А. дьо Ла ГАРАНДРИ: „Педагогически профили”, Льо Сантюрион, 1980 г.- „Педагогика на средствата за учене: преподавателите пред педагогическите профили”, Льо Сантюрион, 1982 г. А. дьо Ла ГАРАНДРИ и С. КАТАН: „Всички деца могат да успеят”, Льо Сантюрион, 1988 г.

Методът на мисловното управление се основава на комбинаториката



ПРЕДСТАВА - ПРОЕКТИРАНЕ – МИСЛОВНИ ДЕЙНОСТИ - ПЕДАГОГИЧЕСКИ ДИАЛОГ

1/Представа

Представата е възпроизвеждане във въображението ни на това, което сме възприели с петте си сетива. Умствената представа е волева дейност, чрез която ние осъществяваме в ума си това, което възприемаме в момента (кактусът в хола) или това, което сме възприели (роднина на път). Именно чрез тази умствена дейност започва натрупването на знания.

Все пак ние не възприемаме нещата по един и същи начин: някои го постигат чрез **визуални** мисловни образи (думите са превърнати във визуални образи), други - посредством **слухови** мисловни образи (те провеждат един вид вътрешен диалог, за да възпроизведат вече чути думи). Някои хора имат **смесени** представи : според ситуацията, те получават визуални или слухови мисловни образи.

Тъй като представата е улеснена когато се извършва по еднакъв начин с възприемането, на преподавателя остава само да предостави слухови или визуални помощни материали (текстове, рисунки, схеми и т.н.), за да прецени разликите между учениците.

2/ Проектиране и мисловни дейности

Проект, това е "**намерението да се направи нещо в бъдещето**", което предполага лично волево задължение и "**изработване на план със задачи за осъществяване**". Ученикът не е вече обучаван, а „**обучаващ се**”. Мисловното управление предполага в някаква степен, че ученикът програмира умствените дейности, които ще използва във всеки период от една учебна ситуация.

Всички мисловни дейности:

- внимание,
- запаметяване,
- разсъждение,
- разбиране,
- въображение

са резултат от комбинирането на умствения акт на представата, осъществен по отношение на даден проект:

Мисловни дейности	Проект
Внимание	Да бъдеш внимателен, това е да проектираш създаването на умствени образи на това, което възприемаш в момента.

Запаметяване	Да запаметяваш, това е да проектираш използването в бъдещ момент, който си представяш благодарение на визуалните или слухови образи, на това, което искаш да научиш.
Разбиране	Да разбираш, това е да проектираш осмислянето на своите възприятия, противопоставяйки актуалните визуалните или слухови образи с предишни такива.
Рефлексия	Да разсъждаваш, това е да проектираш прилагането към проблем, поставен от законите, на правила, които извикваш от съзнанието си посредством визуални или слухови образи.
Въображение	Да си представяш, това е да модифицираш, трансформираш или предполагаш реалности, които не могат да бъдат възприети, или да измисляш предмети, все така с помощта на визуални или слухови образи.

3/ Педагогически диалог

За да му помогне да се управлява мисловно, учителят трябва да знае какви умствени дейности прилага или не ученикът. Все пак, възприемането на тази умствена дейност не се вижда: едва при говорене от страна на ученика, учителят може да разбере това: той трябва да води педагогически диалог с него.

Този педагогически диалог ще се осъществява в две посоки:

1/ Преподавателят ще се старее да накара ученика да разкаже това, което мисли, така че ученикът да осъзнае своята мисловна дейност;

2/ Преподавателят ще разкрие на ученика какви умствени дейности би могъл да използва, както и други начини да управлява мисълта си.

Забележки Анекс

Констатацията е усложнена от съществуването на 4 параметъра, 4 нива на възприемане на реалността:

- | | |
|--------------------------------------|--|
| 1/ параметър на реалността | възприетото е представено такова, каквото е видяно в реалността; |
| 2/ параметър на символите | мисловните образи са визуални или изговорени изображения на думи, на видени или чути абстрактни знаци; |
| 3/ параметър на разсъждението | мисловните картини са например, изображения на причините за произхода на един феномен; |

4/ параметър на въображението представите, основаващи се на възприетото дават предимство на елементите, асоциирани с тази реалност от ученика, а те й придават един необичаен смисъл.

