

ОБЩАТА ПОДКРЕПА В УЧИЛИЩЕ – ПРЕДПОСТАВКА ЗА ПРИОБЩАВАНЕ НА ПЪРВОКЛАСНИЦИТЕ КЪМ МУЛТИКУЛТУРНАТА КЛАСНА СТАЯ

Гл. ас. д-р Вяра Цветанова
Югозападен университет „Неофит Рилски“

Резюме. Общата подкрепа за първокласниците за приобщаване към училищната образователна среда е естествен процес, обусловен, от една страна, от кризата в психо-социалното развитие на 7 – 8-годишните деца в прехода от игрова към учебна дейност, и от друга – от новия тип отговорности и начин на живот в училищната общност. Общата подкрепа е важен фактор за преодоляване от малкия ученик на предизвикателствата при общуване и учене, особено в мултикултурната класна стая. Разпознаването и анализът на тези предизвикателства, възможностите за преодоляването им са основна цел на настоящото изследване. Данните от експертните карти за педагогически специалисти, работещи с изследваната мултикултурна паралелка, очертават параметрите на социално-педагогическата атмосфера в класа. Приложените проективни методики, анкета и въпросник за първокласниците изясняват социалните им нагласи към училището и отношението им към семейството. Данните визират необходимостта от проследяване и индивидуализиране на формалните и неформалните взаимоотношения в рамките на мултикултурното образователно пространство.

Ключови думи: обща подкрепа; мултикултурна класна стая; първокласници; приобщаване

Увод

Образователното пространство в класната стая на първокласниците има сложна социално-педагогическа и организационна конструкция. От една страна, са детските представи за училищна класна стая, от друга – са нейните послания за самостоятелност, дисциплина и отговорност, а от трета – са изискванията на новия, почти непознат начален учител. Особено място и значение в това пространство имат приоритетно малките ученици, всеки със собствен индивидуален профил и потенциал, очаквания и „житейска“ философия.

Началният поглед върху реалността „училищно образователно прос-

транство“ не установява необичайни обстоятелства – всички деца имат своята възрастова характеристика, основни права и задължения, на лице са и стандартните училищни изисквания. В същия контекст обаче е нужно да приемем тезата, че като „норма за съвременното училище“ все повече се утвърждава „мултикултурната класна стая“, „в която съвместно учат и е поле за комуникация между културно разнообразни ученици“, „в която се създава климат за положителна оценка“ на културите и „се прилагат методи на обучение, които изключват игнорирането на разнообразието“¹. Логично е, че присъствието на ученици от други „страни, етнически и религиозни групи, различни от основната група, и чиито културни характеристики са различни“, провокират „проявление на мултикултурализма в класната стая“². Както сочи И. Владова (2018), позовавайки се на С. Чавдарова-Костова (2005), съвкупността „от различия е мултикултурност, а взаимодействията между различията са интеркултурност“ (Vladova 2018, p. 44), предполагащи диалог, опознаване и взаимно признаване.

Мултикултурната среда се дефинира на различни нива (световно, национално, локално), включително на микроравнища, каквито са „семејство, работно място и образователна институция – училище или училищна паралелка“ (Vladova 2018, p. 25). Й. Нунев (2018) конкретизира този тип среда в образованието – тя съществува, „когато в една и съща образователна институция се обучават, възпитават и социализират деца и/или ученици от различни етнически, религиозни и/или езикови групи“ (Nunev 2018, p. 196). Нейните базови съдържателни характеристики са: „наличие на етнически смесена образователна среда“; „деца/ученици в групата, паралелката, образователната институция, чийто майчин език е различен от български“; „изповядващи религии, различни от православието“; „общината и/или образователната институция (детска градина/училище) работят по приета стратегия/програма/план за образователна интеграция на деца и ученици от етнически малцинства“ (Nunev 2018, pp. 197 – 200).

В смисъла на посоченото, понятието „мултикултурна класна стая“ ще се използва за означаване на учебна стая (физическо и духовно пространство), отговаряща на характеристиките за съществуване на „мултикултурна образователна среда“. В нея се обучават, възпитават и социализират ученици от различни етнокултурни общности, стремежът е да протича позитивен диалог и формиране на толерантни взаимоотношения, изграждане на социални и личностни компетенции за ежедневна комуникация между педагози, ученици, родители.

Следователно образователната среда за конкретната изследвана паралелка първокласници трябва да се възприема и анализира в нейния по-разширен вариант – като среда за обучение и възпитание на ученици с разнообразна

етнокултурна идентичност. Мултикултурното образователно пространство в училище е особен вид предизвикателство както пред учителя, така и пред учениците.

Предизвикателствата, свързани със съществуването и функционирането на този тип класна стая за първокласниците, могат да се обединят в няколко групи:

- породени от смяната на водещия тип дейност за децата на 7 – 8 години – от игрова към учебна и от нивото на владение на елементите ѝ;
- спецификата на образователната среда в мултикултурната класна стая и социалните ѝ послания към малките ученици;
- произтичащи от необходимостта за реализация на самостоятелност и ориентация на децата в училищната организация и конкретно в мултикултурната среда;
- свързани с необходимостта от взаимодействия с многообразие от субекти
- с различна индивидуалност и статус в околния свят, с различни етнокултурни особености;
- породени от нивото на развитие на индивидуалността и сформираността на социалните качества на конкретните деца и възможностите им за вписване в социалната ситуация на класното пространство.

Решенията, свързани с множеството предизвикателства, са важни за всяко от децата в мултикултурната класна стая. Приемането ѝ от всеки първокласник чрез приобщаване е въпрос на обща педагогическа подкрепа, индивидуален подход и многообразие от „инструменти“ за укрепване статуса на детето в тази своеобразна микрообщност.

