

АДАПТАЦИЯ НА ДРАМА, ТЕАТРАЛНИ И АРТ ТЕХНИКИ ЗА СОЦИАЛНОПЕДАГОГИЧЕСКА АКОМОДАЦИЯ НА ДЕЦА В РИСК В КЛАСНАТА СТАЯ НА НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Мария Николова, Теодорина Милушева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В статията се анализират и интерпретират теоретико-приложните аспекти на актуалните изпитания пред съвременния учител, трудностите и бариерите в адаптацията на учениците от уязвими групи в детската общност на училищния клас. Дискутират се неконвенционални схващания относно позитивната учебна среда и значението им за стимулиране на положителна и градивна, изобретателна и творчески ориентирана общност в групата на училищния клас. Разискват се преимуществата на театралните и арт дейности проектирани за социалнопедагогическа акомодация на деца в риск в класната стая. Предложени са адаптирани инварианти на три формата на образователна драма, представени като арт, драма и театрални техники, за приложение в класната стая на началното училище.

Ключови думи: драматични и художествени техники; деца в риск; класна стая; адаптация; образователна драма; начално училище

Многообразието – уникалният заряд на класната стая в началното училище

В света се говорят между 6000 – 7000 езика от 7 млрд. души. Около 225 от тях се използват от хората в Европа. В докладите на НСИ¹⁾ от 2011 г. са публикувани данни от преброяването на населението, в които се определят 13 на брой говорими езика на територията на България от 12 етнически групи, самоопределящи се в 9 на брой вероизповедания. И това не е всичко. Любопитни са аналитичните показатели относно демографската и социалната статистика.

В реалността, характеризираща се с разнообразие, многопластовост и многоцветност, класната стая на XXI век става все по-привлекателна, но и предизвикателна. Многообразието, което я оживява, претворява една реална проекция на различията, често срещани и в съвременното общество. Разнообразието в днешното училище непрекъснато прогресира,

а професионалистите в социалнопедагогическата практика всекидневно се срещат, сблъскват, участват в редица предизвикателства, произтичащи от динамиката именно на това изпъстрено разноцветно ежедневие. Но за какво разнообразие става въпрос? Дали социално-икономическият, семеен и етнически статус на субектите в училищната общност очертава реалните му граници? Доколко качествата на личността, нейните нагласи и ценности, поредици от преживявания, субективни усещания и чувствени въздействия не обогатяват многоликото отражение на децата на XXI век? Тези и други въпроси често ангажират българския учител. А отговорите пораждат необходимост от гъвкаво и креативно вземане на решения, ефективна работа в екип с всеки от членовете на училищната общност, а и извън нея – адаптация в подбора, планирането и приложението на конвенционални и алтернативни техники, методи, стратегии и технологии в обучението. Дали все по-увеличаващото се многообразие в класната стая не е и индикатор за често наблюдавана тенденция сред съвременното функциониране на образователните системи в международен мащаб?

Ориентирите в многообразието и целеустремеността към ефективност в професията поставят учителя пред множество предизвикателства. Компасът невиняги показва правилната посока, която води до гарантиран резултат, особено в класната стая. Неслучаен е изборът на метафора, представяйки поредицата от преживявания, лични и професионални усещания, обрати, провокации, въздействия, които съпътстват социалнопедагогическата работа в училището на XXI век.

За жалост, все по-често се говори за специфичните проблеми, които касаят социалното функциониране на учениците, поведенческите дисфункции, неспособността за ефективно включване и интеракция с най-близките социални общности (например общността на училищния клас), влошената комуникация. Като съществени проблеми, касаещи социалното функциониране на учениците в училищната система, могат да бъдат посочени също трудностите във взаимоотношенията, агресията в различните ѝ измерения, чувството за самота и отхвърляне, лошото семейно възпитание и недобрите обноси. Често адаптирането на учениците в училищната среда е усложнено и поради наличието на специфични обучителни затруднения, незаинтересованост от страна на семейството, както и поради усложнена житейска ситуация. Тук могат да се включат и характерните за образователната сфера проблеми, каквито са липсата на заинтересованост у учениците спрямо преподавания учебен материал, както и трудностите, които срещат при усвояването му.

Резултати от проведено изследване показват, че според учителите основните възпитателни проблеми са свързани с ангажираността на родителите, формирането на детето като личност, тяхната ценностна ориентация,

спазването на норми и установени правила, отношението на учениците към обучението и личната им мотивация (Chavdarova-Kostova, 2016).

Изводи от друго изследване регистрират негативна тенденция на зависимост между академичните резултати на учениците (PISA+), доходите на родителите и икономическата среда на училището, като цяло. Все по-често също така намалява броят ученици, записващи се в прогимназиална степен на образование, отчита се отпадане на деца от семейства с ниски доходи, от селски и отдалечени райони, както и от малцинствени групи (Zareva, 2007).

