

**НАЦИОНАЛНА АКАДЕМИЯ
ЗА ТЕАТРАЛНО И ФИЛМОВО ИЗКУСТВО „КРЪСТЬО САРАФОВ”**

ФАКУЛТЕТ „СЦЕНИЧНИ ИЗКУСТВА”
КАТЕДРА „АКТЬОРСТВО, СЦЕНОГРАФИЯ И РЕЖИСУРА ЗА КУКЛЕН ТЕАТЪР”

Ива Панева

**ТЕРАПЕВТИЧНИЯТ ЕФЕКТ НА ТЕАТРАЛНОТО ИЗКУСТВО ЗА
ПРЕОДОЛЯВАНЕ ВАРИАТИВНОСТТА НА СОЦИО-
ПОВЕДЕНЧЕСКАТА КУЛТУРА ПРИ ДЕЦА БИЛИНГВИ**

АВТОРЕФЕРАТ

на

ДИСЕРТАЦИЯ

за присъждане на образователна и научна степен „доктор“

Научен ръководител:

проф. Румен Рачев

София, 2020 г.

Дисертационният труд е обсъден и предложен за защита от катедра „Актьорство, режисура и сценография за куклен театър“ към факултет „Сценични изкуства“ на Националната академия за театрално и филмово изкуство „Кръстьо Сарафов“

Дисертационният труд съдържа увод, пет глави, заключение, приноси, публикации, библиография и приложения (7 броя). Общият обем на ръкописа е 209 страници, от които 180 стр. чист текст и 29 стр. приложения.

Броят на литературните източници е 105, от които 38 на кирилица и 67 на латиница. Броят на фигурите е 53, таблиците 1.

Защитата на дисертационния труд ще се състои на 19.01. 2021 г. от _____ часа в зала _____ на НАТФИЗ „Кръстьо Сарафов“. Материалите по защитата са на разположение на интересуващите се в Академичната библиотека и архив на НАТФИЗ.

СЪДЪРЖАНИЕ:

1. УВОД.....	3
1.1 Предмет на Изследването.....	4
1.2 Цел на Изследването.....	5
1.3 Хипотези.....	5
1.4 Задачи.....	5
1.5 Методи.....	6
2. ГЛАВА I: Теоретична рамка за спецификата и когнитивно-емоционалните характеристики на децата билингви.....	7
2.1 Какво е билингвизъм. Видове деца билингви.....	7
2.2 Билингвизъм и идентичност.....	10
2.3 Билингвизъм и култура.....	13
2.4 Психологически интервенции и изследвания с деца билингви.....	14
2.5 Когнитивни и емоционални характеристики на деца в средното детство.....	16
3. ГЛАВА II: Теоретична рамка на театралното изкуство като действена терапевтичен метод.....	19
3.1 Катарзисът в драмата: от Аристотел до пост-драматичния театър.....	19
3.2 Драма терапията - исторически преглед и теория.....	19
3.3 Драма терапията и психодрамата: съпоставка.....	21
3.4 Терапевтични цели на драма терапията.....	21
3.5 Терапевтични фази на драма терапията.....	22
4. ГЛАВА III: Терапевтични Техники използвани от действителните методи.....	23
4.1 Екстернализиране на проблема.....	23
4.2 Драматична реалност.....	24
4.3 Драматичен резонанс.....	26
4.4 Психодраматични техники.....	28
4.5 Специфика на действияния подход.....	28
5. ГЛАВА IV: Емпирично изследване.....	29
5.1 Обект и предмет на изследването.....	29
5.2 Процедура.....	30
5.3 Дизайн на изследването.....	31
5.4 Събиране на данни.....	32
5.5. Театрални Терапевтични сесии.....	35
5.6 Театрална постановка „Малкият Аз-съм-Аз“.....	39

6. ГЛАВА V: РЕЗУЛТАТИ и ИЗВОДИ.....	42
7. ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	58
8. ПРИНОСИ.....	61
9. ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА.....	62
10. БИБЛИОГРАФИЯ.....	63

1. УВОД

Изследването на понятията идентичност и билингвизъм включва само по себе си комплексни и недотам установени взаимоотношения. Сферата на билингвистичното отглеждане на деца или по друг начин казано едновременното използване на два езика в ежедневието, се смята за все още за нова сфера на изследване в научните среди. Въпреки това изследователи от различни академични и научни общности правят изследвания в областта, изхождайки от многобройни направления, предимно от сферата на лингвистиката, психологията и образованието. Настоящият дисертационен труд се фокусира върху изследването на билингвистичната същност и специфика на децата билингви в средното детство (6-12г.), като се стреми да ги разглежда като отделен лингвистичен и психологически феномен, който има положителни и отрицателни страни, които могат да бъдат изследвани и отработени с помощта на театрални терапевтични техники, в частност специално разработеният за целта „Театрален терапевтичен метод за деца билингви“.

Драма (театралната) терапията е много подходяща за развиване на социо-комуникативните умения, но към настоящия момент има много малко проведени изследвания за влиянието на техниките, заимствани от театъра, върху деца билингви и съответните им индивидуални проблеми, свързани със социокултурните им адаптация и поведение. Често се бъркат понятията *психодрама* и *драма терапия*. За разлика от психодрамата, драма терапията не представя сцени, свързани с личния живот на протагониста, а се фокусира върху vyplъщаване в роли, различни от собствените. Този подход, заедно с включване на импровизации, упражнения за развиване на спонтанността

и театрални техники за себеизразяване, спомага за възприемане на нови комуникативни умения по-лесно и дълбочинно (Блатнер, 2014). Активната ангажираност в театрални дейности може да допринесе и за повишаване на самооценката поради факта, че осигурява чувство за компетентност чрез изпълнение на поставените задачи. Освен това спомага за изразяване и контролиране на емоциите, създаване на умения за себerefлексия върху поведението и позитивни социални интеракции, както и усещането за принадлежност към група, особено важно за деца, които често са от изолирани социални групи (Kemper, 2011).

Хората от различен етнически или културен произход се чувстват приети такива, каквито са, или са възприети като чужди, с предразсъдък и неодобрение, в зависимост от обществото, в което живеят. Например в Малазия има така наречените Чиндиан (Chindian), хора с китайско-индийски произход. Често представителите на тази етническа група имат трудност с разграничаването си от местната масова мюсюлманска общност заради това, че на външен вид изглеждат по същия начин. За разлика от повечето етнически малцинства или хора с различна расова принадлежност, които чрез външния си вид могат да индикират отличителни белези на културна принадлежност, общността на Чиндианс не може да бъде разграничена от масата на база физически индикатори. Същото съотношение *външен вид – културна принадлежност* се отнася и до билингвите (и многоезичните), които по външни белези или национална принадлежност не винаги се отличават от обществената културна представа, но имат личностни характеристики, мислене, поведение и владене на езици, които ги отличават от едноезичните. В хомогенна расова среда, каквата е България, трудно могат да се разграничат културните слоеве на обществото. Именно затова опасностите за монокултурализъм и етноцентризм са още по-големи в сравнение с други общества, където мултикултурната действителност налага практикуването на толерантност и уважение на културните специфики. В настоящата дисертация няма да се изследват или анализират културните аспекти, свързани с религиозната, политическа или социоекономическа среда на децата и техните семейства, участващи в изследването. Изследването на това как билингвизмът или многоезичието влияе на културната принадлежност и поведението не претендира да отразява всички бикултурни и билингвистични групи на територията на страната или да отчита изчерпателно индивидуалната семейна история на всеки участник.

ПРЕДМЕТ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Предметът на изследването е да проучи въздействието върху деца билингви на театралния подход и техники за преодоляване на емоционални и социо-поведенчески проблеми, свързани с адаптацията и комуникацията в различна културна среда.

ЦЕЛ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Дисертационният труд има за цел да изведе практики и подходи за работа с деца билингви, обособени в „Театрален терапевтичен метод за деца билингви“, който ще послужи за идентифициране и третиране на специфични социо-поведенчески проблеми при деца билингви.

ХИПОТЕЗИ

Основната хипотеза на това изследване е:

Театралните техники могат да бъдат използвани като терапевтична методика/подход за преодоляване на емоционални и поведенчески проблеми при деца билингви.

Допълнителните хипотези, които изследователят си поставя, са:

1. Децата билингви променят поведението си спрямо езика, който използват, и културните особености, свързани с него.
2. Езиците и съответните културни особености влияят на мисленето, социалните взаимоотношения, идентичността и себе-образа на децата билингви.
3. Целенасочените театрални упражнения подобряват способността за рефлексия и себеизразяване на децата билингви.
4. Театралните техники и драма терапията подобряват комуникативните способности на деца билингви.

ЗАДАЧИ

С цел проверка на горепосочените хипотези, е необходимо изследването да разреши следните задачи:

1. Да се изготви проучване чрез въпросници и интервюта за специфичните характеристики, свързани с влиянието на езика върху промените в личността, поведението и интеграцията при билингвизма.
2. Да се анализират специфичните емоционални и социо-поведенчески характеристики на деца билингви на възраст между 6 и 12 год.
3. Да се изготвят насоки и програма за провеждане на специализирана индивидуална и групова сесии с деца билингви.
4. Да се изготвят насока за създаване и представяне на театрални представления с терапевтична насоченост.
5. Да се изготви дизайн за обучение на специалисти при работа с деца билингви, използвайки театралния терапевтичен метод предоставен от автора.

МЕТОДИ

За реализиране на изследването ще се използват следните **методи**:

- *Теоретичен анализ* на научната литературата по проблема
- *Феноменологичен анализ*¹
- Обоснована теория (Grounded theory)²
- *Интервюта* с изследваните лица.
- Интерпретативен феноменологичен анализ (Interpretative Phenomenological Analysis - IPA).

¹ Феноменологичното изследване е качествен подход за проверка на това как хората преживяват дадено събитие. Целта е да се навлезе в света на всеки участник и да се представят неговите виждания и усещания. (Господинов, Б., 2016)

² Обосновата теория е качествен подход за „създаване и развитие на теория въз основа на данни, събрани в рамките на едно изследване. Теорията е обяснение на това как и защо функционира дадено нещо. Обоснованата теория е индуктивен подход за генериране на теории и обяснения.“ (Господинов, Б., 2016: 137)

- **Метод на анализа, синтеза и обобщението** за констатиране на изводи, логически основани на получените емпирични данни.

Дисертационният труд се състои от три основни части, фокусиращи се в **Глава I** върху теоретичната рамка, представяща специфичните характеристики и дефиниции на билингвизма с тясна насоченост и фокус върху наличната научна литература, и изследвания, свързани с темата на дисертацията. Допълнително се очертават и описват наличните психологически интервенции и изследвания с деца билингви. С цел определяне на методическата основа на изследването, теоретичният обзор ще се концентрира върху разглеждане на когнитивно – емоционални характеристики на децата в средното детство (6-12г.) със специфичен фокус върху децата билингви. В **Глава II** се разглежда и анализира теоретична рамка на драма терапията като действителен терапевтичен метод. **Глава III** представя методично - терапевтичните техники, използвани от действителните методи. **Глава IV** описва в детайли емпиричното изследване, проведено от автора. Представят се методите за изследване и изчерпателно се излагат индивидуалната и груповата версия на разработения авторски метод „Театрален терапевтичен метод за деца билингви“. В **Глава V** са представени анализ на получените резултати от проведеното емпирично изследване и препоръките за бъдещи изследвания в областта.

2. ГЛАВА I: Теоретична рамка за спецификата и когнитивно-емоционалните характеристики на децата билингви.

2.1 Какво е билингвизъм. Видове деца билингви

Необходимостта да се дефинира билингвизма е от основно значение, тъй като съществуват многобройни гледни точки за това какво точно означава термина билингвизъм. Редица изследователи (Pavlenko, 2006; Grosjean, 1982; Heinz, 2001) се фокусират върху понятието билингвизъм като всеки един от тях представя различна интерпретация на термина. Както Батия (Bhatia, 2016) споделя, до този момент няма широко разпространена и общовалидна дефиниция за билингвизма и как може да бъде измерен. В този смисъл, има различни условия и характеристики, които се описват с един и същ термин. Често това се

отразява на погрешното схващане относно конотацията на термина. Фелдинг (Fielding, 2015) анализира употребата на ‚билингвизъм‘ и прави заключението, че в някои случаи той се използва по отношение на употребата на два езика, а в друг - за няколко езика едновременно. В този смисъл различни изследователи употребяват термина билингвизъм вместо многоезичен, мултиезичен или полилингвизъм. (Romaine, 1995; Grosjean, 1982).