Базирайки се на сложността и динамиката в процеса на приобщаване, както и на характеристиката на развиващата се детска личност в началото на училищния период, целта на настоящото изследване се позиционира в три аспекта:

1. визия на общата подкрепа за първокласниците за приобщаване към мултикултурната класна стая;
2. съпътстващи първокласника проблеми в хода на включването и дейностите му;
3. педагогически практики като част от общата подкрепа в мултикултурната стая.

1. Визия на общата подкрепа за първокласниците за приобщаване към мултикултурната класна стая

Въпросът за общата подкрепа на децата за приобщаване в условията на училищната среда е особено актуален. Причините са обусловени от факти като: трудна институционална адаптация; агресивно поведение; ниска учебна мотивация, недостатъчни количествено и качествено социални взаимодействия

вия с връстниците и възрастните; дефицити, произтичащи от вродени или придобити заболявания, пречатстващи адекватен обучителен и възпитателен процес, миграционни процеси и др. Общата подкрепа е добрият шанс за преодоляване на тези причини, както и за лични изяви на всяко дете, без значение от неговия културен, социален, икономически статус.

Затова включването на приобщаващото образование сред държавните образователни стандарти³ визира адекватността на политическите решения предвид сериозността на посочената проблематика. Както подчертават Й. Нунев и Б. Недялкова (2018) въз основа на концептуално виждане на М. Баева (2012), функционалното изражение на този стандарт е в приобщаването на деца и ученици, „принадлежащи към различни етнически групи и култури, говорещи на различни езици, имащи различен физически, ментален, социален и икономически статус, с различни способности, интереси и цели на обучението“ (Nunev & Nedyalkova 2018, p. 37).

Смислово, общата подкрепа в контекста на приобщаването разписва необходимостта от координирана работа между специалисти и институции (Zdravkova 2016) за осигуряване на „базисни грижи за физическото, психичното и социалното благополучие“ на подрастващите⁴. Високият професионализъм в предучилищното и училищното образование, а и в системата на извънучилищни структури, е важна предпоставка за „развиване на потенциала на всяко дете или ученик“⁵. В съдържателен план е конкретизирано в чл. 178 на Закона за предучилищно и училищно образование чрез редица дейности, подпомагащи персоналното развитие на децата и учениците. Активностите се основават на правилото „от изключване към участие“, т.е. съвременната образователна система е в стремеж да налага съзнателна активност освен на децата и на педагозите, но и на родителите, общностите и социума (Radulov 2018, p. 13), провокирайки сътрудничество на множество равнища. С. Чавдарова-Костова (2018) визира необходимостта от поставянето на детето „в центъра на педагогическия процес“ при задължително отчитане на: индивидуалността и нуждите му; развитието му, за което трябва да има „необходими условия на средата и преодоляване на препятствия пред ученето“; „участие на детето – като член на общност“ (Chavdarova-Kostova 2018, p. 744).

На практика, образователната среда реагира в посока генериране на условия за реализиране на обща подкрепа за личностното развитие на всички подрастващи, базирайки се както на „екипната работа между учители и други педагогически специалисти“, така и чрез „кариерно ориентиране на учениците“, организиране на „занимания по интереси“, достъп до информация и материали за учебна подготовка, превантивна работа спрямо агресивни прояви и обучителни затруднения и др.⁶. Може да се твърди, че съдействие от такъв тип има потенциал да решава и въпроси по превенция на социалното неблагополучие на подрастващите с цел недопускане на явлението „социална недос-

татъчност“ (Koleva 2013). Проявлението му индикира „равнището на участие на родители и учители в живота на конкретното дете“, асоциира се с дефицит на „съвместни дейности“ и на „позитивни модели на взаимодействие“ с детето, в резултат на което то трудно изгражда адекватни и трайни поведенчески модели (Koleva 2013, р. 40), респективно се препятства и приобщаването в училище.

Отварянето на училищната среда към всяко дете е процес с различни измерения – нормативни, процесуални-смислови, социално-педагогически, общностни. В глобален план, законовите постановки за приобщаването са в унисон с идеята за правата на децата, включително правото на образование чрез обучение, възпитание и социализация за пълноценно развитие, и при отчитане на етнокултурната самобитност и уникалност на децата⁷. От своя страна, българското законодателство адекватно формулира ролята на образователната система и пълноценното участие на подрастващите в нея в раздел II на Закона за предучилищно и училищно образование.

Процесът на приобщаване е немислим без законова визия, но в социално-педагогически план е трудно осъществим без желанието и компетенциите на педагозите, психолозите, педагогическите съветници, специалните учители, ръководния капацитет на образователните институции.

В общностен аспект, на първо място, е необходимо съпричастното отношение на семейството към визията на ученика за училището и класа, тъй като родителите са естествено съществуващият морален и физически медиатор между детето и външния свят. Възрастните са натоварени със социалната отговорност не просто да предават културен опит, но и да спомагат за усвояването му, за претворяването му в детския ум. Съответно на основата на взаимодействието „семейство – училище“ е необходимо внимателно да се проправи пътят за адаптация и приемане на ученика към социообразователното пространство. От друга страна, училищната общност е среда, призвана не само да обучава и възпитава, но и да социализира. Затова целеполагането, организирането и подпомагането на нови взаимоотношения за детето са ценна част от живота му и могат да се разглеждат и като условие за житейски успех.

В класната стая подкрепата е свързана освен с преодоляване на обучителни затруднения и стимулиране на надарености, но и с необходимостта да се улесни присъединяването на детето, да се действа превантивно при поведенчески проблеми. Ръководенето на тези процеси изисква от класния ръководител и педагогическите екипи гъвкавост на педагогическото мислене, критично отношение към собствения опит и индивидуален подход към всеки ученик, особено в мултикултурната класна стая. Както подчертава Мирчева-Игликина (2019), приложението на личностно ориентирания подход, паралелно с иновативни методи на обучение „намират особено ефективно приложение в обучението в мултикултурна среда“ и са утвърдени „както в българската, така и в европей-

ската образователна среда“⁴⁸. Основавайки се на прилагането на рефлексивния подход за изграждането на социални и личностни компетентности, С. Чавдарова-Костова (2022) обръща внимание, че културно разнообразната среда на българското училище предполага изграждане и на „интеркултурна компетентност, формирането на която е една от основните задачи на съвременната педагогика, отчитаща живеещото в динамичен свят на многообразие от културни идентичности“ (Chavdarova-Kostova 2020, p. 11).