(Параметрите позволяват да се идентифицира естеството на представите на ученика и оттам срещнатите трудности. Всъщност, именно неразумното управление на параметрите може да бъде причина за училищните неуспехи или постижения.).

Мисловното управление има своите последователи и противници, които му отправят обвинения, че не е нищо повече от една научно необоснована практика. Като всеки педагогически метод, то има своите граници и не е достатъчно да разреши всичките проблеми на ученето. Този метод може да бъде обвинен в това, че взема под внимание само слуха и зрението, докато обонянието, вкусът и осезанието имат своето място в мисловното изработване на образи. Освен това, това е Инструмент, който не може да се използва без предварително обучение.

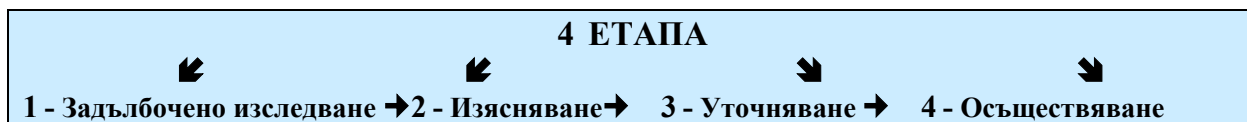
Не всички преподаватели използват метода на мисловното управление. Все пак той се приема добре в работата с младежи, изпитващи затруднения, тъй като е общоизвестно, че когнитивните затруднения и многобройните провали, които те са причинили у младежите, са породили у тях първата представа за себе си. И така, когато един субект осъзнае, че има мисловни образи, че някои процедури, необходими за учене, могат да бъдат споделени и че учителят не е там, за да мисли вместо него, а за да му помогне да мисли, **тази представа за себе си се възстановява.**

АКТИВИРАНЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНОТО И ЛИЧНОСТНО РАЗВИТИЕ

АПЛР е метод (12) за намеса, който има за цел да улесни продукцията на професионални проекти, като активира процеса на професионално израстване едновременно с интелектуалното, емоционалното и социалното развитие на личността.

Създаден е от квебекски учени, обединени около **Д. Пелтие, Г. Нуазо и С. Бюжолд** (Университет Лавал); той е съобразен с по-голямата част от споменатите вече методи.

Според теоретиците на АПЛР (13) професионалното проектиране представлява постоянен и продължителен процес и неговият успех, както и успехът на всеки проект, изисква субектът да премине през четири етапа:



Всеки от тези етапи изисква начин на мислене, познавателни умения и специфични подходи: творческа, концептуална, оценителна и приложна мисъл; умения за задаване на въпроси, за класифициране, за сравняване и планиране...; любознателност, себеуважение, чувство за критичност и практичност...

АПЛР се позовава и на работите на **Ж. Пиаже** и **Л. С. Виготски**. Той се вписва в перспектива на развитие и се базира на идеята, че **може да се активира процесът на личностно и професионално развитие на индивида** (като целта на активирането е да се задвижи процес, който поради различни причини е бил в застой) **като се предложат обучителни ситуации, които ще позволят:**

1/ НАТРУПВАНЕ НА ОПИТ	2/ ОСМИСЛЯНЕ	3/ ИНТЕГРИРАНЕ.
-----------------------	--------------	-----------------

1/Натрупване на опит :

За авторите на АПЛР, развитието на един индивид е функция от неговото включване в цялостната дейност. Знаем, че това зависи от типа активност, който му се предлага → **следователно, трябва да му се предлагат ситуации, които ще провокират натрупване на опит и ще улеснят неговото лично включване**, като се знае, че колкото по-богат е опитът, толкова по-добре се включва субектът, както казва китайската поговорка: *"Чувам и забравям; виждам и си спомням; правя и разбирам"*.