Училището и децата в риск – смисъл, обозначение, название

Много ценно умение на учителя е способността му да работи с разнообразен профил ученици, особено с деца в риск. Понятието „дете в риск“ трудно би могло да бъде дефинирано категорично, доколкото в самата представа за риск се идентифицират редица маркери, които насочват професионалната интуиция на специалиста по посока на прогнозиране възможностите за възникване на евентуален проблем. В този смисъл наличието на група негативни фактори, касаещи функционирането и развитието на детето, съвсем не е категоричен предиктор на възможността рискът да се трансформира в реалност. Разпознаването на рисковете обаче би помогнало на учителя да ранжира приоритетите си в работата с определен профил ученик.

Рисковете за децата в начална училищна възраст могат да бъдат от много различно естество и касаят аспектите на интелектуалното и психоемоционалното развитие, социалната и семейната среда, поведенческите модели, социалните и комуникативните умения и много други. Според изследване, проведено сред специалисти, работещи в системата за закрила на детето, рискът може да се разбира като „опасност от неблагоприятно въздействие; негативни последици от бъдещо събитие; влияние върху дейността и личността на детето; нараняване във всички аспекти – физически, психически, емоционални; трайна загуба на възможността да живее щастливо и пълноценно; нещо, което не може да гарантира стабилно бъдеще; заплахата за живота и здравето, negliжиране“ (Kriviradeva et al., 2012).

Традиционно като „деца в риск“ са определяни тези, които имат обучителни затруднения, децата със специални нужди и проблеми в развитието, с опасност от отпадане от образователната система, както и тези с наличието на дисфункционални поведенчески модели. Като деца в риск са определяни и тези, които са лишени от родителска грижа, отглеждат се в среда извън семейството или растат в дисфункционални семейства. За работещите в сферата на образованието специалисти наличието на конкретен риск би следвало да насочи вниманието им към отчитане на конкретни индикатори, които могат да бъдат знак за влошаване функционирането на конкретния

ученик. Въпреки че често с децата в риск не се работи насочено по посока превантиране на негативни бъдещи ситуации, реално те имат остра потребност от оказване на социалнопедагогическа подкрепа в клас.

В настоящата статия се предлага за дискусия една по-обширна интерпретация на понятието за риск. В контекста на образованието дете в риск може да бъде всеки един ученик, който не се справя с усвояването на преподавания учебен материал, трудно се адаптира в средата на училищния клас и училищната общност, като цяло, губи стимул и мотивация за добро академично представяне, занижава собствените си критерии и готовността си да полага съзнателни усилия в клас, чувства се потиснат, изолиран или тревожен, не създава и не поддържа трайни и значими отношения със своите съученици, демонстрира опозиционно-конфронтационни модели на реакция и поведение спрямо авторитета на учителите.

Предложеното за разглеждане на по-широко понятие за дете в риск предполага, че учителят би следвало да си поставя цели, насочени към създаване на благоприятни условия за подпомагане на адаптацията, интеграцията и социализацията на малкия ученик в клас. Ако не се работи с ученика в тази посока, реалните рискове са осезаеми – задълбочаване на социалната изолация, влошаване на психоемоционалния статус, формиране на негативно отношение към училището, като цяло, избягване на ситуации, предполагащи взаимоотношения и интеракция, или тъкмо обратното – конфронтиране и демонстрация на агресивно поведение, както и изгубване на характерното за децата в този етап любопитство към външния свят и новото знание.

Разглеждайки многообразието като цветна невидима нишка, която определя съвременната класна стая като полифункционална и мултикултурна, се очертава необходимостта от формирането на общност в училищния клас, изграждането позитивна учебна среда – стимулиращ климат и атмосфера, гарантираща развитие на лични, социални, емоционални умения у учениците. Социалнопедагогическите взаимодействия да бъдат така планирани с фокус към насърчаване на взаимното разбирателство, уважение, търпение, толерантност, сътрудничество, работа в екип, партньорство, приемане и разбиране на различията – мнения, гледни точки, култура, език и други специфични личностни особености. Към стимулиране на учениците към дейности, преследващи обща цел. Към изграждане на общностни нагласи, идеали и принадлежност.

Трите „С“ – споделеност, солидарност, сътрудничество в училищната общност.

Актуални изпитания пред съвременния учител

Дефинициите за „училищния климат“ са многобройни и разнопосочни. Научните търсения в областта отговарят на разнообразие от изследовател-

ски въпроси. В своя работа относно концептуализацията на училищния климат като понятие, явление и феномен Melpo Thoukydidou се позовава на множество разработки, като впечатление прави изследователският опит на Naplin & Croft. Авторите определят училищния климат като „чувството“, което се изпитва, когато се ходи на училище“. В подкрепа на това твърдение Thoukydidou се позовава и на Cohen, който „счита, че училищният климат представлява субективният опит от ходенето на училище“ (Thoukydidou, 2016).