2. Съпътстващи първокласника проблеми в хода на включването и дейностите му в мултикултурната класна стая

Глобализационните процеси, генериращи изменения в обществата, провокират и вътрешни промени в социалната, културната, икономическата, образователната система, част от които се налагат и в резултат от живот в условията на мултикултурност. Това допринася образователната среда да се проблематизира за всички нейни субекти. От една страна, е потребността учители и ученици да се научат да общуват „с другия, различния, непознатия, който доста често е и носител на култура, която остава неразбрана“⁴⁹, в основата на което е приемането на различието. От друга страна, проблемността е в полето на адаптационните процеси за учениците в прехода им от предучилищна към училищна възраст. Не на последно място е въпросът за влиянието на семейството върху детското светоусещане, съответно себевъзприемане и отношение към другите, вече в условията на завишен социален контрол и нови педагогически изисквания на институционалната образователна среда.

С цел разкриване и анализ на съпътстващи първокласника проблеми в мултикултурната класна стая, проучването е реализирано чрез:

а) авторска *експертна карта*, насочена към оценка на социално-педагогическата картина, климат на доверие и необходимост от обща подкрепа за учениците в мултикултурната паралелка. Картата е предназначена за класния ръководител и педагогическия съветник в училището в Благоевград, в което е осъществено изследването за извличане на информация: данни за социалния и педагогическия статус на учениците в мултикултурната паралелка; условия, генериращи проблеми в нея, и спецификата им; подходите и методите за приобщаване на първокласниците; възможностите на дейностите по превенция на негативни поведенчески актове; ролята на часа на класа; възможностите на общата подкрепа;

б) *проактивни методики* – „Аз в училище“ и „Рисунка на семейството“ (Dacheva 2005). Първата методика позволява вникване „както в чувствата на детето, така и в особеностите на неговото поведение“, включително е изследователска практика за „оценяване представите на децата за междуличностните взаимоотношения в техния дом и в училище“ (Dacheva 2005, p. 127). Втората – „Рисунка на семейството“, е използвана предвид логиката на зави-

симостта на адаптационния процес за детето в училище от семейната среда и взаимоотношенията в нея;

в) *анкета* за изява на ценностната ориентация, нравствената позиция и особености в детското поведение (Koleva 2013). В съдържателно отношение са включени 7 въпроса (от отворен тип), ориентирани към отчитане особеностите на действията на детето, насочеността на тези актове към собствената личност или към останалите;

г) *въпросник* (Koleva 2013) за проучване характера на социалните нагласи на детето (адаптиран от автора за ученици в първи клас) и ориентиран към изясняване на отношението му към семейството и към училището, структуриран в 17 въпроса (от отворен тип).

Изследването е проведено в периода април – май 2023 г. в 3. ОУ „Димитър Талев“ – Благоевград.

2.1. Социално-педагогическа картина на мултикултурната паралелка въз основа на експертни оценки

Обща информация за класа

Първокласниците в изследваната паралелка са 18. Произхождат от семейства от различни етнокултурни общности. Български произход имат 7 ученици, 6 са част от ромската етнокултурна група и 5-ма ученици имат украински, македонски, танзанийски, северноамерикански корени. Двуетични са 61% от първокласниците. В класа 3 деца са със специални образователни потребности, предвид диагностицирането им в предучилищна възраст с: хиперактивност с дефицит на вниманието; нарушение на фонематичния слух и леки говорни дефекти; умствена изостаналост.

Семейна среда

По данни на класния ръководител и педагогическия съветник семейната среда при 50% от учениците е преобладаващо позитивна, с доминиращ авторитетен възпитателен стил. При останалите 50% моделът на възпитание, който е възприет от родителите, е в двете крайности – силно авторитарен или твърде либерален.

Характерно за семейната среда на учениците от изследваната паралелка е следното:

- при 66% от тях се установява липса на традиционното нуклеарно семейство – в разширено семейство живеят шест деца; четири са в биологична среда с един родител; в условия на парародителска грижа (Kovachka 2017) са две деца;

- трайна заинтересованост относно адаптацията на първокласниците към социалния микроклимат и образователната среда в училище проявяват около 50% от семействата;

- типология на семействата: етнически смесен брак, с трайно отсъствие на родител; родители с втори брак; семейства, свидетели на военна ситуа-

ция; възрастни в развод; зависимости при родителите; конфликтни родители, с вербална агресия към детето.

Образователни и социокултурни специфики на учениците в класната стая

В началото на учебната година при всички ученици са констатирани затруднения с официалния език на страната – български. При част от тях доминираща роля има майчиният език (английски, ромски, украински, македонски), различен от основния изучаван в училище. При учениците със специални образователни потребности с влияние са особеностите на нарушенията, обуславящи различен темп на възприемане и качество на усвояване на знанията. Към настоящия момент три от децата имат по-сериозни пропуски при овладяването му.

Културното приспособяване в периода на първия и половината от втория учебен срок е било необходимо най-вече за учениците, пристигнали от други държави. При двама от тях преживяването на военните действия в родината им (Украйна) предполага по-системна психологическа и педагогическа подкрепа в рамките на образователната институция. Такава е необходима и за двамата англоговорящи ученици (от Танзания и САЩ), още повече че семейната среда при тях е белязана от развод на родителите.

По отношение на социоемоционалното развитие на учениците, малка част от тях са демонстрирали поведение на срамежливост, притеснение или епизодични агресивни прояви при постъпване в училище, което постепенно е преодоляно в хода на професионалното взаимодействие с класния ръководител и педагогическия съветник.