Някои теоретици споделят идеята, че истинските билингви са тези, които „балансира“ двата езика и ги владеят перфектно. Както Фидана Даскалова отбелязва:

„Човекът билингвист обикновено владее в една и съща степен и дълбочина двата езика и е в състояние да ги използва при всеки случай ефективно. Билингвистът е способен да поддържа двете лингвистични системи разделени, така че с лекота да превключва от една в друга.“ (Даскалова, 2003: 261)

Въпреки това Ромейн (Romaine, 1995) е против позицията, че двата езика трябва да се владеят еднакво добре, тъй като смята, че произлиза от многоезична гледна точка и не включва в себе си есенцията на билингвизма. Според Ромейн (Romaine, 1995) абсолютното балансиране и еднакво писмено и устно владение на двата езика е невъзможно и непостижимо. Друг пример за несъответствието и небалансираното владение на двата езика според автора би могло да бъде, че човек може да владее съвършено говоримата страна на единия език, а на другия да е много добър в писането, дори на академично ниво. Аналогично Даскалова (2003) също отбелязва, че горепосоченото определение се отнася до „идеалния случай на билингвизъм“ (Даскалова, 2003:261).

Гросджин (Grosjean, 1982) също смята, че билингвите рядко владеят езиците на едно ниво. Въпреки това традиционните виждания и разбирания за билингвизъм са, че езиците се владеят на едно ниво (Fielding, 2015). В последните години в съвременните изследвания започва да се налага виждането, че езиците не е необходимо да се владеят и употребяват на много високо ниво (Bhatia, 2006; Grosjean, 1982; Romaine, 1995). Допълнително условие, за да се определи билингвизма, е, че човекът трябва да е „функционален билингвист“. В този смисъл езиците, които владее, трябва да се използват регулярно. Това се смята за среден вариант за определяне на количеството и качеството на използваните езици (Grosjean, 1982). Въпреки че съществуват разнообразни позиции относно значението на

определението „функционален билингвизъм“, като най-основно се разделят на минималистична и максималистична интерпретация³, авторът на статията се присъединява към позицията на Гросджин (Grosjean, 1982) относно условието за регулярна употреба на езиците.

Необходимо е да се определи и разпределението на продуктивните умения на езика (говорене и писане) и рецептивните умения (разбиране и четене). Някои изследователи смятат, че човек може да е билингвист, ако има продуктивни компетенции в единия език и рецептивни в по-малко доминантния (Baetens, Beardsmore, 1982; Bloomaert, 2007).

Определение за видовете билингвизъм:

1/ Едновременно придобиване (Simultaneous acquisition)

При отглеждане на дете от раждането му с два езика или когато вторият език е въведен преди три годишна възраст (Paradis, J. Genesse, F. & Grago, M. 2011). От самото начало, въпреки че децата билингви могат в някои случаи да проговорят малко по-късно от едноезичните, те развиват двата езика едновременно и съзнателно ги разделят и разграничават (Meisel, J. 2004; Даскалова, 2003). Това не означава, че притежават еднакви компетенции на двата езика (Ramírez-Esparza, N., García-Sierra. A, 2014)

2/Последователно придобиване (Sequential acquisition)

В много случаи последователното придобиване се осъществява вследствие на емиграция на семейството в друга държава или ако детето посещава училище, в което се преподава изцяло на чужд език. (Genesee et al., 2004; Ramírez-Esparza, N., García-Sierra. A, 2014)

Положителни предимства на билингвизма:

Както много автори, изследващи характеристиките на двуезичните и многоезични индивиди, Янка Коева (2018) поддържа тезата, че билингвите разполагат с когнитивни предимства. За разлика от по-ранните изследвания, които са поставяли на първо място

³ Baetens Beardsmone (1982) смята, че „минималистичната интерпретация“ е свързана с минималното владене на лексика и граматика и човек извършва ограничени дейности, използвайки езика/езиците. Максималистичната интерпретация стои на другия край на спектъра и подразбира, че човекът е функционален билингвист, ако извършва всички дейности, независимо от тяхното ниво и среда, еднакво добре на двата езика.

възрастта за определяне на формата и вида билингвизъм, сега те се основават на мозъчни изследвания. „По-късното овладяване на езика също може да доведе до двуезичен мозък.“ (Коева, 2018: 57). Според Коева билингвите притежават следните характеристики:

1. По-голям самоконтрол и по-дълъг период на задържане на вниманието.
2. По-бързо усвояване на езикови елементи (синоними, фонемни, концепции).
3. По-голяма социална компетентност.
4. По-добър езиков усет.

2.2 Билингвизъм и идентичност

В своя анализ на билингви и многоезични хора и тяхното поведение, чувства и емоции при промяна на езика, който използват, Анета Павленко (2006) задава основни въпроси, които съвпадат с ключовите изследователски позиции на автора на настоящата дисертация.

„Чувстват ли се двуезичните и многоезичните като различни хора, когато говорят различни езици? Възприемат ли се като различни от своите събеседници? Държат ли се различно? Какво провокира различията?“ (Pavlenko, 2006: 1) .

Тези въпроси са често обсъждани в неформална среда, но както самата Павленко (2006) отбелязва, в научната литература все още има предубеждения относно валидността на тези въпроси и необходимостта да се приемат и разглеждат като отделна научно-изследователска сфера и фокус на внимание. С изключение на автори като Гросджийн (Grosjean, 1982) и Гейнз (Geinz, 2001), по-голямата част от теоретичите се отнасят с пренебрежение към отделянето на горепосочените въпроси в самостоятелно изследователско поле, определяйки го като прекалено елементарно или неоснователно поради факта, че всички променяме личността и персоната си спрямо контекста, обкръжението и целите на общуване дори говорейки на същия език. Въпреки че това е валиден аргумент, който потвърждава, че непрекъснатото придобиване на нов лингвистичен репертоар кара хората да се държат и чувстват по различен начин (както се чувстваме се и се държим различно в зависимост дали говорим с децата си или родителите си), Павленко (2006) настоява, че изследването на билингвистичната същност не може да бъде заменено или прибавяно към моноезичната (едноезична) идентичност. Нейните

аргументи са свързани с ключови изяснения и дефиниции в научните среди, които с лека ръка уеднаквяват понятията „себеусещане“ и „себепредставяне“, както и „същност“ и „идентичност“ (Pavlenko, 2006). Теоретиците като цяло предпочитат да се базират на обективни доказателства като текстове, разговори, а не личностни изказвания като „чувствам се като различен човек“, което представлява материал, отразяващ субективна гледна точка. В изследването си Павленко се стреми да докаже, че интроспективният (вътрешен, себе-рефлектиращ подход) материал може да разкрие поле и информация за анализ, които не биха били достъпни чрез директно наблюдение на поведението на личността. Другият аргумент, който авторката представя относно причисляването на билингвите и многоезичните към разширен вариант на едноезичната идентичност, е, че при прибавянето на нови знания и регистри в един език се осъществява с помощта на фонологични, лексикални и морфосинтактични допълнения. Докато придобиването на знания в друг език, особено когато е типологично различен от матерния, се влияе и определя от социо-културната среда и зависи от възрастта, в която се придобива.

Културните психолози като Маркус и Китаяма (Markus & Kitayama, 1999) смятат, че културната система е част от менталната структура на индивида. В този смисъл структурата на езика рефлектира върху създаването на културни идеи и представи за света. Въпреки това някои автори са критично настроени към тезата, че социалната идентичност е подкрепена от езиковата. Те смятат, че етническата идентификация не е свързана с лингвистичната, тъй като при *акултурацията* езиците се променят. Например в общества като САЩ някои от етническите малцинства губят езика си в полза на основния официален език, но това не означава, че са изгубили и социалната си идентичност. Често промяната на езика е повлияна от икономически фактори, а не от социалната идентичност и принадлежност. (Krauss, Chiu, 1998)

Относно определяне на взаимовръзката билингвизъм-идентичност е необходимо да се отчете дали езикът е *плурицентричен*⁴ или *притежава единен стандарт*⁵. Освен пола или половата принадлежност, който се издава от говора, слушателят или респондентът

⁴ Плуцентрични езици: Английски, френски, холандски, испански и други. Това са езици, които имат повече от една разновидност на книжовния език.

⁵ Единен стандарт: Български, италиански, датски, полски.

може да определи и друга дименсия на социалната идентичност – социалната класа, етническата и расовата принадлежност. За съжаление голяма част от хората имат предразсъдъци спрямо различните групи и социуми, често базирани на обществени обобщения, расизъм, ксенофобия, но и подценяване на определена социална прослойка и слагане в рамки на специфичен вид, изказ и произход. Този аспект е важен да се отбележи, тъй като билингвите в повечето случаи са изложени на подобни нападки, сложени са в рамки и са подложени на обсъждане поради принадлежността си към специфичен етнос, различен говор/акцент и/или социална прослойка.

Бикултурна идентичност (Bicultural Identity)

Необходимостта да се изясни и разгледа начинът, по който въздейства бикултурната идентичност на личността, е важен елемент от настоящото изследване, чийто основен фокус е именно извеждането на различните части на личността при билингвите с цел подпомагане на тяхните интеграция и осъзнаване, за да се намали фрагментирането и конфронтирането на различните опозиционни части от културни идентичности. Бикултурната идентичност се отнася за билингви, които смятат културната и етническа си идентичност от различните си култури като съвместими и интегрирани, а не противопоставящи се (Bennet-Martinez, Leu, 2002). Според Мартинез и Херитатес (Martinez-Benet&Heriates, 2002). Билингвите, които имат **висока бикултурна интегрирана идентичност (ВИ)** са по-склонни да използват двата езика в ежедневието. Езиковото владение се асоциира със социалния статус на Език 1 и Език 2 като допълнителна детерминанта.

Основен изследователски интерес на автора на тази статия е взаимовръзката между култура и език като социален и психологически феномен, в който културната идентичност е способна да влияе на личността и емоциите. Подобни концепции разглеждат и авторите Hong, Morris, Chiuu & Brent- Martinez (2000). На преден план се извеждат два основни изследователски въпроса:

1. Променя ли се личността при билингвите спрямо езика, на който говорят?
2. Как билингвите изразяват емоциите си вследствие на интернализираните си култури?

Бикултурната идентичност е състоянието да създадеш своя собствена идентичност и да бъдеш себе си вследствие на комбинация от две култури. Може терминът да бъде определен и като „бикултуризъм“, който се отнася до присъствието на две култури в една и съща държава. Културата включва поведенчески и нравствени характеристики на специфичен етнос, социум, генерация (възрастова група) и други. В самата култура има културни ефекти, които са споделени поведенчески практики и обичаи, които се усвояват от обкръжаващата среда и институциите. По отношение на бикултурната идентичност индивидите могат да бъдат подложени на конфликт при асимилация на втората култура и да се стремят да намерят баланс между двете. Индивидът може да има трудности да се впише в колективна или индивидуалистична култура. Плуралната идентичност може да влияе доста изтощаващо на ментално и емоционално ниво. Дуалността на двете култури може да е когнитивно натоварваща, ако индивидът непрекъснато се стреми да прескача от една култура в друга, но ако интегрира различните културни идентичности, то неговото състояние ще се подобри. Положителните черти на бикултурната идентичност са културното богатство и езиковите познания.

2.3 Билингвизъм и култура

Терминът „Култура“ представлява основен теоретичен интерес още от древни времена. Въпреки многобройни дефиниции относно значението на терминът „култура“, обстойно представени в над 200 варианта от Кробер и Клухолн (1952), настоящата разработка се придържа към установената от ЮНЕСКО дефиниция:

Култура е множеството от отличителни духовни, материални, интелектуални и емоционални черти на дадено общество или обществена група, тя обхваща освен изкуството и литературата, начина на живот, формите на съжителство, ценностните системи, традициите и вярванията (Универсална декларация на ЮНЕСКО за културното многообразие, 2001)⁶

Именно стремежът да се преплетат желанията за култивиране на духа и творчеството със специфичните характеристики на дадено общество подтиква създаването

⁶Unesco universal declaration on cultural diversity (2001), accessible at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf#page=10>

на тази дефиниция относно идентичността и културното разнообразие и определя последното като основополагащо за човечеството, така както е биоразнообразието за природата. Поради факта, че културата установява определени правила, норми, поведение и начин на мислене на дадена група от хора, неименуемо се поставя въпросът за „другия“, този, който е различен. Въпреки че Хегел за първи път извежда термина „другият“, по-голямата част от основните философи, писатели и психолози разсъждават върху неговото значение (Николова: 2008). В стремежа да се определят отличителните характеристики на „другия“ е необходимо да се спомене позицията на Гиърц (1973)⁷ относно културата като съвкупност от *знаци и символи*, свързани по между си, разпознаваеми от дадено общество и предавани от поколения, които определят поведението, мисленето и нормите на тази група (Илиева, 2014).

Поради недоуточнени дефиниции на термини, използвани в културното разнообразие и взаимоотношения, редица източници и теоретици изясняват основната ос по отношение на различията в културите⁸. Според Искра Николова (2008) *транскултурализмът* се отнася до универсализма и глобализацията, която застрашава съществуването на отделните езици и култури, а *мултикултурализмът* - до специфичното и характерното за дадена култура. По средата е *интеркултурализмът*, който търси взаимодействие и зони за контакт, но запазва уникалността на всяка култура. Именно този подход застъпва и автора на дисертацията.

2.4. Психологически интервенции и изследвания с деца билингви

От много години изследователите се разделят на две противоположни позиции относно ползите и негативните страни на билингвизма. Основни изследвания и позиции се разделят по темата дали билингвизмът възпрепятства или благоприятства интелектуалното, социалното и емоционалното развитие и влиянието му върху общото психично развитие на детето.