Атмосфера, заредена с несигурност, зависимост, потисничество и подчинение на властови роли и позиции, подсилва усещанията за неувереност у учениците в собствените им умения, често води до липса на самочувствие, отказ от инициатива, страх от грешки и провали. Тази атмосфера затруднява когнитивното, афективното, а и социалното развитие на децата. Данни от проведени изследвания доказват категорично, че позитивният климат в класната стая е необходимо, дори задължително условие за достигане до високи академични постижения, за развитие на когнитивната, афективната и поведенческата сфера (Ludtke et al, 2009; Sharlanova, 2018).

Много автори, изследователи и учени работят по въпросите на училищния климат и позитивната образователна среда – Cameron et al. (2008), Zahorik et al. (2003), Stronge (2007), Dorothy Billington (1988), В. Гюрова и колектив (2006), McKay (1992) (Thoukydidou, 2016). В едно от проучванията се откроява научноизследователски извод, обобщен от Haynes et al., които отбелязват в своята работа, че „съществува силна и значима корелация между училищния климат и поведението и постиженията на учениците... Ефектите на климата са значими за всички ученици, но са особено силни върху ученици, които живеят при трудни домашни условия“ (Sharlanova, 2018).

Съществено важна част от социалнопедагогическата работа на учителя в началната образователна степен е да съдейства за развитието на училищния клас като общност. Това има особено голяма стойност, когато в групата учениците са с различен профил (деца в риск, със специални нужди, с обучителни затруднения, с поведенчески девиации и др.). Умението на учителя да ангажира своите ученици да участват активно в работата в клас, всъщност има допълнителен смисъл. От една страна, се създава позитивен психоклимат в класната стая, който благоприятства изявата и представянето на всеки ученик. От друга страна, формирайки общност в класа, учителят може да идентифицира и съдейства за удовлетворяването на специфични потребности на учениците, които те много често не успяват да удовлетворят у дома. Това включва потребностите от принадлежност към група и общност, емоционално свързване, споделяне, личностна изява, споделяне на общи ценности, реализиране на личен принос към благополучието на общността.

За учениците от началната образователна степен семейството и училището са двете най-значими области, които реално имат потенциала да формират младата личност. Ето защо обикновено децата „пренасят“ в училище моделите, които усвояват в своите семейства, и обратното – прибират се вкъщи с емоциите и събитията от училище. Общността, като форма на социалност, предполага наличието на силно развито чувство на общностна принадлежност, емоционална взаимна обвързаност, общностни интереси и чувството „ние“, а отношенията между членовете на тази общност са силни и естествено възникнали (Mehandjiiska, 2009).

Главната цел на формирането на общност в класа е учениците да бъдат овластени по начин, който да им позволява да реализират своите възможности, да се чувстват комфортно в своя клас, да общуват свободно и да се свързват емоционално, да не се страхуват, да могат да споделят нещата, които ги вълнуват. Формирането на общност в класа не може да бъде смятано за опция в работата на учителя. Създаването на общност в класа е съществена част от промотирането на климат за сътрудничество и продължителна мотивация за учене.

За децата в риск формирането на чувство за принадлежност към общността на класа има голямо значение, тъй като е важно условие за преодоляване на стигмата и постигане на успешна адаптация, така че те да се чувстват чути, важни и желани. За класа, като цяло, възприемането на различието и многообразието има смисъл за развитието на лични качества като толерантност, разбирателство, човечност, както и за разширяване на светогледа.

За формирането на общност в класа учителят може да прилага различни техники и прийоми. Това включва дейности по създаване на екипна среда (напр. работа по общи проекти) с цел учениците да работят съвместно за постигане на обща цел, обединяване около идея, оказване на съдействие от всички при изпълнение на възложените задачи. Друга важна част от работата на учителя за създаването на общност е промотирането на умения за решаване на проблеми в класната стая посредством прилагането на конкретен модел за справяне с гнева и агресията, както и включване на дейности за ефективно разрешаване на конфликти от самите ученици. Дейностите по създаване на общност в класа могат да включват също грижа за общото пространство в класната стая, съвместно честване на важните празници (включително на рождени дни), насърчаване на включването в доброволчески акции с цел подпомагане на местната общност, засилване на мотивацията за лично участие в услуга на тези, които имат потребност от подкрепа. В класната стая е важно също така да има установени правила и норми, изработени от учениците, като самите те съблюдават за тяхното спазване, а в ситуации на конфликт да има утвърден ред за саморегула-

ция и саморефлексия. Поставянето на фокус върху взаимоотношенията в класната стая дава възможност на учениците да споделят мнение и опит, като по този начин се опознават и респективно – чувстват се защитени. Колкото по-свързана е общността всъщност, толкова по-малко конфликти ще възникват вътре в нея.