В класа се констатира съществуването на явлението автосегрегация при учениците от ромски етнос, които съзнателно се отделят от останалите. Наблюдава се и вътрешно диференциране помежду им в зависимост от равнището на социалния статус на семействата, от които произхождат.

Според данните от експертните карти трудностите, съпътстващи адаптацията на първокласниците от мултикултурната паралелка към социообразователната среда в училище, са: езикова и културна бариера; наличие на специални образователни потребности; проблемна семейна среда. Въпреки това не се установиха ученици в риск от отпадане от образователната система благодарение на оказваната обща и допълнителна подкрепа.

2.2. Семейство, социални нагласи и ценностна ориентация на учениците в мултикултурния клас

В разработката акцентът е поставен върху разпознаване на спецификата и динамиката в отношението, социалните нагласи и ценностната ориентация на първокласниците към обкръжаващата реалност, приоритетно семейство и класна общност. Процесът на разпознаване се легитимира чрез резултатите от проведените изследователски процедури и анализа върху тях, базирайки се на следните критерии и показатели за оценка.

Първи критерий: социални нагласи на първокласниците към средата в семейството и мултикултурната класна стая. *Показатели:* изява на отношение към семейството и класната стая; наличие на проблемни сфери или липса на такива; удовлетвореност от статуса си в семейството и класната стая; просоциално поведение.

Втори критерий: взаимодействия в семейството и в класната стая. *Показатели:* ниво на взаимодействия и приобщеност към възрастни и връстници; удовлетвореност от осъществени взаимодействия, характер на взаимодействията – емоционални и формални; умения за общуване и самоорганизиране в класната стая; познания за културата на другите деца.

Данните за анализ по всеки от критериите са получени от прилагането на методите, описани по-горе.

Резултатите по първи критерий сочат, че е естествено първокласниците да имат позитивно отношение към социалната среда, в която живеят, т.е. към семейната среда. Данни от въпросника относно социалните нагласи конкретизират, че (въпреки разнообразните семейни модели при изследваните ученици) на първо място по важност са родителите, с които споделят празници и ежедневни дейности. Това проличава при отговорите на въпроса: „Какво би искал/-а да пожелаеш на семейството си за празник?“ – „*Да са живи и здрави, с много късмет, весели, добри*“ при близо 90% от отговорилите.

Семейството, независимо от структурата и съпътстващата го проблематика, за тях е средата, в която се чувстват добре и с която се идентифицират. Атмосферата в семейството провокира около 70% от тях да се стремят след училище веднага да се приберат у дома. За останалите малки ученици отговорите са по-скоро – „*Не. Харесва ми в училище*“, „*Не, защото няма какво да правя*“, „*Малко, за да си почина*“ и др., което условно предполага нарушена семейна хармония. В известна степен се потвърждава от семплите отговори на въпроса: „Какво искаш да разкажеш на децата от училище за своето семейство?“ – „*Нищо не разказвам*“; „*Нищо*“; „*Че мама е добра*“; „*Че семейството ми е добро*“. Всъщност едва ли може от 7 – 8-годишни деца да се очаква да са много изчерпателни, да владеят умения да разказват за начина си на живот в семейството, за неговото многообразие, за култура и определени ценности. Но не бива да не се отчита, че нагласите в семейната среда са основата, върху която се гради виждането на децата за училищната общност.

Естествено е в този контекст отговорите на учениците по повод училищната среда да са в същия рутинен тон. За около 80% тя е желана среда по следните причини: приятели в класа; нови знания за света; симпатии към учителя. Същевременно отговори като „*Горе-долу*“; „*Не*“; „*Понякога ме обиждат*“ също са индикатор за степента на привлекателност на средата в клас. Учебния процес първокласниците свързват и с получаване на похвали за добре свършена учебна задача, изтъквайки че моралната награда е особено ценна за тях.

Според резултатите по втори критерий и предвид възрастта на учениците е важно да се уточни, че нивото на взаимодействия е предимно в рамките на семейството или училищната общност. Все още е в сила активност, провокирана от възрастните или конкретната ситуация. Показателни за извода са отговорите от анкетната карта. Те са свързани с проявление на персонална позиция в ситуации: ако детето остане само на Земята; ако на планетата живеят единствено негови връстници; ако стане невидимо; ако се превърне във възрастен човек; ако бъде вълшебник; ако има право на три желания.

Учениците демонстрират просоциална ориентация, разсъждавайки, че ако останат на Земята със свои връстници, ще играят заедно, но и ще учат, *„защото така ще станат умни и могат да променят света“*. В ситуация, в която са напълно сами, извеждат като най-ценно социалното взаимодействие – *„Ще помоля някой да дойде“*, *„Ще ида на друга планета при други хора“*, *„Бих заплакала, много е тъжно да остана самичка“*, *„Ще бягам, ще плача“*.

Половината от анкетираните първокласници се придържат към тази позиция и в отговорите си на въпроса: *„Какво ще правиш, ако се превърнеш в Невидимко?“*, оценявайки важноста да са видими, да общуват. Контекстуално невидимостта смятат за обезсмисляща съществуването им и не представляваща нито лична, нито социална ценност. При останалите невидимостта е възможност да действат в съответствие със свои желания по силата на ответна реакция, без рестрикцията на морални ограничения от страна на другите – *„Ще се подигравам, защото също ми се подиграват“*, *„Ще шпионирам всички“*, *„Много ще ям“*, *„Ще ходя където искам“*.

Над 80% от учениците са категорични, че ако могат да избират, биха били деца. Мотивите им отправят към съществени екзистенциални аспекти на битието на възрастните. Разбирането на тези мотиви детското съзнание пречупва през собствения мироглед и биха могли да се дефинират по следния начин:

- възрастните нямат време за игри, затова са скучни;
- възрастните е необходимо да работят, затова не могат да правят каквото искат;
- възрастните остаряват и умират, затова е по-добре да си дете.