⁷ Geertz, C. 1973. *The interpretation of culture*. NY: Basic Books.

⁸ <https://springinstitute.org/whats-difference-multicultural-intercultural-cross-cultural-communication/>

Културната идентичност е една от характеристиките на билингвизма, който също се асоциира с термина *мултикултурализъм*. Докато учат езика, особено симултантните билингви, усвояват и асимилират културни специфики, свързани с езика. Именно затова, ако човек интернализира две култури като част от идентичността си, говорим за „бикултуралност.“ Както проследихме по-горе, не всички билингви интернализират двете култури. Това важи особено за билингвите с втори език, които владеят брилянтно езика (E32), но не се идентифицират с доминантната култура. Някои изследователи дори ги възприемат като „монокултурни“.

Билингвизмът в някои култури е норма. В САЩ, 50% от обществото под 11г. е от малцинствен произход.(Martinez-Benet, 2002). Също така според Европейската комисия през 2006г. 80% от хората в Европа говорят втори език, а 30 % трети. Това не означава автоматично, че има изобилие от култури. Така например САЩ е предимно монокултурно общество, в което 80% говорят английски език вкъщи. Една от основните причини да не се подкрепя усвояването на втори език от самото раждане, е старото разбиране и предразсъдък, че въвеждането на два езика води до когнитивно забавяне и регрес. (King&Kogle, 2006).

Исторически преглед на основни теории и изследвания на билингвизъм.

Теоретичните психологически изследвания с билингви за взаимовръзката език/личност/култура са разнообразни и всяко едно от тях използва различна гледна точка и психологическа парадигма. Деуале и Павленко (Dewale and Pavlenko) между 2001 и 2003 г. правят онлайн проучване с 1039 участници, които отговарят на следния въпрос: „Чувствате ли се като различен човек, когато използвате различни езици?“ Резултатите от проучването показват, че 65% от респондентите отговарят положително на въпроса. Подобни мисли споделят и българо-френският семиотик и лингвист Цветан Тодоров (1994), както и писателят Грийн (1993), които посочват примери за това как писателите се чувстват като различни хора в зависимост от езика, който ползват. Толкова са различни текстовете, описващи едно и също нещо, написани на английски или френски език, че може да се зачудим дали са писани от един и същи човек (Ozanska-Ponikwia,2012).

Ървин (Erwin, 1965) изследва дали френско-английските билингви показват различни личностни характеристики при провеждане на ТАТ (тематичен аперцептивен тест). Резултатите показват, че участниците използват различни теми в зависимост от това дали теста се провежда на английски или френски език. Например някои демонстрират вербална агресия на френски език, докато в историите на английски език тези чувства не присъстват. Ървин обяснява тематичните разлики като отражение и резултат от френската образователна система, в която се подстрекава устната аргументация като защита срещу обиди и нападки от другите.

Рамирез-Еспарца и колегите му (Ramirez-Esparza, N., Gosling, S. D., Benet-Martinez, V., Potter, J., & Pennebaker, J. W., 2006) проследяват личностната промяна при избрана извадка билингви, взимайки предвид характерните личностни особености между английско и испаноговорящи едоезични. Основният изследователски въпрос за пореден път е „Променя ли се личността в зависимост от езика, който се използва в момента?“ Могат ли разликите в промяната на личността да бъдат съотнесени към типичните характеристики, асоциирани с тези две култури. Това проучване отново показва, че езикът и културата си взаимодействат при билингвите – културните ценности са активирани заедно с езиковия модел (Ramirez-Esparza, N. Garcia-Sierra, A., 2014).

В България, изследванията, които се провеждат са свързани със съпоставката на етно-културните сходства и различия. Така например изследванията на проф. Димитров (2010) свързани с характеристики на юноши от различни етно-културни принадлежности⁹ Използвайки полу-проективната методика „Кой съм аз“ (изследваното лице дава отговор 20 пъти на въпроса, тест използван първоначално от Кун и Макпартленд, 1954, цитирани от Димитров, 2010:143). Данните от проведеното изследване се обобщават от контент-анализ. Получените резултати съпоставят данните от българите от турски, ромски и българомохамедански произход с тези на българските връстници и гръцките ученици. Скалите по които се прави изследването са ‚взаимоотношения с връстниците‘, ‚субективно благополучие (депресивно или позитивно настроение)‘ и ‚отношение към училището‘.

⁹ Изследванията на проф. Димитров заедно с негови студенти, озаглавено „Отношение към училищната среда и субективно благополучие при юноши от различна етнокултурна принадлежност“ (1995-1999г.) с общо 1288 ученика от България и Гърция, като етнокултурната принадлежност, която се разглежда са българи, роми, турци, гърци и други. (Димитров, 2010: 150)

Именно съпоставянето на различните етно-културни представители показва, че изследването се фокусира не върху културните специфики на билингвите, а по-скоро на отделните етно-културни детерминанти свързани с конкретния културен ‚скрипт‘ на всяка култура. В България, отношението към различните културни принадлежности е все още диференцирано, поставяно в компартименти и с разграничителен мултикултурен подход, тъй като билингвизмът не е норма, а по-скоро изключение.

2.5 Когнитивни и емоционални характеристики на деца в средното детство (6 – 12 год.)

Развитие на мисленето и въображението. Теория за привързаността. Разбиране и изразяване на емоциите.

С цел анализиране на спецификите, свързани с децата билингви, е необходимо да се представи преди всичко и общ преглед на теоретичните постановки относно психосоциалното и когнитивното развитие на децата в средното детство. За тази цел ще се разгледат основни теории за когнитивното развитие като тези на Жан Пиаже и Виготски, теорията за привързаността и етапите на Ерик Ериксън в изследваните периоди.

Относно периодизацията на детската възраст, различните психологически теоретици извеждат своя собствена категоризация и възрастова определеност (Фройд, Ериксън, 2013; Пиаже, 1996; Виготски. 1978). Популярните стадии на Фройд (Бърк, 2012) са разделени на Орален 0-1г.; Анален 1-3г.; Едипов 3-6/7г.; Латентен: 6-11г. Ерик Ериксън (2013), от друга страна, разделя психосоциалното развитие на личността на общо 8 етапа на идентичността в човешкия живот. Етапите, върху които изследването ще се фокусира, са: Етап 3: Фалическият – Стадият на играта (3-6г.); Етап 4: Латентен – 6-11г.; Етап 5: Юношество. 12-20г. (Ериксън, 2013; Бърк, 2012). В Етап 3 чрез игра децата изследват типа човек, който могат да станат, в този етап също така се развиват инициативата (амбицията) и отговорността. Обратната страна на инициативността е чувството за вина, което се появява при прекалено силен самоконтрол. В Етап 4 децата развиват способността за работа и сътрудничество с другите. Основното качество е компетентността и чрез „обуздаване на въображението в този етап те успяват да се посветят на ученето и усвояване на социални

умения“. В Етап 5 юношите се опитват да си отговорят на въпроса: „Кой съм аз и какво е моето място в обществото?“ (Ериксън, 2013).

Изследвайки ценностите и професионалните цели, юношите формират лична идентичност. Основната криза е Аз-идентичност срещу ролево обръкване. Приятелите изместват родителите като приоритет и стават ролеви модели. Ериксън посочва, че нормалното развитие трябва да се разбира във връзка с житейската ситуации на всяка култура. Това уточнение на психолога е от основно значение за настоящето изследване и в частност на развитието на деца билингви, тъй като всяко дете има индивидуална онтогенеза и именно анализът на културните специфики на обкръжаващата го среда вкъщи и навън е от голямо значение.

Друг основен изследовател на детското развитие Жан Пиаже (1996) предлага концепцията за стадиалност на развитието. Изследвайки основно когнитивното развитие на детето, Пиаже определя стадия за децата между 2-7/8 г. като Дооперационална интелигентност (подразделени на Символен и Интуитивен интелект); децата между 7/8г-11/12г. в стадия на Конкретните операции, 11/12-14г. в Формалните операции. Основните характеристики на децата в Дооперациоанлната интелигентност са, че имат магическо мислене, използват вербални схеми, изявен егоцентризъм на мисълта и речта; анимизъм и липса за представа за константност. В края на стадия започва преход от егоцентризъм към децентрация. Необходимо е да се отбележи, че както проследихме по-горе, не само всяко дете преминава през различните стадии и етапи на различна възраст, но културните специфики на всяко общество също предопределят развитието, разбиранията и светоусещането на всяко дете.

Според Виготски културната принадлежност на всяко дете предопределя когнитивното му и социално развитие. Всяка култура пропагандира и толерира определено поведение и умения, които подкрепя и насърчава. Допълнително предава културните си ценности, ритуали, традиции, стил на общуване и родителски модели. Тези детерминантни модели влияят на това какво деца смятат за нужно да научат, как да общуват с обкръжаващата среда и какви качества да развиват. За разлика от Пиаже, Виготски набляга на индивидуалните културни характеристики, които определят когнитивните очаквания за развитие на всяко дете. В този смисъл определени качества и способности могат да останат

пасивни и недоразвити не поради интелектуален дефицит, а поради недостатъчно целенасочено развитие. Виготски също така постулира за насърчаване на децата и целенасочено обучение на нови знания и умения, които възрастният трябва да предаде на младото поколение, но без излишен натиск и стрес.

Чрез разглеждане на по-горе описаните теории на Пиаже и Виготски се установи, че етапите и начините за развитие на когнитивните способности на едно дете се влияят от различни фактори като среда и подходящи стимулации за подпомагане на детето - важни предпоставки за положителното му развитие. Паралелно с мисленето и когнитивните способности на детето се развиват и социалните му умения, които са взаимосвързани с емоционалното му състояние и развитие.

3. ГЛАВА II: Теоретична рамка на драма терапията като действен терапевтичен метод.

3.1 Катарзисът в драмата: от Аристотел до пост-драматичния театър

Думата катарзис от гръцки означава „пречистване“ (Павис, 2002). Повечето дефиниции наблягат на два основни компонента на катарзиса: емоционалният аспект и когнитивният аспект, които водят до позитивна промяна. Лечителският ефект на катарзиса е бил представен в литературата, театъра, религията, медицината и психологията. Въпреки че всяко направление има различна перспектива, основният компонент е един: освобождаване от някакво бреме (физическо или ментално) и пречистващият ефект от това.

Драмата още от Древна Гърция е използвана за изпълнение на свещени ритуали, всеки с различна функция (Kedem-Tahar, Kellermann 1996). Модерните терапевтични подходи използват техники като импровизация, „влизане в роля“, разиграване, театрални игри и превъплъщаване в художествен персонаж с цел подпомагане на хората при разрешаване на житейски предизвикателства и лични трудности.

Морено твърди, че има две разновидности на терапевтичния катарзис: чрез действие да се вземе активно главно участие в пресъздадена проблематична ситуация и чрез интеграция или изобразяването на други важни гледни точки на хора, свързани със ситуацията. С цел да се проследи терапевтичният ефект на драмата и театъра, както и

базиращите се на него психологически и терапевтични направления, е необходимо да се изясни и анализира елемента на „катарзис“, върху който се базират.

3.2 Драма терапията - исторически преглед и теория

В своята статия „Психодрама и драма терапия: съпоставка“ Кедем-Тахар и Келерман (Kedem-Tahar, Kellermann, 1996) съпоставят основните теоретични и емпирични специфики между два терапевтични метода, основаващи се на драмата (театралното изкуство) – психодрамата¹⁰ и драма терапията. През 60те години на миналия век, когато Морено и неговите последователи успяват да структурират психодрамата като метод и да опишат теоретичната му обосновка, драма терапията се заражда като направление и открива терапевтичния потенциал на импровизацията и спонтанния театър. Драма терапията все още няма систематизиран общ подход, тъй като това направление е в непрекъснат процес на структуриране. Джонсън (Johnson, 1984) описва драма терапията като естествено продължение на детската игра или подход, чиято цел е използването на творческия театър като средство за себеизразяване и игрова групова динамика, прилагайки импровизационни и театрални упражнения. От техническа гледна точка драма терапевтите използват редица упражнения, базирани се на движение, музика, мим техники, наративи, кукли, въображение и игри. Ролевите игри в драма терапията може да са предварително обмислени и структурирани или решени на място според обстоятелствата и участниците. Като цяло драма терапията не е целево-ориентирана, а при прилагането ѝ е приоритетен процесът. В тази връзка в повечето случаи няма представяне пред публика. За разлика от общоприетия подход, основна част от настоящото изследване представлява и представяне на краен творчески продукт пред публика, което допълнително обогатява терапевтичната целенасоченост на заниманията. Именно това е основният принос и разграничение на предложения авторски Театрален Терапевтичен Метод (ТТМ) – триединството между

¹⁰ Психодрамата е действен подход, създаден от д-р Джейкъб Морено през 20-те години на миналия век, който се фокусира върху представяне и разиграване на даден проблем от клиента, а не изцяло върху вербалното му обсъждане. Въпреки че първоначално Морено наблюдава на импровизациите и провежда заниманията като експеримент, с времето психодрамата се структурира като метод. Процесът на прекарване на емоциите и чувствата през физическото тяло и създаването на ситуации за „преживяване“ успяват да доведат до съзнанието идеи и чувства, които не биха били достъпни чрез разговор (Блатнер, 2014).