Дискусиите около това становище намират място и в анализите на данни от проведено изследване на Факултета по образование, щата Джорджия, САЩ²⁾. Прави впечатление създаденият норматив, в който се определят и официално задават критерии за оценка на социалнопедагогическата работа на учителите. Интерес представлява стандартът, определен като „Позитивна учебна среда“, регламентиращ очаквания, „според който учителят осигурява добре управлявана, безопасна, имаща ред среда, благоприятстваща ученето и насърчаваща уважението към всички“ (Sharlanova, 2018). Как се измерва това? Учените от Georgia Department of Education определят и показатели към стандарта, а именно: учителят прецизира своите реакции при възникване на проблеми по време на обучението. Заедно с класа формулират правилата в класната стая и съблюдава за тяхното следване по подходящ начин. Учителят усилено работи за стимулиране атмосфера на доверие и партньорство в класната стая. Насърчава уважението, разбирането и приемането „на разнообразието/различията на учениците, включително по отношение на раса, цвят, религия, пол, национален произход или увреждане“. Добър слушател е. Наблюдава реакциите на учениците и е внимателен към техните потребности. „Създава топла, привлекателна и подкрепяща среда в класната стая“ и т.н. (Sharlanova, 2018).

Трудности и бариери в адаптацията на ученици от уязвими групи в общността на училищния клас

Една значима част от трудностите в адаптацията на ученици от уязвими групи в общността на училищния клас касае както академичното представяне, като цяло, така и уменията за позитивно емоционално свързване със съучениците. Обичайно е една част от учениците от рискови и уязвими групи да имат трудности при овладяването на учебния материал и справянето с учебните задачи по повечето предмети. Невинаги обаче това се дължи на обучителни затруднения като следствие на разстройства в развитието. В повечето случаи затрудненията корелират положително с негативна семейна ситуация, с бедната на интелектуални стимули среда или като цяло – на невъзможността на близките на детето да го подпомагат и насърчават в учебните му занимания.

Друга група затруднения, влияеща пряко на адаптацията на децата в риск в класната стая, засяга уменията и готовността за общуване. Една немалка част от децата изпитват бариери пред общуването поради притес-

нение („Какво ще си помислят за мен“, „Аз съм различен“, „Никога няма да мога да съм като тях“), поради страх от отхвърляне заради различието, поради занижена самооценка. Така например е възможно ученик, идентифициран като дете в риск, да се самоетикетира и да се самоидентифицира като такъв извън общоприетата норма. Проведено изследване в центрове за настаняване от семеен тип показва, че основните трудности, които изпитват децата, касаят именно спецификите на социализацията и адаптацията в училищна среда, затрудненията при справянето с учебния материал, поведението и социалните умения, субективното възприемане и образа на училището, мотивацията и чувството за Аз-ефективност³⁾.

Ако не бъде навременно подпомогната адаптацията на дете в риск в общността на класа, е много вероятно детето да интернализира за постоянно и в дългосрочна житейска перспектива усещането „не съм желан“, „не мога да се впиша тук“, „не искам да съм част от тази група“. Успешната училищна адаптация на децата, като цяло, в много голяма степен зависи също от социалните им умения, асертивността и усвоените ефективни поведенчески модели. Част от работата на учителя е именно създаването на условия, при които учениците да имат възможността да развият тези умения в нужната степен.

За постигането на социалнопедагогическа адаптация на деца в риск в началното училище работата в клас, както и допълнителната подкрепа за личностно развитие, може да включва дейности за формиране и поддържане на положителна самооценка у учениците, работа за повишаване на общата и специфична Аз-ефективност, работа за повишаване на училищната Аз-ефективност (справяне с учебните предмети, самостоятелно справяне с възложените за домашна работа задачи, ефективно разпределяне на времето), провеждане на занимания за формиране на социални умения (за разрешаване на конфликти, самоконтрол), провеждане на занимания с цел повишаване на мотивацията, формиране на умения за ефективно междуличностно общуване⁴⁾.

В продължение на аналитичното и интерпретативно изложение интерес представлява и тригодишно изследване⁵⁾, което поставя фокус върху афективния потенциал на игровите образователни модели относно личностното и взаимоотношенческото развитие на учениците в училищния клас. Анализите от изследователската работа водят до следния обобщен извод, а именно: стимулирайки учениците към активно участие в театрални форми (ръководени актьори) с последващо включване в предварително планирани драма техники и процедури в класа (ръководени от учителя), рефлексия и саморефлексия на преживяванията на учениците, се създават креативни и ефективни условия за развитие на груповата динамика на междуличностните отношения в групата на ученическия клас, нюансирани от позитив-

ност, приемане, съпричастност, толерантност и пр. Позитивната обучителна среда, положителният климат и атмосфера на приемане са търсен и желан резултат, който успешно се постига поради спецификата и уникалността на арт дейностите, поради специфичното време и пространство във и извън въображението, поради забавлението, поради усмивките, дори и поради трудностите и предизвикателствата.

Драма, театрални и арт техники за социалнопедагогическа адаптация на деца в риск в класната стая на началното училище

Прегледът на изследователските търсения, на научно валидираните твърдения ни окуражава към дързост в предположенията, като поставя въпроса „Регулярното приложение на арт, драма и театрални техники в каква степен би предизвикало спонтанна акомодация на деца в риск, опосредствайки изграждането на позитивен социалнопедагогически климат в класната стая?“.