Поведение в обществена полза демонстрират 100% от първокласниците, ако бъдат в роля на магьосник – *„Ще помагам на хората“*, *„Ще изпълнявам желания постоянно“*, *„Много играчки за всички малки деца“*. Питането относно индивидуалните им желания, ако имат право на такива, очертава ориентацията на децата към себе си и към семейството им. Те поставят на преден план като ценности живота, здравето, щастието, отличното представяне в училище. На следваща позиция извеждат материални придобивки (телефони, компютри, играчки).

Одобрението от страна на основния авторитет в образователната институция – класния ръководител, освен че ги мотивира да полагат усилия, вли-

яе и върху взаимоотношенията със семейството, особено при добри учебни резултати – „*Всички са доволни въщи*“, „*Първо баща ми ще се радва, и аз*“. Доверие в класния ръководител заявяват 67% от децата. Те биха потърсили съдействието му при конфликт със съученици и когато имат нужда да споделят свои тайни.

В същия контекст е и разчитането на данните от рисуваелните методики „Аз в училище“ и „Рисунка на семейството“. Представените изображения на семейството при 50% от изследваните деца е свързано с желание за обединяването му, предвид поставянето на фигурите в рамки. Съществува вероятност и за известна неудовлетвореност от вътресемейното общуване поради схематичността на образите на отделните членове, чертаене на плътна основа в долната част на рисуваелното пространство, свързана с неувереност и желание за стабилност на семейството. Това се открива най-вече при децата, чиято рождена среда се отличава с авторитарен възпитателен стил, отглежданите от един родител или баба и дядо, както и с наличие на конфликт (агресивност, зависимост, negliжиране от възрастен член на семейството спрямо детето).

При останалите ученици рисунките навеждат по-скоро към сърдечни семейни взаимоотношения и позитивна дистанция, предвид пропорционалността в близостта на фигурите, ползването на светли цветове и изразяването на жестове на привързаност.

Данните от училищната рисунка подсказват, че е възможно множеството в класа да представя социално желателно поведение като отношение към училището. В изображенията на първокласниците се откриват елементи, като: изцяло запълнено рисуваелно поле; рисунката излиза извън очертанията на полето; заплашителни пози, наличие на враждебни действия и гримаси при част от фигурите; изолираност на Аз-фигурата или твърде големи размери; заштриховане; Аз-фигура и сграда на училището в диспропорция; липса или прозрачност на фигурата.

Смята се, че „сътношението между размерите на Аз-фигурата и училищната сграда е свързано с чувството на детето за комфорт или дискомфорт в училищната среда“ (Dacheva 2005, p. 142). В случая, немалка част от учениците изразяват неувереност и потребност от подкрепа, притеснение в училищна среда, което може би е следствие от многообразието на персонални образи в класната стая, т.е. деца с различна идентичност и културни ценности.

Цялостната характеристика на проучената мултикултурна класна стая извежда следните акценти.

А) Социалните нагласи към училищната среда и конкретно мултикултурната класна стая все още са условно „размити“, предвид че в по-ранните периоди от детското развитие често различията не се забелязват и не слагат отпечатък върху характера на взаимодействията. В случая обаче в училищната среда е нужно да се обърне специално внимание на това социокултурно

многообразие – то се отразява върху интересите на малките ученици, обогатява ценностната им ориентация и макар и косвено, влияе върху процеса на приобщаване.

Б) Нужно е да се отчете, че учениците на тази възраст са просоциални – нагласите им са позитивни, взаимоотношенията им с малки изключения (автосегрегация при учениците от ромски етнос) са мотивирани от интересни дейности и от изисквания на учителя. В ситуация на липса на социален контрол децата не биха подхождали агресивно. В условия на социален контрол посоката на мислене следва същата линия. Анализът върху тези факти насочва класния ръководител или педагогическия съветник към методи на работа, базирани на изискването за дейност в екипи с цел решаване на общите задачи.

В) Мултикултурният клас с малкия брой на учениците в него, както и очертаните различия между децата по отношение на среда и стандарт на живот, преживявания, майчин език, социални проблеми и др., пораждат необходимостта от индивидуализиране на процесите на формални и неформални взаимодействия. Решенията могат да се постигат чрез обща подкрепа. От своя страна, тя е шанс за всеки първокласник да се включи в училищното субобщество, да преодолее лични негативни нагласи и да самоактуализира собствения интелектуален и социален потенциал.

3. Педагогически практики като част от общата подкрепа в изследваната мултикултурна класна стая

Инициативите и практиките, свързани с приобщаването на първокласниците към спецификата на мултикултурната класна стая следват логиката на нормативно зададените стандарти за съдействие на личностното им развитие, опита и компетенциите на класния ръководител и родителите, както и на учителя по целодневна организация на учебния ден и на педагогическия съветник.

В смисъла на общата подкрепа, първостепенна е насочеността към преодоляване на затрудненията, свързани с образователната дейност. Важни в този контекст са консултациите и *допълнителното обучение за усвояването на български език*. По данни от проведеното проучване от тази подкрепа са се ползвали всички ученици от паралелката през първия учебен срок. Във втората половина на годината езикова помощ за развитие на вербалните и писмените умения е оказвана най-вече на първокласниците билингви, които съставляват 61% от класа. В резултат от приложението на метода „Деца обучават деца“ в педагогическата практика на класа се установява мотивация за учене, за партньорство и лична изява на всеки ученик. Интересен подход на класния ръководител е т.нар. „диктовка с топка“, радваща се на силен интерес от страна на малките ученици. Поощряването им се случва най-вече чрез морални награди. Анализите на педагогическия екип за обща подкрепа сочат, че

успеваемостта по учебния предмет е много добра в края на годината.

Предоставените *психологически консултации* за ученици, идващи от страна с военни действия, са перманентни през годината. Констатирани са: трансформиране на страховете от бомбардировките и от живот в бомбоубежище за две от децата. Педагогическият съветник заедно с класния ръководител е консултирал и ученици, при които са установени конфликтна семейна среда или трайно неангажирана спрямо тях.