групова, индивидуална и публична проява на театралните занимания, като трите равнища са равностойни, но не взаимнозаменяеми.

Драмата терапията е всеобхватно поле, което включва използването на различни подходи и техники. По този начин драма терапевта има възможност да се адаптира към подходящия начин за комуникация с клиента или групата с цел специално да се определи точната емоционална дистанция с водещия и спрямо заявката и нуждите на момента. В тази връзка, както Сали Бейли (Bailey, S.) го определя, сферата, обхващаща техники и подходи, може да опиричим на един голям пай, в който всяко парче има свое равнопоставено място.

- **Документална сфера и подход:** Психодрама, Плейбек Театър, Театър на Потиснатите, автобиографични представления (Psychodrama, Playback Theatre, Theater of the Oppressed and autobiographical performances).
- **Въображаем свят:** Театрални игри, импровизации, ролеви игри, ритуали, кукли, театрално представление, развитийни трансформации.

3.3 Драма терапията и психодрамата: съпоставка

Според Кедем-Тахар, Келерман (Kedem-Tahar, Kellermann, 1996), двата метода активират въображението еднакво, но драма терапията набляга на магическото „ако“ като средство на изследване и конструиране на различни упражнения. Използването на въображението помага на хората да разкрият части от себе си, които не биха достигнали директно. В този смисъл „като че ли“/“ако“ дава парадоксално чувство за сигурност, създавайки условност за игра, докато същевременно разкрива подсъзнателни процеси в действие (Eminah, 1994). Според Дженингс (Jennings, 1986), психодрамата набляга на личното емоционално включване, докато драма терапията - на драматичното дистанциране. Подобна полярност е подчертана и съответстваща на различните гледни концептуални гледни точки на Станиславски и Брехт. Основен при драма терапията е акцентът, който се поставя на „изразяването“ като терапевтичен механизъм, който често няма нужда от интерпретация или анализ, а е достатъчен сам по себе си.

3.4 Терапевтични цели на драма терапията

Независимо от факта, че всеки терапевтичен план и цел има индивидуално естество и трябва да бъде съобразен с нуждите, целите, слабите и силни страни на конкретния клиент или група, Рене Емуна (Emunah, 1994), драматерапевт и теоретик, основател и директор на Драма терапевтичната програма на Калифорнийския институт за интегрални науки (California Institute of Integral Studies), успява да изведе основните цели за методиката:

1. *Изразяване и овладяване на емоциите*
2. *Наблюдение на собствения Аз*
3. *Ролеви репертоар*
4. *Модификация и експанзия на себе-образа*
5. *Социални взаимоотношения и личностни умения*

3.5 Терапевтични фази на драма терапията

Вследствие на дългогодишната си практика, Емуна (Emunah, 1994) разграничава описва пет основни фази на прогресивно терапевтично въздействие на драма терапията. Самите фази не са структурно пре-детерминирани, а са произлезли от директните наблюдения и практика на авторката. Преминаването от фаза във фаза според Емуна (1994) е знак за позитивно прогресиране на терапията както на индивидуално, така и на групово ниво.

- **Фаза I: Драматична игра**

Първата фаза е основополагаща и предопределяща процеса на работа. Затова от основно значение е да включва драматични, импровизационни, леки игрови упражнения, както и структурирани театрални игри. В тази фаза се развиват индивидуалните и груповите умения, които от своя страна подпомагат положителната самооценка на всеки участник. Основните техники са социално интерактивни и физически ангажиращи и активиращи.

- **Фаза II: Театър/ Сценична работа**

От спонтанните импровизирани игри и театрални упражнения на Фаза I се преминава към по-структурирани сценични разигравания, развиване на сценичен герой и роля. Комплексният подход в този етап зависи отново от драма терапевта, някои остават на ниво детайл, но без фиксиран сюжетен вариант за създаване на сценични етюди и

импровизации, но други работят с готов сценарий с роли. Това е фазата, в която участниците откриват актьорския си потенциал и успяват да влязат успешно в различни роли.

- **Фаза III: Ролева игра**

Фаза III се отличава основно от преминаването от въображаемото към реалността. На този етап участниците са готови да изследват и представят ситуации от живота си. „Сцената на този етап представлява лабораторно пространство, в което истинският живот може да бъде изследван и експериментиран безопасно.“ (Emunah, 1994: 39).

- **Фаза IV: Психодрама/Кулминацията**

След като са вече разглеждани редица роли, взаимоотношения, конфликти, прогресивното навлизане във вътрешното осмисляне и интроспекция са основни в тази фаза. Тук вече не се разглеждат причините за поведението и предизвикателствата на ежедневието, а по-скоро акцентът се насочва към същинската личност на участника. Несъзнаваните процеси преминават на предна линия и минали неотработени травми, асоциации, сънища, повтарящи се мотиви и теми са основния материал за работа.

- **Фаза V: Драматичен ритуал.**

Финалната Фаза 5 подпомага асимилацията и интеграцията на усвоеното досега, по време на терапевтичния процес от предходните фази. На този етап се набляга на пренасянето на постиженията от защитената среда на драма терапевтичния контекст в реалния живот.

Както разгледахме по-горе, фазите на Емуна (Emunah, 1994) не са ригидни, а понякога дори протичат паралелно или застъпвайки се една върху друга.

4. ГЛАВА III: Терапевтични Техники използвани от действителните методи

4.1 Екстернализиране на проблема

В последните години се наблюдава директна връзка между драма терапията (Jennings, 1980) и съвременните тенденции в семейната системна терапия. Поради преминаването

към по-достъпен начин за комуникация между терапевт и семейство чрез прилагане на едно по-непосредствено общуване, което започва да се отдалечава от кибернетичното метаниво¹¹ на системните психотерапевти от миналото (Marner, 1995), динамиката на взаимоотношенията и намирането на същността на проблема се променя. Психолозите Майкъл Уайт и Дейвид Епсон (White 1989, Epsom 1989, Epsom and White, 1993) като пост-системни фамилни психолози въвеждат техниката „екстернализация“ с цел премахване на етикетирането и създаване на съюз между деца и терапевти в борбата срещу проблема.

Както Епсън отбелязва: „Не говори за проблема, а срещу него.“ (Епсон, 1992). По този начин няма виновни, а само начини за разрешение на проблема. Терапевтът насочва към „пренаписване на историята“ такава, каквато искаме да бъде. Това води до промяна в езика, действията и практиките. Новият език и нови изрази включват и появата на ново поведение по отношение на динамиката дете-проблем-родители (Epsom and White, 1992, 1993). Действията, които произтичат от новото отношение, са също използвани в драма терапията: ролеви игри, смяна на ролите, разказване на истории, писане на писма и т.н.

4.2 Драматична реалност

Драматичната реалност е ключовият компонент на драма терапията. Въпреки че всеки терапевт има свой собствен метод за създаване на драматичната реалност, всеки един от тях я използва. Какво всъщност представлява драматична реалност? Това е въпрос, равнозначен на въпроса „Кога всъщност протича терапията в драма терапията?“ (Pendzik, 2006: 289). Отговорът на този въпрос е, че докато водещият и клиентът/участник са свързани в драматична реалност, тогава се провежда драма терапия. Така че основният въпрос е как да влезем в драматичната реалност. То е чрез използване на различни методи като:

- 1) Роли
- 2) Импровизирани трансформации
- 3) Сцени или драматизации на различни истории
- 4) Пиесии и приказки
- 5) Ритуали

¹¹Кибернетика – наука за контрол и комуникация с акцент върху автоматичната реакция.
Мета ниво – мислене от по-висок порядък.

б) Проективни методи

Какъв и да е начин за навлизане в драматичната реалност, основната ѝ характеристика е, че е манифестиране на въображението. Като начална точка включва реалният, обикновеният живот, като го превръща едновременно в актуален и хипотетичен. Въпреки че Сузана Пендзик (2006) използва термина *драматична реалност*, останалите специалисти го наричат със свои собствени имена.

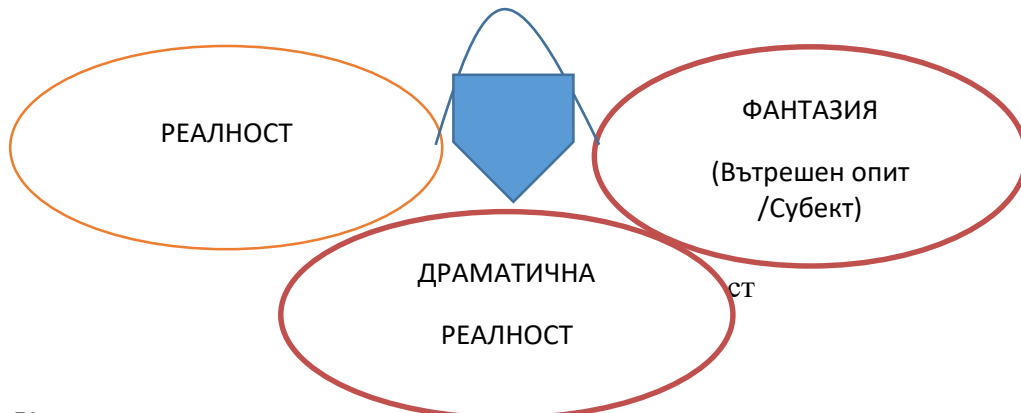
Морено (Moreno): Свръх реалността (Surplus reality или добавена реалност) е централен аспект в психодраматичната теория на Морено. (1946:12). Чрез психодраматични похвати се поставя мост между обективната и субективна реалност. Свръх реалността дава възможност за страховете, фантазиите, сънищата, неизразени чувства и други подтиснати емоции да излязат на преден план. Зерка Морено (2000: 18) високо оценява силата на *свръх реалността*:

„най-дълбокият катарзис в психодрамата произлиза от сцените, взаимоотношенията и моменти, които не могат, не идват и няма как някога да бъдат свързани с реалния живот.“ Морено (2000: 18)

В този смисъл свръх-реалността стои над реалността и представя нови и обогатени преживявания, надскачащи реалността. (Moreno,1965: 212). Другите теоретици го наричат със свои собствени термини:

- Джонсън – „игрово пространство“; Johnson (2000): play space
- Лахад – „фантастична реалност“; Lahad: fantastic reality
- Кортни - „измислена реалност“; Courtney: fictional present
- Станиславски - „Магическото Ако“; Stanislavski (1936): / “As if”
- Боал - естетическо пространство; Boal: aesthetic space – space within the space.

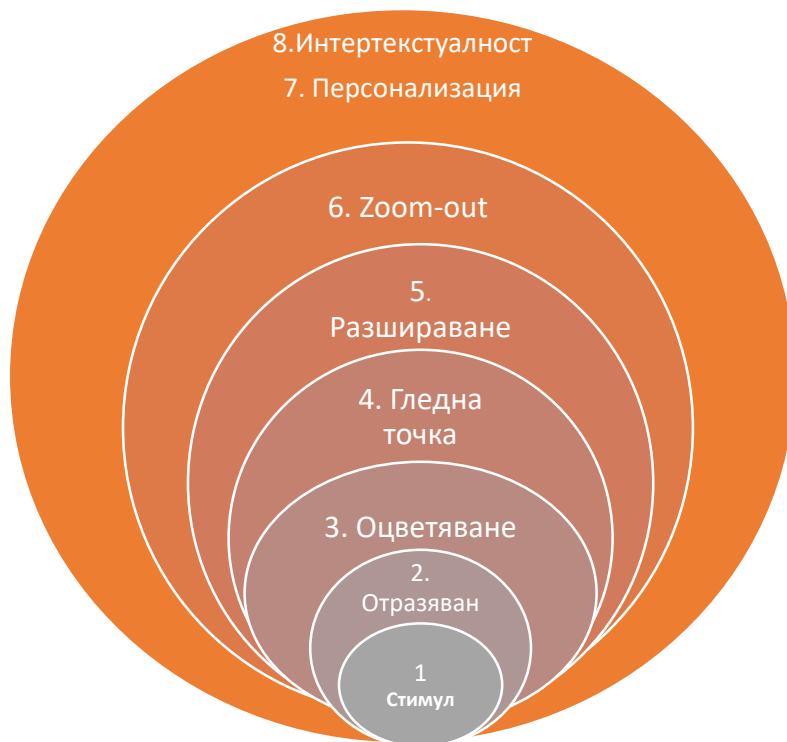
Драматичната реалност е манифестиране на въображението. Включва като начална точка обикновения живот, като го превръща едновременно в актуален и хипотетичен. Подобен подход използва и Питър Брук (Brook, 1968) в стремежа си да реализира на практика идеите на Арто. Според Брук реториката и словото не са единствени средства за навлизане в невидимия свят, а по-скоро самото действие и използването на театрални атрибути и средства като осветление, декори, костюми и други аксесоари. Всичко е в стремежа да се представи драматичната реалност такава, каквато е, истинска и емоционално въздействаща.