Драмата, в случая, се разглежда като процес, а не като спектакъл, чийто продукт и краен резултат е театралното представление. Драмата тук се проектира и създава със социалнопедагогическите цели, които преследва в своето специфично действие. Терапевтичните арт практики са обект на друго, различно изследване въпреки непосредствените допири, които могат да се намерят.

Насърчаването на учениците към активни и атрактивни преживявания чрез приложението на арт, драма и театрални техники в класната стая привлича децата. Генерира у тях неочаквани импулси за действие, провокирани от сериозно-несериозните игрови стимули и особености, характеризиращи драматичния контекст.

Основание, а и кураж в търсенето на отговор на така дефинирания изследователски въпрос дават някои данни от международни проучвания, които очертават ролята на приложението на арт, драма и театралните техники сред различни групи от ученици.

Diane Conrad публикува резултати от докторското си изследване (Conrad, 2004), поставяйки фокус върху децата в риск и тяхното самоопределяне в общността. Авторката проучва възможностите на драма и театър техники в социалната работа, свързани с идентификацията на децата, как те възприемат своето рисково поведение и как определят етикета „дете в риск“. Провежда изследването си сред група младежи от селска общност в Alberta, Canada. Използва адаптирани арт техники, част от трудовете на Аугусто Боал, като включва учениците в т.нар. „популярен театър“. Процесът на популярният театър използва работа с изображения, импровизации и ролеви игри с цел да ангажира участниците в генерирането, интерпретирането и повторното представяне на техните собствени идеи. Децата са стимулирани

към създаване и претворяване на сценарии – житейски и имажинерни, чрез наблюдение и участие в представления, изигравайки техните открития пред другите, чрез фактическо изпълнение. Изводите, до които стига авторката, са, че ръководените преживявания на участниците в процес, наситен с динамиката на драма и театралните техники, създава благоприятни условия за „изследване на смисъла на тяхното поведение“ (Conrad, 2004).

Друго изследване аргументира интеграцията на театралните изкуства в преподаването, като подчертава, че особен интерес за авторите е да валидират в каква степен методите на интеграция на театъра и драмата подобряват академичната ефективност на ученици с нисък социален и икономически статус (Walker et al., 2011).

Всичко това дава сериозно основание за насърчаване на колаборативните практики между творческите индустрии и образованието, между сценичното изкуство и училището, между ученика, учителя и класната стая и актьора, режисьора и мизансцен, регламентирани в национални и международни нормативи⁶.

Разноцветните отблясъци в класната стая на съвремието, многообразието и различността поставят специални изисквания към планирането и осъществяването на социалнопедагогическата работа. Драмата, от своя страна, предлага поредици от специфични резултати – цялостност, мотивация, поведенческа промяна, запомнящи се преживявания, групова динамика, индивидуална активност, стимулация чрез роли, ориентация към действието, развитие на таланта, сетивност, задълбочено изследване и пр. (Vasileva, 2014).

Давайки си сметка за част от компонентите на пъстротата в многообразието от потребности, нужди и условия, особености и желания, стремежи, мечти и интереси на детето през XXI век, в текста по-долу се предлагат няколко инварианта на арт, драма и театрални техники, основани на сценичните формати на образователна драма: „Драма активизиращи игри“; „Имидж театър или скулптури“ и „Процес-драма в събития“, описани подробно в работата на Р. Василева (Vasileva, 2020). Инвариантите са адаптирани за целите на текущото изследване.

„Цветен отпечатък“

Драма активизиращите игри са игри от типа „разчупване на ледовете“ – кратки, мотивиращи, характеризиращи се с минимален контрол от водещия и зареждащи с добро настроение и много усмивки.

Описание: „Цветен отпечатък“ е драма техника, която може да се прилага във и извън класната стая. Учениците са предизвикани с помощта на различни бои да направят цветен отпечатък на дланта си върху бял лист хартия, а след това да напишат с думи, фрази и изречения тези свои ка-

чества, интереси, мечти или характеристики, чрез които биха желали да се презентират пред другите от групата. За групи, които са в процес на огромяване, се прилага вариативност на техниката, а именно представяне с рисувани образи на характеристиките, интересите и желанията, с които искат да се представят участващите.

На учениците се предлага възможност за анимиране, т.е. оживяване, или създаване на специфичен образ на всеки от пръстите на ръката (усмихнат емотикон, тъжен, развълнуван, вдъхновен и пр.). Следва индивидуално представяне, като задачата на останалите в групата е, когато чуят, видят или усетят качество, желание, мечта или интерес, който смятат, че те също притежават, да вдигнат ръка с палец нагоре.

Цели:

- учениците да се запознаят с всеки член от групата;
- участниците да приложат умение за презентиране;
- учениците да развият умения за наблюдения и въображение;
- участниците да визуализират думите и фразите, които използват, за да опишат себе си, както и „етикетите“, за чиито носители се смятат.