Взаимодействието със семействата следва етапите: опознаване, приобщаване, активност чрез родителски срещи, неформални дискусии с класния ръководител за изясняване очакванията им по отношение учебния процес, за статута на ученика, за участие на родителите в социалния живот на класа и училището. Още при първата среща е установено, че половината възрастни не владеят добре български език и са с дефицит на базови умения за работа с документация, която се налага да попълнят. Останалите родители реагират чрез техническа и езикова помощ, а класният ръководител акцентира на ползата от „приобщаване за приобщаването“, т.е. усещането за взаимопомощ и сплотеност у семейната микрообщност в контекста на идеята за образование и социализация на детето допринася за плавната адаптация на първокласника към новата среда. Социално-педагогическият ефект за мултикултурната паралелка е, че междуродителската подкрепа оказва сплотяващо влияние и върху класа. На практика процесът на „приобщаване за приобщаването“ може да се разглежда като елемент на интеркултурното образование, защото „предполага положителни контакти между групи, разбиране, приемане, равнопоставеност, преодоляване на стереотипи, социалност и солидарност между „различните“ (Balabanova 2014, p. 34).

В мултикултурната класна стая неизменно възникват междуличностни и вътрегрупови конфронтации. Затова и *конфликтологичната култура на класния ръководител* предполага ползването освен на традиционни и на иновативни методи за разрешаването им. Още повече че през последните години педагогическите екипи в образователните институции имат и ролята „организирано да планират компенсаторни механизми за преодоляване на натрупания дефицит от основни социални умения“ (Balabanova 2014, p. 35), което е особено валидно за многокултурната училищна среда. За преодоляване на проблемно поведение или прояви на тормоз в часа на класа се дискутира, прилагат се техники за разпознаване, осъзнаване и овладяване на емоциите. Възникналите проблемни ситуации най-често се разрешават по метода на италианския педагог Даниеле Новара¹⁰, в същината на който е социалният компонент на ученето и трупането на собствен опит с развитие на критична преценка на личните действия и тези на останалите. Предпочитан формат за инициатива от първокласниците е „Ден на розовата фланелка“, свързан с противодействие на тормоза в училище. Необходимостта от формиране на

рефлексивно поведение като антипод на импулсивното е важна за учениците в съвременния свят, „особено в контекста на превантивната дейност по отношение на конфликти в училищната среда“ (Chavdarova-Kostova 2016, p. 309), която дейност по своята същност предполага опитност при междуличностното общуване – често е белязана от особеностите на отделни културни модели, чиито носители са малките ученици.

Освен традиционните беседи, разговори, игри, фронтална работа учениците имат активно участие и в *творчески дейности и занимания по интереси* на ниво училище и в извънучилищни структури: клуб по красноречие; индивидуална работа във виртуална среда чрез ползване на персонални таблети; клуб „Матемо“ за изучаване на математика по системата на италианския педагог Мария Монтесори; фолклорни групи към Центъра за личностно и творческо развитие в Благоевград.

В полето на посочените практики за обща подкрепа целесъобразно могат да се включат и други, тъй като образователното и социокултурното приобщаване са възможни чрез припознаване от първокласника на учебната стая и училището като общност, която е позитивно диалогична. Въз основа на идеята, че многообразието обединява, а идентичността съхранява, са подходящи дейности като:

- представяне от родители на важни национални празници на страната в часа на класа;
- представяне на празници и традиции на други държави от учениците по примерни теми „Какво и как празнуваме в моята родина“, „Най-важните традиции на моето семейство“, „Традиционните облекла там, откъдето идвам“, „Националните ястия на...“ и др.;
- организиране на игри в рамките на училището с характерни елементи, присъщи на различни етнически групи;
- кариерно ориентиране по нетрадиционен начин – например по модела „обърната класна стая“^[1], прилаган най-често в обучителния процес;
- социално-педагогически инициативи, включително с благотворителна насоченост, които да се реализират от образователния медиатор в училище (ако има такъв) или педагогическия съветник, учител по целодневна организация на учебния ден, съвместно с класния ръководител и родители, за акцентиране вниманието на учениците към смисъла на основни ценности – образование, здраве, свобода, толерантност, справедливост, уважение и др.

Изводи

Като елемент от образователния процес и в съответствие с нормативните изисквания, общата подкрепа е ориентирана към всички ученици. Функционирането на процеса е следствие от фактори, корелиращи със съдържанието и организацията на училищната система, а в случая – със спецификата на мул-

тикултурната училищна стая. Разбираемо е, че от обща подкрепа особено се нуждаят първокласниците от мултикултурната класна стая. В концептуален план, успехът на този процес се обуславя от няколко обстоятелства с практическа значимост.

На първо място е *познанието за малкия ученик*, който има своя индивидуална и общностна характеристика. Важно е да се отбележи, че в етнически разнообразната паралелка учителят трябва да отчита спецификите на интеркултурната комуникация не само поради езиковата разнородност, но и поради мирогледните различия. Факт е, че при усвояването на знания всяко дете има личен темп. Не бива да се пренебрегва и ценността на знанието по принцип за отделния ученик.

В случая, в учебната стая доминират няколко условия, важни за образователния процес: разнородни, но недостатъчни езикови умения по официалния език на страната; бедност на социокултурните познания; затруднено вербално общуване с доминация на майчиния език (особено в началото на учебната година); затруднения, касаещи писането и при разбиране на институционалната култура¹². Образователната мотивация и успех на малките ученици са в пряка зависимост от уменията им да говорят и пишат на езика на държавата, в която се обучават, а не толкова от произход, пол, култура, гени¹³. Тук е активната роля на учителя с компетентности, като: яснота за културното разнообразие; вещина за положително общуване и за управляване на средата; за мотивиране за равноправно участие на всички субекти в образователното поле¹⁴. Педагогът заедно със семейството медиатират прехода от незнание към знание чрез внимателно, с подходящи за възрастта методи и подходи за стимулиране на познавателния интерес.