Как и с какви помощни средства се влиза в драматичното пространство, е въпрос на избор, методика и стил. В този смисъл, ако водещият на заниманието е с театрална насоченост и фокус, влизането в роля е подходящ начин за влизане в драматичната реалност. Създаването на обстоятелства и предпоставки, които допринасят за навлизане в това магично пространство, е именно начинът за провокиране на промяна в мисленето и поведението на участващия. В този ред на мисли, настоящият авторски терапевтичен метод ТТМ набляга на взаимовръзката между действията *създавам – съзнавам*. Когато се създава драматична реалност и се дава възможност за поставяне на вътрешно значими въпроси на яве, се активира съзнанието.

4.3 Драматичен резонанс

Използва трансформативната сила на драматичната реалност (dramatic reality) за комуникация чрез артистична медиация, създаване на сътворчество, подтиква към себе-рефлексия и mindfulness и подкрепя колективното мислене. Използва се основно в групови занимания. Методът се фокусира върху творческия отговор на участниците в отговор на драматичната реалност и стимул, който е бил провокиран, както и задача от водещия. Стимулът или задачата могат да са от личен опит (спомен, сън) или неличен наратив (пиеса, история, текст).



Фигура 2: Техника „Драматичен резонанс“ по Сузан Пензик, визуализация Ива Панева

- 1) **Стимул:** Задаване на Стимул или задача от водещия. Може да е от личен наратив (сън, спомен и др.) или не личен (пиеса, история, текст).
- 2) **Отразяване:** Близък до заданието прочит; Достоверна интерпретация на стимула/задача.
- 3) **Оцветяване:** Задълбочаване и подчертаване на емоционалните елементи на стимула/задача.
- 4) **Гледна точка:** Заиграване с фокуса и различни гледни точки. Представяне на необичайни перспективи.
- 5) **Разширяване:** Наративи преди и след стимула, които би могло да са възникнали.
- 6) **Zoom-out:** История в историята; по-голям гещалт и по-обширно представяне и интерпретация.
- 7) **Персонализация:** Представяне на аналогични лични преживявания, но в естетически издържана форма.
- 8) **Интертекстуалност:** Интертекстуалност; Свързване с универсални теми и архетипи, песни, поеми и други.

След като индивидуално или в малки групи са обсъдили, пробвали и решили какъв подход ще бъде използван в драматичния резонанс, „резонансите“ се представят пред публика или останалите групи. Сесията завършва с вербално закриване. Водещият преминава в различни роли на създаващ и подкрепящ алтернативната реалност и отстояващ параметрите на обективната реалност тук и сега. Спазва се респектиращ диалог между личното и публичното.

4.4 Психодраматични техники

В книгата „Драматизирайки Аза“, д-р Адам Блатнер стъпва върху теоретичните и практични разработки на Морено, като ги обогатява с практически приложения. Според Блатнер психодраматичният метод „съвместява режима на когнитивен анализ с измененията на преживелищното, ангажирано участие“ (Блатнер, 2014: 19). Процесът на прекарване на емоциите и чувствата през физическото тяло и създаването на ситуации за „преживяване“ успяват да доведат до съзнанието идеи и чувства, които не биха били достъпни чрез разговор (Блатнер, 2014).

4.5 Специфика на действияния подход

Когато идеята или проблемът на човек бъде физически представен/разигран, което му придава кинестатичен характер, възприемането и отношението му към него става по-осезаемо и реално. Сякаш „виждайки“ на показ вътрешните си колебания, човек успява да преобърне личностна си представа за проблема. Както самият Морено споделя *гладът за действие* спомага за намаляване на импулсивните реакции и използването на този метод допринася за повишаване на саморефлексията и преобразуване на поведението.

Acting – in: използване на драматичния метод за задаване на „ролева дистанция“ и наблюдаване на ситуация или проблем от страни, без прекалено емоционално ангажиране. Този метод се използва в противовес на *Acting out*

Acting out: защитен механизъм, който предизвиква към импулсивно отреагиран и преместен на фокуса на проблемите и вътрешните конфликти чрез прехвърлянето му и предприемане на антисоциално или зависимо поведение.

Чрез действияния подход на психодрамата могат да бъдат осъществени две основни цели:

- Изследване на емоционални конфликти: изследва проблеми с дълбок емоционален заряд.
- Развиване на творческите заложби на индивида: често заради прекомерна интелектуализация и ежедневни обстоятелства много хора са пренебрегнали чувството си за спонтанност, игривост, жизненост, танц, музика, движение и други. Освобождаването чрез „сублимацията на глада за действие“ спомага за създаване на устойчив Аз и усещането за присъствие „тук и сега“.

5. ГЛАВА IV: Емпирично изследване

5.1 Обект и предмет на изследването

- *Изследвани лица*

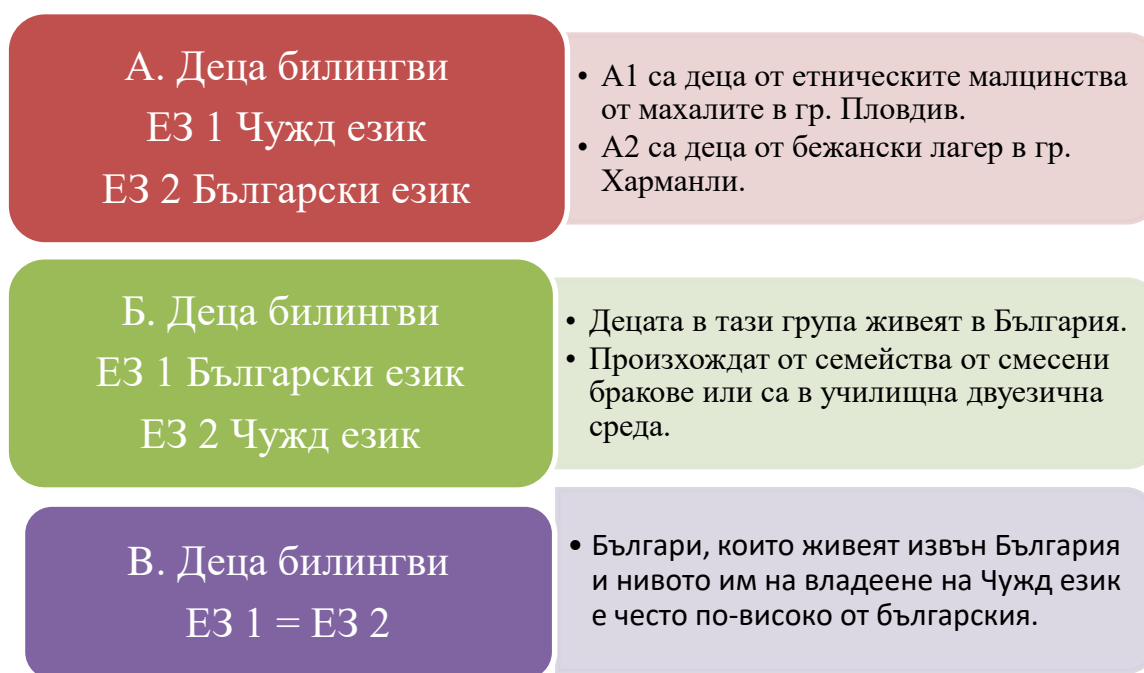
Изследването се провежда с общо 364 участника, които са разделени на групи спрямо възраст и форми на включване в изследването спрямо използваната методология. Изследването обхваща следните участници по групи:

1. 90 родители на деца билингви на възраст 6-14г. чрез интервюта и онлайн въпросник (84 респондента онлайн и 6 респондента чрез интервю).
2. 15 деца и юноши билингви 6-17г. чрез онлайн въпросник.
3. 180 деца на възраст между 6 и 12 години, които са разделени на три под групи, участващи в програма: Театрален Терапевтичен Метод.
4. 79 възрастни билингви (64 респондента онлайн чрез въпросник на английски език и 15 респондента чрез интервю на български език).

Програмата „Театрален Терапевтичен Метод“ е разделена на 3 под-групи като интервенцията се провежда в различни интервали и места:

а. Билингви с Чужд език и български език като втори живеещи в България (Е31 – чужд език, Е32 български език)¹²; б. Билингви с майчин български и чужд език като втори живеещи в България (Е31 български език, Е32 чужд език).; в. Българи билингви живеещи в чужбина.

Моделът за групова и индивидуална терапевтична работа, основан на набор от ролеви игри, импровизации и разработени авторски сценични драматургични текстове и адаптации, се конструира и апробира за проследяване на ефективността му сред извадката от деца билингви. Той включва програма и система от методи, техники, инструменти и процедури, обобщени в общото заглавие „Театрален Терапевтичен метод за деца билингви“.



Фиг. 3 Дизайн на изследването

5.2 Процедура

Методика и Дизайн

¹² Децата билингви с Е31- чужд и Е32 – български са разделени на две подгрупи: А1 и А2 като А1 са деца от етническите малцинства от махалите в гр. Пловдив, а А2 са деца от бежански лагера в гр. Харманли.

Количествени методи:

- Въпросници към родители на деца и юноши билингви
- Въпросници за деца и юноши билингви
- Въпросник за възрастни билингви на български език
- Въпросник за възрастни билингви на английски език
- Рисунки

Качествени методи:

- Лични наблюдения на изследователя
- Видео и аудио записи
- Интервюта с деца и юноши, родители, възрастни билингви

5.3 Дизайн на изследването

Изследването използва смесени методи, в частност количествени и качествени подходи за проверяване на заложените хипотези и задачи. Количествените методи се използва „Интерпретативен Феноменологичен Анализ“ за обработка на данните, както и Гугъл форм формуляр обобщен в графики и таблици. Качествените данни са събрани чрез интервюта, наблюдение и директна емпирична обучително/терапевтична работа на терен с деца билингви на 4 локации гр. София, гр. Варна, гр. Харманли и гр. Пловдив. За анализирани на данните се прилага комбинация от *Феноменологичен анализ* и *Обоснована теория (Grounded Theory)*

Базирайки се на методологията и практиките използвани в драма терапията, психодрамата и арт терапията, авторът на дисертацията надгражда съществуващи техники и методи като създава нов подход в използването на театърът и драмата като терапевтична методология.

Театралният Терапевтичен Метод (ТТМ) заляга на триединството между подходите свързани с провеждане на индивидуални, групови и публични занимания с децата билингви с цел превенция на социо-поведенчески проблеми. От една страна, създаването на театрален продукт включващ основните перформативни дейности като театър, музика, движение, игри и ритуали е от основно значение за въздействие върху детската публика с цел

превенция на проблемно поведение при деца билингви. Представлението „Малкият Аз-съм-Аз“, сценична адаптация на приказката от австрийската авторка Мира Лобе, представлява съвременна интерпретация на архитипна проблематика за идентичността и приемане на различните. В процеса на концепцията за изграждане на компонентите на отделните сцени, герои и конфликти, авторът на адаптацията (същият автор на дисертацията) изхожда от гледната точка на образа на „различния“/„другия“, този/тази която не може да бъде разбран и приет от другите и обществото, защото не се вписва в рамки. Чрез въвеждане на другите компоненти изграждащи драматичната реалност като създаване на песни към спектакъла („Кой съм Аз?“, „Песента на щастието“, „Рибите“) , ритуали и игри (въвеждане на част от публиката в участие в представлението в сцените „Животни“ и „Рибите“ и изграждането на сценичен свят в който невидимото става видимо създава предпоставки за превантивен терапевтичен процес по отношение на темите „Идентичност“ (Индивидуална и Социална) „Толерантност“ (Група-Индивид) и разрешаване на конфликт между Аз-те или приемане на „Другия“/ различния.

Като допълнение към театралната реалност на представлението, авторът добавя в методологията си и организирането на серия театрални групови уъркшопи/сесии, по време на които се прилагат горепосочените теми, но в един по игрови подход, използвайки техниките за драматичния резонанс, импровизационен принцип, арт-терапевтични рисуващи методи с цел създаване на максимално обширен и мултипластов подход за по-голям *мултиплициращ ефект на въздействие*. При нежелание или невъзможност на дете да се включи в груповите театрални занимания се провеждат индивидуални занимания, които спомагат за установяване на индивидуален контакт, специфична среда на въздействие и комуникация.

Въпросниците, създадени с цел проучване на основните теми и проблематики вълнуващи децата билингви и техните родители допринасят за създаването на един по-обширен и научно подкрепен подход за изследване на тема билингвизъм.

5.4 Събиране на данни

КОЛИЧЕСТЕНИ МЕТОДИ

Изследването използва количествени и качествени методи за събиране на данни. Въпросниците, които са разпространени в он-лайн пространството целят да достигнат възможно най-голям брой респонденти с цел създаване на *описателно количествено изследване*, което да идентифицира мнението на деца, юноши и родители относно взаимовръзката между език-поведение; идентичност – среда и идентичност – семейство. Създадените въпросници са три на брой, като първите три са разпространени за събиране на данни от м. февруари до м. декември 2019, докато „Въпросник за възрастни билингви“ е съставен на английски език и е разпространен между август 2019-септември 2020г.