Материали: цветни бои – темперни или на водна основа; цветни маркери, флумастри, листове бяла хартия.

Инструкция:

- учителят, фасилитатор или друг водещ обяснява ясно и кратко правилата; демонстрира на своята длан последователността от дейности и крайния резултат;
- осигурява необходимите материали;
- фасилитира представянето на всеки член от групата;
- стимулира дискусия за общото и различното – многообразие в общността на училищния клас.

„Машина на времето“

„Имидж театър“ или Frozen Image Structures предизвиква учениците да търсят и намерят решение на проблем, провокиран в обучението. Тяхната задача е да го презентират в сътворен от тях сюжет, но не и влизайки в роля. Това, което отличава този формат на образователна драма, е, че участниците застават неподвижно в статични физически изображения. Целта е да бъде визуализирано нещо конкретно от предварително импровизирания сюжет, сътворен в груповата работа на учениците (Vasileva, 2020).

Описание: „Машина на времето“ е драма техника, която стимулира фантазията и въображението на участниците. Учителят предварително е подготвил история за събития и/или личности или нещо друго, значимо за обучението. Представа вълнуващо сюжета пред класа. Участниците се разделят на три групи, като всяка от групите създава живи картини

(скулптури) на миналото, настоящето и бъдещето на героя/персонажа. Провокирани са да обмислят с какво е облечен той, как изглежда, как се движи, как се чувства, какви вещи притежава, къде се намира, какви предмети го заобикалят и пр.

Учениците се насърчават да импровизират в „живи картини“ личната историята на персонажа. Предлага се възможността при предварително определен сигнал „картината“ да се раздвижи. Групата ученици, фасилитирана от учителя, дискутира наблюдаваното и анализира случилото се.

Цели:

- учениците да развият социалнозначими умения като работа в екип, търпимост към чуждото мнение, активно слушане, сътрудничество, толерантност, взаимна помощ и пр.;

- учениците да дефинират научния конструкт (личността, факта, феномена, събитието) от различна перспектива;

- участниците да търсят разнообразие в идеите и решенията на проблеми в защитената среда на въображението и играта, без страх от провал;

- да развият усещане към детайла; да развият умения за наблюдение и анализ на случващото се „тук и сега“.

Материали: история на важно за обучението събитие, личност, явление, факт, понятие, феномен или друго.

Инструкция:

- учителят презентира историята пред учениците, осланяйки се на драматичните моменти, използва артистично тона на гласа си, мимиките, жестовете, за да превърне текста във вълнуващ и лично значим за учениците;

- формира три групи от участниците: „минало на персонажа“, „настояще на персонажа“, „бъдеще на персонажа“;

- стимулира учениците към създаване на сюжет, развитие на сюжетна линия с ролеви взаимодействия между множество персонажи, които ще бъдат представени впоследствие в скулптури;

- отправя ясни инструкции относно създаването на „живи картини“ – те са неподвижни, добре е да се обмислят жестовете и мимиките на участниците като част и елемент на представянето;

- съобщава правилата и сигнала за задвижване на скулптурите (например докосване на определен герой по ръката за раздвижване на един от картината или пляскане с ръце за задвижване на цялата картина и др.); обсъждат се инварианти за т.нар. „озвучаване“, т.е. освен че някой от скулптурата (или всички) е задвижен, той има право да говори и да издава звуци;

- всеки е участник и наблюдател; следи изпълнението на другите групи и е внимателен към своето участие в груповата работа. Това се налага поради последващия анализ. Учителят фасилитира дискусия: „Какво наблюдавахме? Какво ли мислят героите? Какво се случи?“;

– изпълнението на драма техниката „Машина на времето“ притежава перспектива за продължение, обединявайки „живите картини“ в цялостна история, която се задейства на забавен каданс от участващите ученици, представяйки завръзката, кулминацията и развързката на научната история.

„До поискване“

„Процес-драма в събития“ или Event Process Drama използва специфични за важно и значимо събитие в образованието артефакти – предмет/и, включени в „поредица от действия и взаимодействия, формиращи цялостно събитие“. Този формат на образователна драма включва учениците в „многоактно драма действие“ около един или няколко артефакта, стимулирайки ги към „експеримент във фиктивен контекст“ (Vasileva, 2020).

Описание: Учителят разработва драма история, съдържаща сюжетна линия, която задължително включва освен персонажи и поне един важен и значим артефакт. Учениците са стимулирани към анализ и интерпретация на случващото се с персонажа и неговия предмет. На всеки от етапите се инициира многоактно драма действие, последващ анализ и рефлексия на преживяванията.

Цели:

– учениците да могат да анализират конкретна проблемна ситуация чрез стимулиране към рефлексия върху това какво се случва и как то променя събитията;

– учениците да могат да произвеждат разнообразие на варианти и инварианти на случващото се;

– учениците да могат да импровизират чрез влизане в роля;

– учениците да бъдат доведени до преживявания преди формулирането на съждения;

– да изградят отношение към детайла и многоплановостта на действителността.