На следващо място е *класната общност*. Изследователи смятат, че „класната общност...е „общественият живот“ или социалната среда, в която ученикът извява своя индивидуален познавателен, социален и творчески потенциал и се реализира като субект“, и в това поле се случва „и утвърждаване на „Аз-а“ на всяко конкретно дете“ (Koleva 2009, p. 112). Ценността на общата подкрепа в училище се открива и в удовлетворяване на „естествената потребност на всеки да иска да принадлежи... да е ценен, защитен и с гарантирани интереси“, т.е. позитивната класна общност е жизнеспособна да формира усещане у учениците за приобщеност, „каквато те имат в семейството си“ или в етнокултурната група¹⁵. На тази основа е възможно разгръщане на детските способности, формиране на толерантно отношение към себе си и света, мотивиране за лични и екипни успехи.

Съществено е мястото на *процеса на обучение*. Учебният материал по всеки предмет, като организация и съдържание, трябва да проектира във възприетията и представите на ученика знания и ценности, свързани с позитивната стойност на класната общност. Поощряването на отделни деца да извяват зна-

нията си, да представят мнения, да разкажат за преживявания, да поставят въпроси и всички заедно да търсят отговори, е само част от общата подкрепа. Урокът е необходимо да предоставя възможности за взаимодействия между учениците, за общи проекти и общи решения.

Важен компонент на общата подкрепа на първокласниците е *взаимодействието на класния ръководител, учителя по целодневна организация на учебния ден и педагогическия съветник*. Дейността им трябва да е фокусирана към следните параметри на училищния климат:

- приспособяване на учениците към социопедагогическата обстановка на институцията и към културната среда на държавата;
- формиране на навици за общуване в условията на многокултурна формална група, базирани на толерантност;
- устойчивост на мотивацията за включеност в образователния процес.

Ползването на подходящи методи осигурява резултатност и по отношение на естеството на интеркултурните социални взаимодействия, освен на образователните.

Общата подкрепа за първокласника е основа не само за включването му в общността на формалната образователна институция и за припознаването му с нея, но и за разширяване на идентификационните му личностни параметри чрез желание да стане част от неформалните субгрупи. Това създава потенциал у него за просоциално отношение към света, позитивира отношението към собствената личност, респективно е мотивация за учене и успех, за формиране на приятелства, за активно и съзнателно участие в интеркултурните процеси в училище.

БЕЛЕЖКИ

1. ИВАНОВ, И., 2008. Проблеми на педагогическата работа в мултикултурната класна стая. В: Многообразие без граници. с. 27 – 69. [Viewed 2023-6-20]. Available from: <https://www.ivanpivanov.com/research/; file:///C:/Users/user/Desktop/Multicultural-classroom.pdf>
2. ИВАНОВ, П. Предизвикателства и специфики на обучението по история в различни типове мултикултурна среда. В: В. Христов (ред). Преподаването на история в мултикултурно общество – предизвикателства и модели. Двустранен проект Норвегия – България, 2015 – 2016, с. 8 – 12. [Viewed 2023-11-10]. Available from: http://www.cra-bg.org/sites/default/files/uploads/files/presentations/handbook_teaching_history.pdf
3. ЗАКОН ЗА ПРЕДУЧИЛИЩНО И УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ, ДВ., бр. 79 от 13 октомври 2015 г.
4. МАРИНОВА, А., КРЪСТЕВА, Л., 2016. Подкрепата за личностно развитие в новите образователни политики за приобщаващо образование. Научна

- конференция с международно участие „Интердисциплинарни логопедични практики“, София: НБУ, с. 130-136. [Viewed 2023-6-21]. Available from: <https://ebox.nbu.bg/logopedy17/pdf/24.pdf>
5. НАРЕДБА ЗА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ, ДВ. бр. 86 от 27 октомври 2017 г.
 6. KYURKCHIYSKA, V., S. DIMITROVA, 2018. School – available for all. SocioBrains [online], vol. 51, pp. 205 – 211. Available from: 31_Violeta Kiyrkchiyska.pdf (sociobrain.com).
 7. КОНВЕНЦИЯ НА ООН ЗА ПРАВАТА НА ДЕТЕТО, 2014. [Viewed 2023-6-23]. Available from: https://www.unicef.org/bulgaria/sites/unicef.org/bulgaria/files/2018-09/CRC_bg.pdf.
 8. МИРЧЕВА-ИГЛИКИНА, В., 2019. Мултикултурализмът и предизвикателствата пред образователната среда. Продължаващо образование [online], Т. 14. [Viewed 2023-6-28]. Available from: <https://diuu.bg/emag/8063/>
 9. ИЛИЕВА, М., 2019. (НЕ)ПРИЕМАНЕТО НА РАЗЛИЧНИТЕ КУЛТУРИ В КЛАСНАТА СТАЯ. Science & Technologies [online], Т. IX, №7: EDUCATION. с. 28 – 33. [Viewed 2023-6-30]. Available from: <https://www.sustz.com/journal/3/1843.pdf>.
 10. D. NOVARA , Fondatore e direttore del CPP, pedagoga e autore. Available from: <https://www.metododanielenovara.it/staff/daniele-novara/> [Viewed 2023-7-05].
 11. КАРАЧЕВА, М., 2019. Моделът „Обърната класна стая“. Продължаващо образование [online], Т.14. [Viewed 2023-7-10]. Available from: <https://diuu.bg/emag/9108/>
 12. ИВАНОВ, И., 2008. Проблеми на педагогическата работа в мултикултурната класна стая. В: Многообразие без граници. с. 27 DANIELE 69. [Viewed 2023-6-20]. Available from: <https://www.ivanpivanov.com/research/file:///C:/Users/user/Desktop/Multicultural-classroom.pdf>
 13. Пак там, с. 58.
 14. СОТИРОВА, М., 2011. Многоезичие и интеркултурна комуникация в образователното пространство. Реторика и комуникации [online], № 1. [Viewed 2023-7-16]. Available from: <https://rhetoric.bg/списание-реторика-и-комуникации—бр/мая-сотинова-многоезичие-и-интеркулт>
 15. КОНСУЛОВА, С., М. ДИМИТРОВА., 2018. Предизвикателства пред младия учител в мултикултурната класна стая. Известия на съюза на учениците – Сливен [online], Т. 33, № 2, с. 56 – 59. [Viewed 2023-7-20]. Available from: http://www.tu-sleven.com/sub/documentation/spisanie_tomove/ASU_tom33_2_2018.pdf#page=57.