1. Идентифициране и идентичност на деца билингви – Въпросник Родители¹³
2. Идентичност на деца билингви – Въпросник за Деца и Юноши¹⁴
3. Въпросник „Интервю с възрастни билингви“
4. Въпросник за възрастни билингви – версия на английски език (Questionnaire for bilingual Adults)¹⁵

Първите два въпросника са създадени от комбинация от отворени и затворени въпроси, въпроси с множествен избор и възможност за рефлексия чрез допълнителна секция за даване на обратна връзка под формата на генериране на свободен текст. В третият въпросник, създаден няколко месеца след лансирането на първите два въпросника присъстват шест отворени въпроса, които дават възможност за лесно и бързо получаване на информация от възрастни билингви, които споделят дали променят поведението си спрямо езика, който говорят, каква културна идентичност имат и дали да имали негативни преживявания свързани с използването на даден език. Последният въпросник ориентиран към възрастни билингви на английски език бе създаден през м.август 2020г. с цел отваряне на границите на изследването и проверка на поставена хипотеза. Чрез адаптиране на въпросите на български език от „Интервю с възрастни билингви“ се създаде английската

¹³ Виж Приложение 1 за отделните айтеми на въпросник „Идентифициране и идентичност на деца билингви-въпросник родители“

¹⁴ Виж Приложение 2 за отделните айтеми на „Идентичност на деца билингви-въпросник за деца и юноши“

¹⁵ Виж Приложение 3 за айтеми, графики и резултати от „Въпросник за възрастни билингви“ на английски език

версия, която спомогна за събиране на данни от по-голям брой таргетирани респонденти, които споделиха личните си перспективи относно изследваните теми.

Обработване на данни:

1. Въпросници, ориентирани към родители на деца билингви и деца/юноши:

Основен изследователски въпрос на дисертацията е: "Влияе ли езикът на идентичността на детето и неговото поведение и мислене?" и "Променя ли детето поведението си спрямо езикът който говори?"

Виж *Приложение 1 (айтемите)*, чийто данни ще бъдат включени и анализирани в тази секция. **2. Въпросници, ориентирани към деца/юноши билингви (6-17г.):**

Виж *Приложение 2*, чийто данни ще бъдат включени и анализирани в тази секция. **Въпросник „Интервю с възрастни билингви“**

ВЪПРОСИ ЗА ИНТЕРВЮ С ВЪЗРАСТНИ БИЛИНГВИ

1. Какви езици говорите и самоопределяте ли се като билингвист?
2. Кога и как сте попаднали в билингвистична среда?
3. Променяте ли поведението си спрямо езика, който говорите? (Ако да, пояснете)
4. Имали ли сте травма свързана с езика? Подигравали ли са ви се заради езика? (Ако да пояснете.)
5. Има ли език, който предпочитате да използвате когато сте в емоционално състояние (щастие, тъга)?
6. Как се самоопределяте като културна принадлежност и идентичност?

КАЧЕСТВЕНИ МЕТОДИ

Като основна изследователска цел, настоящата дисертация си поставя преодоляването на комуникационни, културни и когнитивни недостатъци на билингвизма чрез театрални техники. Авторът на разработката смята, че театрални терапевтични занимания с деца билингви от различни етнокултурни модели на територията на България могат да бъдат средство за подобряване на вербалната и невербалната комуникация и поведение в конкретната културна среда, в която се осъществява общуването и познанието. За тази цел се провеждат следните изследователски инструменти и занимания.

1. Терапевтични групови занимания с 3 независими експериментални таргет групи:

а. Билингви с Чужд език и български език като втори живеещи в България (Е31 – чужд език, Е32 български език); б. Билингви с майчин български и чужд език като втори живеещи в България (Е31 български език, Е32 чужд език).; в. Българи билингви живеещи в чужбина.

2. Сценична адаптация и представяне на представлението „Малкият Аз-съм-Аз“: Представлението е с 40 мин. продължителност и се представи пред 6 аудитории, общо 300 зрители. Спектакълът има образователно-терапевтичен ефект на тема идентичност, самооценка и приемане на различните/другите. Създаден специално за практическата част на дисертационния труд, представлението изследва и представя темите за поведенческите аспекти свързани с динамиката индивид – група и запазване на личните индивидуални качества и ценности при интегрирането в групи и обществени формации.

5.5. Театрални Терапевтични сесии:

Описани и предварително планирани и систематизирани терапевтични сесии.

5.5.1 Група А1 деца от етническите малцинства

Театралните работилници¹⁶ успешно ангажираха над 85 деца в училищата ОУ „П. Волов“ (Шекер махала), ОУ „Найден Геров“ (Столипиново) и Център за работа с деца от улицата. Децата бяха на възраст 1-6 клас и техният брой варираше между 7 и 20 деца на занимание. Посещенията на децата бяха редовни и се посрещнаха с голям ентузиазъм.

Всяка възрастова група беше включена в групови театрални занимания организирани в тематично обособени работилници фокусиращи се върху три основни компетенции: „Социални умения“, „Успешна комуникация“ и „Актьорски техники: адаптивност и креативност“.

Театралните занимания успяха да подобрят не само горепосочените компетенции, но и езиковата им подготовка и правоговор на български език. Много от децата трудно говорят и разбират български, но с течение на седмичните занимания, редовните участници наистина успяха да повишат нивото си на владеене на български език.

„Образователни театрални техники за работа с деца“ включиха учители в специално разработени занимания¹⁷, фокусиращи се върху техники за представяне на материала, който предават по по-разбираем и лесно достъпен начин чрез драма и театрални подходи, както и специфични подходи за прилагане на театрален терапевтичен метод в работата с деца билингви.

Театралните работилници използваха следните методи за работа:

1. Влизане в роля: разработван на сцени и етюди.
2. Представяне на индивидуални таланти: всяко дете имаше възможност да представи песен, стихотворение или танц.
3. Работа с кукли: с помощта на кукли и аксесоари децата, които имаха трудност в изказа или слабо владееха езика успяха да се престрашат и излязат на сцена пресъздавайки диалог на български език.
4. Психо-физическа, моторна и говорна замявка: Всяко занимание започва с тази методика, което осигурява холистичната подготовка на участниците.
5. Етюди и сцени за комуникация: разиграване на импровизации от ежедневието с цел повишаване на социо-комуникативните способности на децата.

¹⁶ Изследването проведе заниманията с група А1(деца от етническите малцинства) като част от проект „Артистични Работилници за Театрално Интерактивно Сценично Творчество (АРТИСТ) в Махалата“ в гр. Пловдив, подкрепен от Фондация Пловдив 2019.

¹⁷ Посоченото обучение включи част от методиката индикирана в Приложение 6_ Работа с деца билингви

6. Разиграване на танци и сегменти от представлението „Малкият Аз-съм-аз“.

5.5.2 Група А2 деца бежанци

○ Участници

Заниманията се проведеха под формата на модулни уъркшопи за деца и непълнолетни непридружени младежи, които бяха разделени на две групи. Участниците варираха в различните сесии, като в детските/ младежки занимания броят достигаше до 20 деца на сесия, а при непълнолетните някои занимания се провеждаха индивидуално. На Коледните представления, проведени през м.Декември в Харманли и Овча Купел, броят на зрителите достигна 80/90 зрители на представление.

• Специфика на заниманията/ Работен процес

○ Темы и методи на провеждане

Изследователят използва методи за навлизане във вътрешния свят на всеки участник и индивидуална ретроспекция на моменти от личната история и преживявания, които след това се споделят в групата. За по-малките деца между 6-12г. това се характеризира с по-обща групови занимания, които не изискват дълбочинно навлизане в материята, а по-скоро се набляга на изразяване на емоциите, отключване на творчески потенциал и подобряване на социо-комуникативните умения на децата. При 13-18г., заниманията се насочиха към възможността на участниците да се фокусират и изразят вътрешните си копнежи, мечти и травми. Специално разработени теми и методи за споделяне позволяват на децата и юноши бежанци да се свържат с положителната страна на собствената си личност, да преоткрият детски мечти и превъзмогнат ежедневните си притеснения, продиктувани от наложената им промяна на дом и бит, както и съпътстващата несигурност на битието.

○ Резултати от заниманията с бежанците:

1. Количествени:

- проведени са 36 учебни часа (20 сесии/занятия)
- проведено е 1 театрално представление пред общо 86 зрители.
- 60 рисунки на деца

- 20 импровизационни и театрални игри с деца и младежи
- Заснемане на материал за аудио визуална продукция с участие на младежите
- Изработване на декор и мултимедия за представление
- Изработване на синопсис за представление и описание на проекта под формата на флаер
- Изнасяне на доклад – презентация на конференция за резултатите по проекта като дисиминация на добри практики

2. Качествени:

- Изработване на методика за работа с деца бежанци и непридружени непълнолетни.
- Повишаване на ресурса за справяне със стрес и негативните емоции при деца и юноши бежанци.
- Изработване на техники за изразяване на емоциите за деца бежанци.

5.5.3 Група Б: Децата в тази група живеят в България (произхождат от семейства от смесени бракове или са в училищна двуезична среда)

Театралните терапевтични занимания се проведоха в двуезичното училище в гр. София с общо 30 деца на възраст 6-8 години, разделени на две групи. Участниците в заниманията включваха деца от смесени бракове и/или двуезични поради начина на преподаване в училището, което се управлява от американска учителка. Всички селектирани за участие деца успяха да се включат в груповите сесии, както и да гледат/участват в представлението, с изключение на две деца билингви, които имаха резистентност за участие в груповите сесии и останаха като слушатели без да се включат. Предпочетоха индивидуалните занимания, където бяха открити и откликващи на задачите. Именно това доказва, че подходът на ТТМ трябва да е комплексен и адаптивен. Театърът от една страна като образователен и психологически ефективен феномен успява да въздейства върху публиката. В този смисъл, груповите занимания, които се проведоха след гледането

на представлението „Малкият Аз-съм-Аз“ успяха да завладеят децата, които бяха вече подготвени на тема идентичност, успешна комуникация, самоличност и ценности. Важно е да се отбележи, че груповите занимания е нужно да бъдат съпътствани и от индивидуални срещи/сесии, особено за деца, които имат трудности с работа в група. Комбинацията и симбиозното използване на различни методи и подходи включващи театрални и драма методи спомагат за интегриране на концепциите заложи от фасилитатора/водещ заниманията.

5.5.4 Група билингви В: деца пребиваващи в чужбина

Децата, които от тази група бяха включени по време на лятната ваканция, през която се прибират в България на почивка. Много от децата бяха интервюирани чрез Въпросника за Идентичност на деца билингви, а техните родители попълниха версията за родители на деца билингви. Децата често се припознаваха във въпросите и споделяха допълнителни истории от ежедневието си. По-малките интервюирани деца (5-12г.) още не бяха преживявали травматични моменти свързани с езика, тъй като бяха родени в чужбина и културните фрустрации, които имаха са основно с представители на други култури, които или им се присмиват на езика (български език) или на произхода. Поради факта, че могат да имат отхвърляне от средата, много от децата не обичаха промените и местенето в друг град, училище, държава.

5.6 Театрална постановка „Малкият Аз-съм-Аз“

5.6.1. Интерактивни елементи за включване на публиката в представлението.

Необходимостта да се включи публиката в представлението чрез предварително обмислени и драматургично заложи сегменти е от основно значение за създаване на ангажиращ сценичен продукт, който има за цел да изгради предпоставки за въвличане на децата в действието и сценичната реалност. Създаването на пиеса, която поставя публиката в ролята на *активен зрител* е от основно значение в съвременния театър за деца. По време на създаването на представлението, авторът/режисьор (изследователят) търси подходящи моменти за въвличане на децата в наратива чрез участието им в действието. Осъществявайки тяхното включване в различни моменти от спектакъла осигурява

ангажираното им внимание и съпричастност към героите. За тази цел, реалното им включване се осъществява на няколко етапа и с помощта на различни подходи.

Основните методи за включване на публиката в спектакъла „Малкият Аз-съм-аз“, графично представени във Фигура ?, са обобщени в секциите: Взаимодействие, Познание и Въздействие. Въпреки че, представените методи произлизат от практическото представяне на представлението пред публика и репетиционния процес, извлечените теоретични концепции могат да бъдат приложени и за всеки друг спектакъл за деца, който търси интеракция и взаимодействие с публиката.

Взаимодействието като метод е двустранен процес, който присъства с спектакъла и влияе както на публиката, така и на актьорите. Техниките, чрез които се осъществява са множествени, но за целта на систематизиран подход са изведе четири основни средства:

- **Вербална интеракция с публиката**

В процесът на изграждане на действието и адаптацията на наратива за сценична интерпретация по книгата на Мира Лобе са заложили моменти на директен вербален контакт с публиката. В моменти на обръщение с въпроси и коментари относно герои или постъпки към публиката, самият текст и сценарий само скицират и рамкират посоката на разговора. Във всеки контакт с публиката има импровизационен момент и всяко представление протича по различен начин спрямо специфична публика, но и спрямо пространството, в което се играе. Включването на детската публика като съучастник чрез умишлен процес на въвличане и приобщаване към мисията и желанията на протагониста.