Инструкция:

– учителят описва специфичен контекст и персонаж, стимулира учениците към фантазиране, като ги моли да опишат персонажа – външния му вид (облекло, лице, походка, прическа и пр.) и контекста (мебели, сграда, декорация, природа, пейзаж и пр.);

– разказът на учителя продължава в предварително обмислената от него сюжетна линия. Описва влизането на персонажа в контекста (например: автомобил или стая, или чакалнята на гарата), описва действията му (например: героят сяда на стария стол до прозореца и измъква от прашния джоб на чисто новото си сако старо писмо с голям печат „До поискване“). В този момент стимулира учениците към влизане в роля и изиграване на

чутото, като очаква предложения какво според тях прави персонажът (мъж или жена, момиче или момче) с писмото;

- от учениците се очаква още в импровизираната драматизация, към която са стимулирани да изиграят своите предположения за това какво може да се наблюдава отвъд прозореца на стаята на персонажа. Но как възникват предложенията? Учителят фасилитира умело процеса, подканяйки един от участниците, влизайки в ролята на персонажа, да разкаже какво се вижда през прозореца, да опише всеки детайл, всяко движение, всеки обект. Очакванията са, че учениците, включени в процес-драма, ще бъдат активирани към аналитични разсъждения и са субективният поглед на отделните личности;

- следва изиграване на персонажа и действията му в контекста от група ученици. На този етап учителят фасилитира дискусията относно това какво са научили за персонажа, за неговите мисли, неговите чувства и т.н.;

- формата на процес-драма продължава с аналитичен фокус към артефакта, в конкретния случай – писмо (от примера: старо писмо с голям печат). Учениците са провокирани към разсъждения относно неговата ценност, информативност, емоционален заряд;

- учителят продължава с разказа си, стигайки до обрат в действието – персонажът скрива артефакта, напуска контекста (например човекът излиза от стаята). В този момент учениците са стимулирани към изиграване на случващото се, така както субективно го разбират. Някои бързо скриват артефакта, други са далеч по-внимателни и т.н.;

- драматичното взаимодействие би могло да се обогати с включване на контексти и допълнителни персонажи (Vasileva, 2020).

Заклучение

Една от съществено важните задачи на учителя днес е да успее да достигне до мислите, чувствата и емоциите на своите ученици, не просто като самоцел или защото е нужно да познава детския свят, а защото това би му помогнало да оказва насочено въздействие с цел формиране на младата личност, възпитание и социализация. Съвсем ясно е, че стимулите, посредством които се постига това, не включват единствено речта като форма на убеждаване и въздействие. Най-краткият път, по който специфичните социалнопедагогически цели биха могли да бъдат постигнати, предполага активизиране на най-вitalната част от детската природа, а именно – въображението. Въображението се разгръща тогава, когато детето играе и има възможност да изрази себе си в определен контекст и сюжетна линия. Насочваната игрова дейност е и най-лесният начин учителят да се предпази от заемане на нравствено-назидателната позиция, когато учи своите ученици или им предоставя подходящи за възрастта житейски

ориентири. „Инструмент“ за постигането на специфичните социалнопедагогически цели е именно възможността за прилагане на драма, театрални и арт техники в работата с учениците от начална образователна степен. Предложените за разглеждане и анализ в настоящата статия техники особено подпомагат работата на началния учител, когато в класа има деца, при които биха могли да бъдат идентифицирани проблеми от социално, поведенческо или личностно естество (обикновено наричани „деца в риск“, „проблемни деца“, „трудни деца“). Умението на учителя да интегрира този творчески инструментариум в работата си с учениците, е от изключителна важност и ценност, защото създава условия за постигане на една защитена среда, където учениците развиват своето детско въображение, овладяват принципите и механизмите на добрите взаимоотношения, учат се по естествен начин да преодоляват бариерите и стереотипите, формирани от внушеното, често от социума или семейството, противопоставяне на индивиди, статусни роли, ценности и позиции.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. Доклади на Националния статистически институт от преброяването на населението през 2011 г.
2. Georgia Department of Education. Teacher Assessment on Performance Standards Reference
3. По-подробно относно трудностите на децата, настанени в ЦНСТ, може да се прочете в: Милушева, Т. (2019). Трудности в социалната работа в центровете за настаняване от семеен тип за деца без увреждания. – Управление и образование, Том 15 (1).
4. По-подробно относно трудностите в училищната адаптация при деца, отглеждани в институция, може да се прочете в: Милушева, Т. (2012). Аз-ефективност и привлекателност на училището при деца и юноши, отглеждани в институция – В: Сб. Детето във фокуса на педагогическото взаимодействие и социалната работа. С.
5. По-подробно за развитието на афективния потенциал на игровите образователни модели може да се прочете в: Николова, М. (2017). Образователен театър, творческа сцена в училище. Изд. Симолини-94.
6. Иновационна стратегия за интелигентна специализация на РБ 2014 – 2020 г. Национална стратегия за развитие на творческите индустрии в България.