REFERENCES

- BALABANOVA, M., 2014. *Formirane na konfliktologichna kultura u uchitelya za rabota v multikulturna sreda. Obrazovatelna mediatsia v kulturno raznoobrazna sreda (metodichesko rakovodstvo)* [In Bulgarian]. Blagoevgrad: Neofit Rilski.
- CHAVDAROVA-KOSTOVA, S., 2018. Priobshtavashto obrazovanie – interpretatsii i razbirania. *Pedagogika-Pedagogy*, vol. 90, no. 6, pp. 743–752 [In Bulgarian]. ISSN 0861-3982.
- CHAVDAROVA-KOSTOVA, S., 2016. Refleksiven podhod pri preosmislyaneto na kontseptsiiite za klyuchovite kompetentnosti v konteksta na savremennoto uchilishtno vazpitanie. *Strategii na obrazovatelna i nauchnata politika*, vol. 24, no. 3, pp. 307 – 316 [In Bulgarian]. ISSN 1310-0270.
- CHAVDAROVA-KOSTOVA, S., 2020. Refleksivniyat podhod pri formirane na lichnostni i sotsialni kompetentnosti chrez uchebno sadarzhanie v konteksta na bezhanskata problematika. *Pedagogika-Pedagogy*, vol. 94, no. 1, pp. 9 – 18 [In Bulgarian]. ISSN 0861-3982.
- DACHEVA, M., 2005. *Risunka-test, test-risunka*. Sofia: Svetulka-44 [In Bulgarian]. ISBN: 954-309-034-3.
- KOLEVA, M., 2013. *Sotsialno razvitie i vazpitanie na deteto. Identifikatsia. Stimulirane. Diagnostika*. Blagoevgrad: Neofit Rilski [In Bulgarian]. ISBN 978-954-680-901-8.
- KOLEVA, M., 2009. Strategii za priobshtavane na romskoto dete kam uchilishtnata sreda. In: M. SOTIROVA (Eds.). *Tehnologichni aspekti na interkulturnoto obrazovanie*, pp. 111 – 117. Blagoevgrad: Neofit Rilski [In Bulgarian]. ISBN 978-954-680-654-3.
- KOVACHKA, Yu., 2017. *Sotsialnopedagogicheski problemi pri detsa s pararoditel'ska grizha*. Blagoevgrad: Neofit Rilski [In Bulgarian]. ISBN 978-954-00-0134-0.
- NUNEV, Y.; NEDYALKOVA, B., 2018. Priobshtavashtoto obrazovanie – normativni aspekti i kazusi ot praktikata. *Profesionalno obrazovanie* [online], vol. 20, no. 1, pp. 36 – 53 [in Bulgarian].
- NUNEV, Y., 2018. Koy raboti i koy e uspeshen v multikulturna sreda? V: K. YOCHEVA (Eds.). *Pedagogicheskata komunikatsia: nastoyashte i badeshte*. pp. 193 – 203. V. Tarnovo: Faber [In Bulgarian]. ISBN: 978-619-00-0712-8.
- RADULOV, V., 2018. Priobshtavashtoto obrazovanie – novi realnosti i predizvikatelstva. V: TS. TSENOVA, M. TSVETKOVA-ARSOVA, N. VASILEVA, K. KARADZHOVA, N. BALKANSKA (Eds.). *Nauchni i prakticheski aspekti na priobshtavashtoto obrazovanie*, pp. 11 – 20. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [In Bulgarian]. ISBN 978-954-07-4541-1.

- VLADOVA, I., 2018. *Multikulturalizam. Olimpizam. Obrazovanie*. Sofia: NSA-PRES [In Bulgarian]. ISBN 978-954-718-531-9.
- ZDRAVKOVA, B., 2016. Profesionalni vzaimodeystvia v protsesa na priobshtavashto obrazovanie na detsa i uchenitsi ot uyazvimi grupi. In: R. HRISTOVA-KOTSEVA (Eds.). *Sbornik s dokladi ot Mezhdunarodna nauchna konferentsia „Pedagogicheskoto obrazovanie – traditsii i savremennost”* [online], pp. 30 – 36.

GENERAL SUPPORT AT SCHOOL – A PREREQUISITE FOR INCLUSION OF FIRST GRADERS IN THE MULTICULTURAL CLASSROOM

Abstract. General support for first graders to integrate into the school learning environment is a natural process, determined on one hand by the crisis in the psychosocial development of 7 – 8-year-old children in the transition from play to learning activities, and on the other hand by the new type of responsibilities and lifestyle in the school community. Collaborative support is an important factor in helping young learners overcome communication and learning challenges, especially in a multicultural classroom. Recognition and analysis of these challenges, the possibilities for overcoming them, is the main objective of this study. The data from the inquiry cards for pedagogical who studied the multicultural class they worked with outline the parameters of the socio-pedagogical atmosphere in the class. The applied projective methodologies, a survey and a questionnaire for first graders, clarify their social attitudes towards school and their attitude towards family. The data refer the need to track and individualize formal and informal relationships within the multicultural educational space.

Keywords: general support; multicultural classroom; first graders; inclusion

✉ **Dr. Vyara Tsvetanova, Assist. Prof.**

ORCID iD: 0000-0003-4817-570X

Department of Social Pedagogy

Faculty of Pedagogy

South-West University “Neofit Rilski”

Blagoevgrad, Bulgaria

E-mail: viara23@swu.bg