Фигура 4 Панева, И (2020). Методи и техника за връзката публиката - спектакъл

- **Невербална интеракция с публиката**

Невербалните задачи и сигнали са стандартно средство в театралното сценично изкуство. Именно езикът на тялото, действията, жестовете, мимиките и възклицанията са невидимото оръдие на добрите актьори, а често и тайната на режисьорите е способността да измислят подобни значи и елементи като ги включат в мизансцена и действието, а така ги предават на актьорите, че те да изглеждат органични и автентични. Невербалният език, когато се поднася пред деца е необходимо да е премерен и изпълнен със съдържание.

- **Реално физическо включване на сцена**

Въпреки навлизането на интерактивността в постмодерния театър, включително и в театъра за деца, професионалните представления в България, които включват представители от публиката на сцената са малко. В спектакъла „Малкият Аз-съм-Аз“ включването на публиката като активна актьорска игра се осъществява на две нива и се предопределя от индивидуалното представление или среда.

- **Реално физическо присъствие на актьорите в публиката.**

По време на представлението, може да има момент/и на присъствие на актьорите в публиката, интерактивен метод често практикуван не само в представленията за деца, но и за възрастни. Непосредствената близост на героите сред публиката действа на две основни нива: физически (сетивно) и емоционално (чувства и реакции). Физическата близост на героите/актьори може да се окаже или стимулираща близост, спокойствие, усещане за съпричастност и желание за контакт, или в опозиционен полюс може да повлияе негативно на деца, които са сензорно сетивни и не понасящи физически контакт или близост. Актьорите и режисьорът е необходимо да са винаги подготвени за негативни реакции и да ги предотвратят чрез наблюдаване на индикации показващи нежелание за общуване изразени в езика на тялото на детето или вербални знаци.

6. Глава V: Резултати и изводи

Резултатите от попълнените въпросници (общо 105 броя; 90 въпросника от родители/роднини и 15 въпросника от деца-участници) за обратна връзка от деца и родители бяха анализирани чрез Интерпретативен Феноменологичен Анализ (Interpretative Phenomenological Analysis - IPA). Този качествен подход, съчетаващ интерпретативни, психологически и идеографични елементи, спомага за извличането на индивидуални коментарии и мнения, с цел съставяне на индивидуален анализ на дадено личностно преживяване, не толкова от желанието за проверка на дадена хипотеза, а по-скоро от необходимостта да се извлекат ключови индивидуални извода и мнения от конкретен опит.

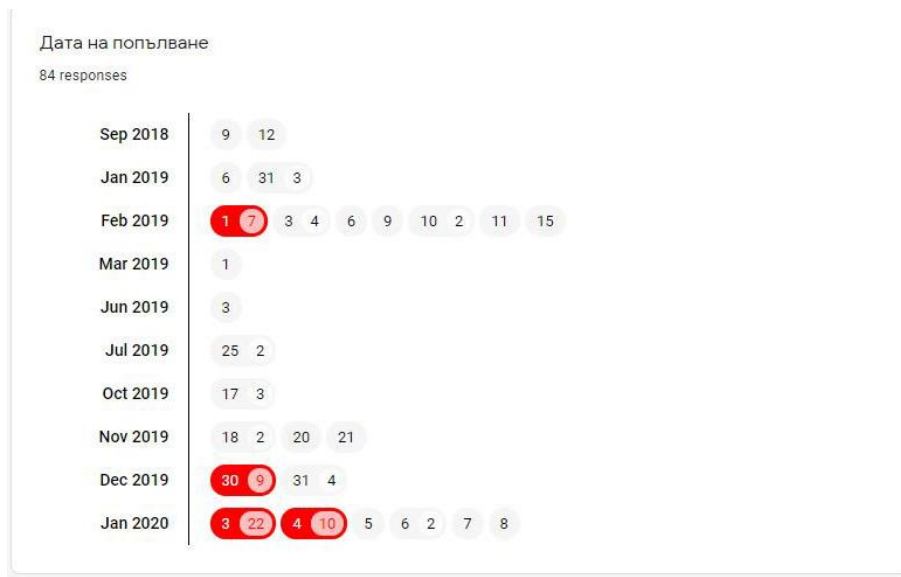
6.1 Анализ на резултатите от въпросниците от родители и деца¹⁸

¹⁸ Виж Приложение 1 за копие от Въпросника за родители

Въпросникът за родители е съставен от четири секции: Секция 1 (общи данни за попълване на респондента като каква е връзката респондент-дете, история/причина за преместването в различни държави, ако има такава и националност); Секция 2 „Данни за детето“: в тази секция се попълва основната информация свързана с ; Секция 3: „Въпроси за билингвизъм“; Секция 4: „Социализация на детето“

6.1.1. Въпросници от родители

Въпросникът беше съставен през м. август 2018г. и след две тестови пробни попълвания за проверка на валидността и разбираемостта на въпросите беше качен в интернет пространството чрез гугъл формуляр (google forms). В периода септември 2018 – януари 2020г. въпросникът беше попълнен от 84 родители като честотата на попълване зависеше от активността на изследователя активно да популяризира и търси респонденти както в интернет пространството, така и чрез дискусии и контакти. В последните месеци декември 2019 и Януари 2020, въпросникът събра най-много попълвания, тъй като беше разпространен в социалната мрежа чрез групи във фейсбук специализирани по държави в чужбина.

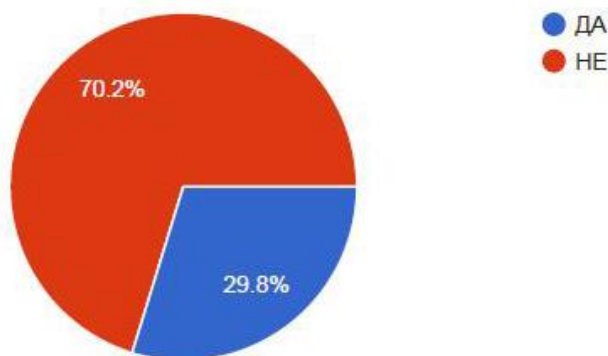


Фиг. 5 Дата на попълване при въпросник Родители_Общ преглед по дни

Основният въпрос засягащ настоящото изследване показва, че близо 30 % от родителите смятат, че детето им има промяна на поведението спрямо при смяна на езика. Това е далеч по-малък процент от теоретичните данни посочени в Глава I, където разгледахме изследването на Анета Павленко, която в изследването си показва че, 65% споделят, че се чувстват като различен човек. Въпреки че начинът по който Павленко задава въпроса си „Чувствате ли се като различен човек , когато говорите на различни езици?“ и отразява субективното виждане на респондентите, показаните резултати на въпросника 30 % не отразяват как се чувства детето, а как родителят/настойник го определя субективно. Поради факта, че много от родителите на деца билингви са монолингви (особено тези, които са имигрирали поради икономически причини), говорят други езици, но не еднакво и регулярно като матерният си, те не могат да рефлектират или разберат начина на мислене на билингвиста.

15. Променя ли детето Ви поведението си спрямо езика, който използва за общуване? Държи ли се по различен начин с вас или с околните в зависимост от езика на който комуникира?

84 responses



Фиг. 6 Въпросник родители_15

16. Ако сте попълнили "Да" на Въпрос 13, моля посочете как се променя поведението на детето.

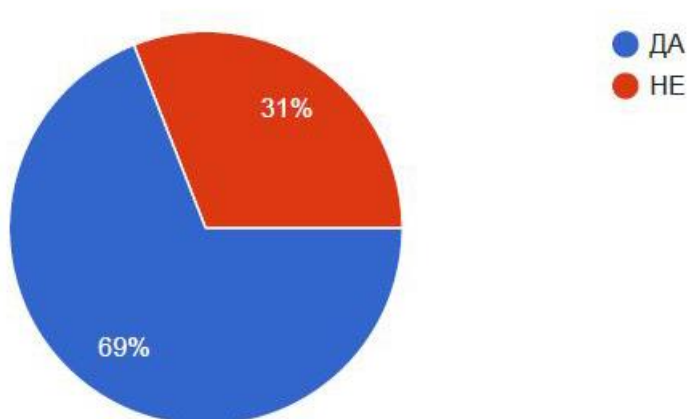
25 responses



Фиг. 7 Въпросник родители_16

21. Смесва ли езиците, когато говори? (Code Switching)

84 responses



Фиг. 8_Въпросник родители_21

Въпросът за смесване на езиците (code switching) е посочено този път валидно за 69% от децата/юноши. Поради факта, че настоящата дисертация не взема под внимание социо-икономическото състояние на семействата, нито нивото им на образование, няма как да разберем способността на родители за рефлексия, анализ и критично мислене. Много от родителите не могат да преценят или наблюдават детайли от поведението на децата си, други не искат да си признаят реалната ситуация. Каквато и да е ситуацията, резултатите смесването на езиците ясно показва, че по-голямата част от децата билингви

смесват езиците. Последните проучвания показват, че в това няма нищо притеснително. Напротив, дори индикира, че този тип деца имат друг тип мислене, което интегрира и често смесва езиковите влияния и знаци, а защо не от там и произтичащите културни ценности и начин на мислене.

Във финалната част на въпросника има точка за допълнителна информация, секция където респондентите могат да допълнят информация, която не фигурира във въпросника. Тук в свободен текст, участниците могат да споделят мнение.

Мнения на родители респонденти на въпросника:

„С по- доброто владеене на езика, намаляват неувереността и отчуждението.“

„Двуетичното дете използва напълно равностойно и двата езика по всяко време. Рефлексът за смяна на езика зависи от това с кого говори. И въпреки, че и аз и баща и говорим и френски и български, когато говори с мен е само на български, а с баща си само на френски.“

„Като родител на двуетични деца, аз откривам сериозно затруднение да ги провокирам да говорят на български език. В началото настоявах комуникацията между нас да е единствено и само на български език. След няколко седмици осъзнах, че това е невъзможно. Техният ден, прекаран без мен е бил на английски- емоции, мисли, игри...В един момент, те предпочитаха да мълчат, вместо отегчено да се мъчат да превеждат всяка една думичка, на която за съжаление не знаят значението. И така без много голям избор, за мен двуетичието стана част от нашия живот. Аз говоря на български, те отговарят, както предпочитат. Сега вече е лесно. Колкото по-големи стават, обема от думи на български се увеличава, а с това и желанието да общуват. Към днешна дата, Никол може да чете, пише и говори на доста задоволително ниво на български език.“

„Много ме впечатлява, че ако я помоля да преведе нещо (независимо от кой на кой език) преводът е много смислен, небуквален и с използване на правилните идиоми. Мисля си, че така добре борави с двата езика поради факта, че е изложена и на двете култури. Предполагам, че за съжаление с порастването ще надделеят американската култура и език, защото ще е много по-изложена на тях отколкото на българските. Вероятно има значение и семейната ни философия, че ние можем да научим на добър български детето си, а на добър английски има кой да я научи.“

-

„Единствено искам да допълня, че на детето от бебе му говоря и на немски, освен на български, просто защото аз го знам и бих искала да го научи. Той ме изненадва как разбира и нови изрази и въпроси, които не съм му задавала до сега същите, но все още ми отговаря на български. Все по-често ме пита еди какво си как е на немски :)“

„Смятам че въпросът за влиянието на другите езици е въпрос на културна среда а не на съответният език. Ако детето е изложено на влиянието на майчината си култура/език по често, то това помага детето да се самоопредели по-лесно или поне да приеме че различният произход е уникалност а не странност.“

„Прекрасна анкета!Определено детето ми лавира много бързо от традиционното кипърско дете,на традиционното българско дете.Пита когато някоя дума не я знае на български,който е на доста високо ниво,така и със дума от български на гръцки. Изобщо не търсете отговори в детето , а в средата . Езика не определя по никакъв начин поведението му , а средата . Мисли еднакво на двата езика .“

„Разбира и двата езика, включително доста сложни фрази, но говори само на френски, с изключение на няколко думи и фрази на български. Много е социална и комуникацията с другите деца е водеща, което може би я е подтикнало да употребява френският език за да се изрази. До скоро не си даваше сметка ако употреби български думи във фраза на френски, но вече започва да го разбира. Изпитва трудности да произнася на български когато я помолим да повтори думи или изречение. Конструира фразите си изцяло по нормите на френския език.“

„Това което забелязвам при всички деца от България и Румъния тук в Испания е че са тотално приобщени и към двете националности, според зависи компанията в момента и празника евентуално се държат адекватно не зависимо от езика.“

„Детето ми желае да знае много езици, разбира граматиката и бързо усвоява акцентът.“

„Забелязала съм, че дечицата родени в Испания проговарят малко на по късен етап, а не както когато езика е само един. Тук освен, че ние сме българи и говорим нашия език, навън се сблъсква с испанския и отделно в училище и градина им вкарват и английски език.“