ЛИТЕРАТУРА

Василева, Р. (2019). *Арт анимация в образованието. Учители и ученици в драматичното взаимодействие*. София: Св. Климент Охридски.

- Василева, Р. (2014). *Модел на образователна драма в училище*. София: Св. Климент Охридски.
- Зарева, И. (2007). Образование – състояние, проблеми и насоки на развитие. В: Димитров, М. (ред.). *Студии за ускорено развитие на българската икономика*. София: Българска академия на науките.
- Conrad, D. (2004). Exploring risky youth experiences: Popular theatre as a participatory, performative research method. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 12 – 25.
- Кривирадева, Б., Захарук, Т., Прокоп, И., Първанова, Й. & Прокоп, П. (2012). *Същност и особености на детето в риск. Фактори за поява на социално-педагогически риск*. София: Св. Климент Охридски.
- Механджийска, Г. (2009). *Общностни измерения на социалната работа. Методите на макропрактиката*. София: Св. Климент Охридски.
- Walker, E., Tabone, C. & Weltsek, G. (2011). When achievement data meet drama and arts integration. *Language Arts*, 88(5), 365.
- Тукидиду, М. (2016). Концептуализация на училищния климат. *Педагогика*, 5 (675 – 694).
- Чавдарова-Костова, С. (2016). Процесът на възпитанието в училищната среда. Във: *Възпитанието (съдържателни и процесуални измерения)*. София: Св. Климент Охридски.
- Шарланова, В. (2018). Позитивна учебна среда. *Педагогика*, 6 (775 – 784).

REFERENCES

- Chavdarova-Kostova, S. (2016). Procesyt na vyzpitaniето v uchilishtna sreda. Vyv: *Vyzpitaniето (sydyrjatelni i procesualni izmerenia)*. Sofia: St. Kliment Ohridski.
- Conrad, D. (2004). Exploring risky youth experiences: Popular theatre as a participatory, performative research method. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 12 – 25.
- Kriviradeva, B., Zacharuk, T., Prokop, J., Parvanova, Y. & Prokop, P. (2012). *Syshtnost i osobenosti na deteto v risk. Faktori za poiava na socialno-pedagogicheski risk*. Sofia: St. Kliment Ohridski.
- Mehandjiiska, G. (2009). *Obshtnostni izmerenia na socialnata rabota. Metodite na makropraktikata*. Sofia: St. Kliment Ohridski.
- Sharlanova, V. (2018). Pozitivna uchebna sreda. *Pedagogika - Pedagogy*, 6 (775 – 784).
- Thoukydidou, M. (2016). Konceptualizaciya na uchilishniya klimat. *Pedagogika - Pedagogy*, 5 (675 – 694).
- Vasileva, R. (2019). *Art animaciya v obrazovaniето. Uchiteli I uchenici v dramatichno vzaimodejstvie*. Sofia: St. Kliment Ohridski.

- Vasileva, R. (2014). *Model na obrazovatelna drama v uchilishte*. Sofia: St. Kliment Ohridski.
- Walker, E., Tabone, C. & Weltsek, G. (2011). When achievement data meet drama and arts integration. *Language Arts*, 88(5), 365.
- Zareva, I. (2007). Obrazovanie – systoianie, problemi i nasoki na razvitie. V: Dimitrov, M. (ed.). *Studii za uskoreno razvitie na bylgarskata ikonomika*. Sofia: Institut za ikonomicheski izsledvania.

ADAPTATION OF DRAMA, THEATER AND ART TECHNIQUES FOR SOCIAL PEDAGOGICAL ACCOMODATION OF CHILDREN AT RISK IN THE CONTEMPORARY SCHOOL

Abstract. The article analyzes and interprets the theoretical and applied aspects of current challenges for the contemporary teacher, the difficulties and barriers in the adaptation of students from vulnerable groups in the school-age child community. Unconventional conceptions about the positive learning environment and its importance in stimulating a positive and constructive, inventive and creative community within the school class are discussed. The advantages of the theatrical and art activities designed for social and pedagogical adaptation of children at risk in the classroom are debated. Adapted invariants of three forms of educational drama are suggested, presented as art, drama, and theatrical techniques for use in primary school classroom.

Keywords: drama and art techniques; children at risk; classroom; adaptation; educational drama; primary school

✉ **Dr. Mariya Nikolova, Assist. Prof.**

ORCID ID: 0000-0003-4051-1764

Department of Didactics

Dr. Teodorina Milusheva, Assist. Prof.

ORCID ID: 0000-0002-0425-9787

Department of Social Work

Faculty of Education

Sofia University

Sofia, Bulgaria

E-mail: mariya.nikolova@fp.uni-sofia.bg

E-mail: teodorina.milusheva@fp.uni-sofia.bg