Четири нива на опитност позволяват да се установи йерархия на включването в обучителна задача:

- | | | |
|------------------|----------------|---------------------------------|
| • символично | / семантично | → четене на театрална пиеса |
| • на възприемане | / въображаемо | → гледане на театрална пиеса |
| • субективно | / емоционално | → писане на театрална пиеса |
| • активно | / поведенческо | → изиграване на театрална пиеса |

(Моето участие като актьор в пиеса ще бъде много по-активно, отколкото като читател.)

2/ Обсъждане и осмисляне на преживян опит

АПЛР(ADVP) е образователен подход, който цели да накара субекта да взаимодейства с дадена ситуация, за да получи от нея полезна информация. Субектът не трябва само да придобие знания, а да учи, за да действа, за да дефинира своята цел и да задълбочи мотивацията си. Следователно, той трябва да осмисли своя опит, да го формулира с цел да се опознае, да разбере, интегрира и реализира своите стремежи и потенциал, така че животът му да има смисъл. За да намери този смисъл обаче, не обяснението, а изяснението е по-ефикасно, тъй като въпросът "защо" на обяснението го поставя в затворено положение и не му позволява да напредва, докато въпросите "как" и "към какво" на изяснението благоприятстват напредъка.

В една група, преживеният опит може да предизвика променливи ефекти върху участниците. Изразяването на различните и понякога противоречиви значения изважда наяве едновременно сложността на индивидуалните представи и особеностите на всеки човек, като така подпомагат себеоткриването. Времето за изясняване в група позволяват на всеки да се обогати в личен план, но се изисква и значително доверие между членовете на групата, за да може това действие да се извърши в дълбочина.

Впрочем, да се иска от даден индивид да изрази смисъла, който той дава на своя опит, изисква той да бъде готов да го направи, тоест да може да сподели опита си, без това му причинява болка или страх. Някой, който скоро е преживял нараняване, не е обезателно готов да анализира това, което се е случило с него. Следователно, трябва да "дадем време на времето" и да не задължаваме субекта да говори за дадена ситуация, ако я преживява твърде болезнено.

3/Интегриране на преживян опит :

Д. Пелтие и Г. Нуазо и С.Бюжолд дефинират психологическата интеграция като операция "която се състои в това да сравни скоро натрупания опит със сбора от вече организирани умения у субекта, така че да има приемственост между тях и това да обогати неговите умения за адаптиране. Индивидът приема това, което му се случва с известно доверие, той е готов да разруши своите виждания за да построи други, по-тясно съобразени с реалността."

Всеки участник трябва да открие това, което преживеният опит означава за него, това което той прибавя към знанията му, това което го свързва с предишни опити. Преживеният опит трябва да бъде повод за субекта да промени своя светоглед и да обогати начина си на възприемане и Адаптиране и интеграцията трябва да позволи на субекта да заздравя или да промени своята идентичност.

Все пак, за да интегрира преживения опит, субектът трябва да има яснота по отношение на целите си, за всяка ситуация, да може да прецени евентуалните ползи от нея и да избере да се включи (или

не), тъй като, ако индивидът не знае в какво се включва, то има тенденция той да бъде недоверчив в държанието и реакциите си.

В АПЛР(ADVR) е застъпен и евристичният принцип. Тъй като изработването на проект е изследване, което изисква специфични дейности и умения, евристичният принцип има за цел да вземе под внимание средствата, с които разполага субектът за да осъществи това изследване. Когато лицето още не е развило тези средства, тоест начините на мислене, за да използва адекватно своя опит, активирането ще стимулира развиването на тези умения. Обучаващият ще направи така, че лицето да използва различни типове мислене: творческо, концептуално, оценъчно, приложно. Той ще снабди субекта с „инструментариум” като му даде свобода в съдържанието и насоки по отношение на процеса.

АПЛР е също така и образователен подход, който се позовава на екзистенциалната философия и следователно има определена концепция за човека и света:

- ◆ личността е субект, а не обект на своята ориентация, тя признава личното си влияние върху събитията. Не става въпрос за отричане на социалните предопределености, а за приемане на факта, че не всичко е предварително решено.
- ◆ човекът е предвидливо същество, способен е да търси решения, тръгвайки от различни перспективи и да намира нови начини да разреши проблемите си.

ПРЕДСТАВЯНЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ ФИШОВЕ

Педагогическите фишове за развитие на социални компетенции, около шейсетина на брой следват реда на социалните компетенции, по които са описани по-горе. Това не означава, че те трябва да бъдат използвани в този ред, нито, че те всички трябва да бъдат използвани. **Те могат да бъдат полезни в зависимост от нуждите установени в участниците**: всеки обучаващ избира този фиш, който преценява като уместен по отношение на младежите, с които иска да работи.

Те са групирани в 4 части (съответстващите на четирите области от таблицата на компетенциите):

- **Самостоятелност**
- **Себеутвърждаване**
- **Общуване**
- **Адаптиране към живота в предприятието**

Във всяка част се прави едно припомняне и кратко обяснение на компетенциите, които могат да се развиват в съответната област.

Всеки модел е представен по един и същ образец:

- **Област на въздействие**
- **Набелязани цели (на компетенциите)**
- **Развитие на упражнението**
- **Продължителност на упражнението и необходими материали (Коментари, варианти, задълбочаване в зависимост от фишовете)**

Трябва да се отбележи, че рубриката наречена „развитие на упражнението” не винаги е подходяща за съдържанието на някои фишове, които съдържат дейности, които продължават по-дълго време.

Трябва да се отбележи също, че във фишовете става въпрос за „аниматор” или за „обучаващ”. Всъщност тази разлика в наименованията се дължи на факта, че ” обучаващите -аниматори” , които са съставителите на тези упражнения, използват единия или другия термин. Терминът преподавател също би могъл да бъде използван вместо тях. Важното е, възрастният, който се занимава с младежите да има поведение на придружител и помощник.

Трябва да се отбележи също така, че елементите от таблицата на компетенциите не са всички предмет на специфично "упражнение"; някои фишове включват много ситуации, в които може да се упражнява дадена компетенция, докато някои ситуации или компетенции не се намират в нито един фиш:

- било, тъй като сме преценили, че не е полезно да се предлага "упражнение" за нещо широко застъпено в работата на всички преподаватели. Такъв е случаят с елемента III - A1 "умение за декодиране на писмено съобщение, който препраща към обучение в четене. (Комуникация, стр. 72).

- или поради факта, че нито един от предложените фишове не е бил преценен за достатъчно задоволителен (такъв е случаят, например, с елементите III B4/s3s4s5s6)

Трябва да се отбележи накрая, че няколко "упражнения", представени във фишовете не са резултат от работата на нашата група, а са взимани от други педагогически инструменти. Тези упражнения или игри, често използвани от обучаващите преподаватели са вече познати на широката публика, но ние сме ги поместили в някои фишове, защото са адаптирани за развиването на компетенциите, каквата е целта им. Примери :

" Космическият кораб", "Играта на оцеляване", "Изгубени в морето", помощните средства за ориентация и т.н.

Освен това, концепцията на някои упражнения със сигурност е била повлияна от помощните упражнения и вече създадените инструменти. Това не ни притеснява, тъй като **нашата цел никога не е била да покажем оригиналност,** а да предложим сборник с фишове, които да могат да служат за опора на преподавателите, загрижени за развиването на социални компетенции у младежите в затруднено положение.

При все това, приликите, които са налице в обстоятелствата на предложените упражнения (предварително време за мислене, редуване на работа в група и индивидуална работа, време за лично осмисляне, и т. н...) **са резултат преди всичко на концепцията за подпомагането,** обща за всички членове на екипа, който ги **оформя и свързва с теоретичните постановки, представени в първата част на тази публикация.**

Надяваме се, че тези фишове ще бъдат конструктивен принос за подпомагане на развитието на социалните компетенции. Надяваме се, че ще дадат, на тези, които ще ги използват, идеи за създаването на други и че тези преподаватели ще ни отправят своите забележки или предложения за подобряване на упражненията, които предлагаме тук.