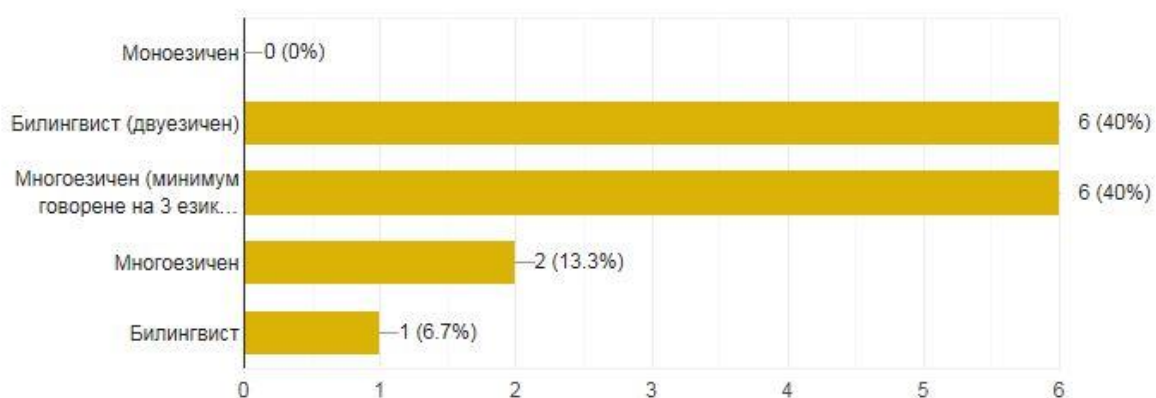
„Иска се постоянство в упражняването на езика. В никакъв случай да не говориш с детето на език, който не владееш на минимум 90 %, защото това предвещава поява на нежелан акцент, грешно усвояване на езика. За мен като родител, говорещ сеободно 4 езика, детето трябва да усвои на 100 % майчиният си език, за да може да надгражда всеки друг език. Ако имате въпроси, пишете ми. Поздрави.“

„Не мисля, че билингвизма и различната държава влияят върху поведението на детето. Повече ми се струва че родителите със своите виждания упражняват влияние върху детето. Примерно детето ми си игра с арабче без дори да се разбират, играха чудесно. Децата просто трябва да ги оставим да бъдат деца, да мислят свободно и да изграждат собствен мироглед, а не да им налагаме нашият.“

6.1.2 Въпросници деца и юноши

5. Как се определяш езиково?

15 responses

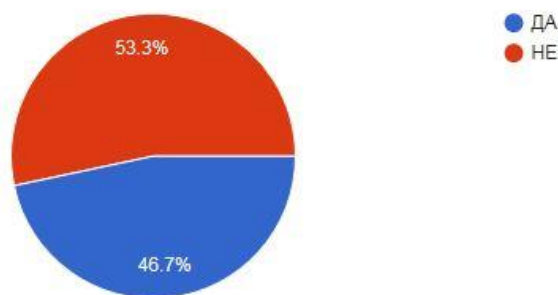


Фиг. 9_Въпросник деца и юноши_5

На въпрос 13 „Променяш ли поведението си спрямо езика, който използваш за общуване? Държиш ли се по различен начин с околните в зависимост от езика на който комуникираш?“. Децата и юношите, които са попълни въпросника вече представляват значителна разлика с данните от родителите. За разлика от 30% родители, които споделиха промяна на поведението при смяна на езика, тук вече наблюдаваме близо 47% положителни отговори. Вярно е, че съотношението на попълнените въпросници не е съизмеримо, но въпреки това се наблюдава разлика.

13. Променяш ли поведението си спрямо езика, който използваш за общуване?

15 responses



Фиг. 10_Въпросник деца и юноши_13

Това са някои от отговорите относно въпроса в секцията на отворения въпрос:

„Все едно съм друг човек.“

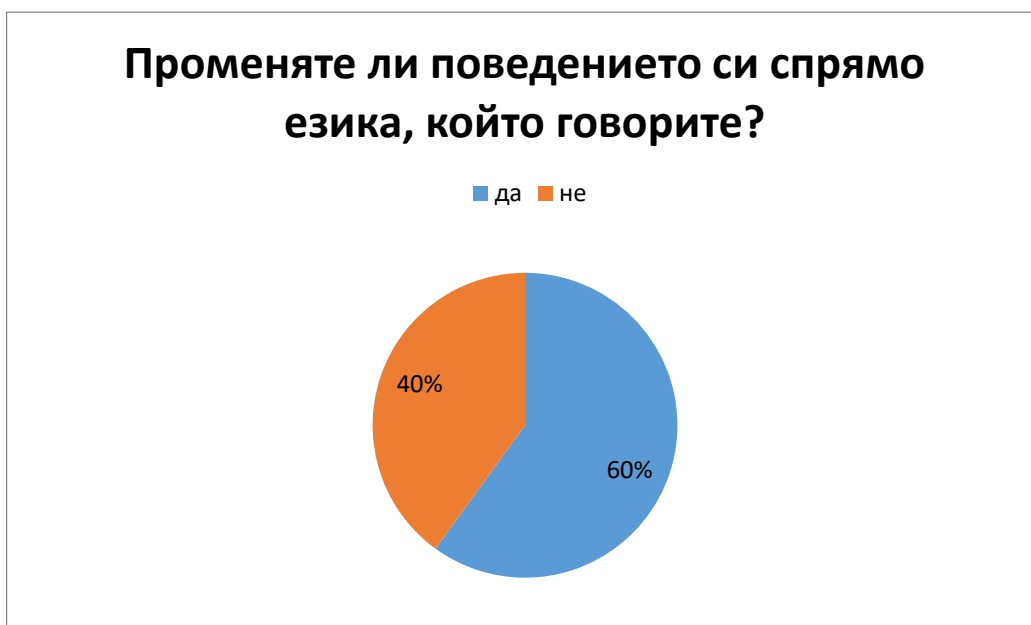
„На френски и английски по-свободно. В България и Куба нямам толкова много приятели.“

„Често когато говоря с приятели франкофони темите са по-различни.“

„На английски ми е по-добре да се изразявам.“

6.1.3. Въпросници за възрастни билингви

Въпросниците от възрастни билингви бяха попълнени от 15 респондента на възраст над 18 г. Всички респонденти отговориха на петте кратки въпроса. На първият въпрос, който е „Какви езици говорите и самоопределяте си като билингвист?“ респондентите отговарят положително като някои от тях са чисти билингви, други многоезични.



Фиг. 11_Въпросник за възрастни билингви_въпрос 2

Резултатите от въпросника за билингви показаха значими разлики по отношение на рефлексията и самоанализа, който по-възрастните билингви имат върху взаимовръзката език-поведение-култура. Възрастните, които попълниха въпросника са в младежка възраст

между 18-30 г. Още на втория вървос, свързан с промяна на поведението спрямо езика си проличава повишение на процентното съотношение, като 60 % отговарят, че си променят поведението спрямо езика, а 40% отрицателно.

Отговорите варират от отрицателни, такива, които не са се замисляли над въпроса и категорично положителни. Ето някои от извадките от респондентите.

- „не съм забелязала да го правя“ (Е.18г.)

- „Da. Imam po goliamo sumochustvie kogato govoria Angliiski.“ (Н. 31г.)

- „In english I speak more confidently, deeper tones. In bulgarian in a higher pitched voice and with expressions ive learnt from my parents. I am also more shy in bulgarian.“ (На английски говоря по-уверено с по-дълбоки тонове. На български на по-висока чистота и с повече изрази, които научих от родители си. Също така съм по-срамежлив на български.“ (Б. 18г.)

- „Определено, да.“ (П.24г.)

- „Поведението ми не ми се променя. Би се променило само ако не съм сигурен, че познавам езика достатъчно добре.“ (Г. 20г.)

- „Когато бях малка мисълта ми течеше на гръцки. Да, променям си поведението, защото например в английския няма ти и вие. Няма тази бариера, която се поставя в Българския. Самият език предполага една по-учтива форма на поведение, докато българския език е по-назидателен тона. Например: „Би ли дал чашата, моля.“, докато на Български всички казват „Дай чашата.“ Говорейки на различните езици, гласът ми чисто като звук се променя. Не знам защо го правя. Във Великобритания например си мислят, че съм местна, но не могат да определят точно акцента.“ (С. 35г.)

- „Сменям си мисленето при смяна на езика. На унгарски говоря по-силно от на български. На унгарски също има някаква агресия, която нося, а я няма на български. Пътувах в трамвая, например и видях чужденци. Усетих в себе си чуждомразие, един вид национализъм, който нямам в България. Когато ти влезе езика на по-дълбоко ниво има и поведенчески модели, които са свързани с езика. Те вървят заедно. Идват в пакет.“ (В. 32г.)

Процентът на възрастните билингви положително отговорилите на въпроса дали променят поведението си спрямо езика, който говорят е по-висок спрямо същият въпрос зададен във въпросника на родители и юноши. Това се дължи на факта, че е необходимо време за осмисляне и рефлектиране върху собственото поведение, зрялост и наблюдателност. Въпреки че имаше и деца, които отговориха положително на въпроса, след

преминаването на етапа Идентичност според Ериксон се наблюдават по-голям брой хора, които осъзнават промяната на поведението си. Един родител, който не е израснал като билингвист, често няма необходимите ресурси и познания да забележи тази промяна на поведението, която ако има такава отдава на възрастови и темпераментови причини.

На Въпрос 3 от анкетата за възрастни билингви се проследи също така по-големия процент положителни отговори отколкото се забеляза при децата. Извадките от въпросниците показват, че пренебрежението и подигравките са относно акцент, лошо владеене на езика и използване на латиница за писане във форумите. Отговорите на респондентите потвърждават, че българското общество е предимно едоезично и не толерира елементи или хора, които са от външни групи особено ако те се опитват да влязат в средата му. Етноцентризмът и моноезичието на по-голямата част на българите се предава и на младото поколение, което често е нетолерантно и не приема деца с чужд акцент, не добре владеещи българския и с друга култура на поведение. Вероятно това се дължи и на образователната затворена система, която предлага затворен социален кръг: първо в една детска градина няколко години, след това 7 години с едни и същи деца (1-7кл.), като от 1-4 клас децата имат и само един основен учител. При завършване на 7 клас, в гимназията също още 5 години с една и съща група. Тази затворена среда прави децата често нетолерантни към другите. Много трудно може да се впише ученик, който идва от друга система, с друг език и с друго поведение. За разлика от българската действителност в по-голямата част от другите държави (Франция, ЮАР, САЩ, Англия и други) децата сменят класа си всяка година, както и учителя/ката си. По този начин се дава възможност за разширяване на кръга на познанства и културен обмен, общуване с различен тип хора и характери. Социалната толерантност и компетентност на българските деца е доста по-снизена в сравнение с други държави, въпреки че в САЩ, където има монокултурна политика (американският език се налага независимо от етническата принадлежност) тези тенденции също се наблюдават.

- „Da. Po Bulgarskite grupi v Bulgaria kogato ne pisha na kirilitsa.“ (Н. 31.)

- „in school I was often made light fun of for pronouncing bulgarian words differently, or not using formal language (vие) to teachers and strangers, due to never living in bulgaria.“ (Б. 18г.)

- „Откакто се помня ми се присмиват или казват, че имам смешен акцент“ (З. 19г.)

- „Подиграваха ми се заради сравнително слабото ми владеење на българскиот јазик меѓу бти и 10ти клас.“ (П. 24г.)

- „Единствените подигравки, които съм получавал бяха в 4ти клас, тъй като все още учех български јазик и владеењето му ми беше на сравнително ниско ниво.“ (Г. 20г.)

- „Аз отидох како многу малка в Кипър на 3г. и реално съзнателниот ми живот започна там. Говорейќи гръцки никој не може да разбере, че не съм от Кипър. Използвам например идиоми, които само в Кипър говорат. В детската градина никој не ти се подиграва за тоа како говориш или изгледаш. Ако може би бях отишла 10год. то тогава. За да има подигравка, на некој треба да му направи впечатление, а тоа се случва вече в училище.“ (С. 35г.)



Фиг.12 Впрос 3 од Впросник за возрастни билингви

Како посочва коментарот по-горе подигравките и разделението по групи на припадност и интереси започва во ученичка возраст. Имено затоа по-голямата част од респондентите, които споделят, че са имали негативни преживувања со подигравка за јазик или акцент са били вече во ученичка возраст. Во оваа врска, поради лимитираните параметри и фокус на настоящото истражување, не се задлабочава во истражување на деталите на респондентите, които споделят траматични или поигравателни преживувања свързани со јазик и култура. Вопреки тоа, за бъдещи истражувања би било интересно и од полза да се направи задлабочен анализ на тоа дали има взаимоврска меѓу возраст на преместувањето и типа култура, во која се набљудува подиграването.

Въпрос 4

На Въпрос 4 от анкетата „Има ли език, който предпочитате да използвате когато сте в емоционално състояние (Щастие, тъга)?“ респондентите споделят:

- „Много зависи, понякога определено 45

нещо ми звучи по-добре казано на единия, отколкото на другия език.“ (Е. 24г.)

- „На мен са ми по-остри реакциите на унгарски. Когато ми е тъжно, доволен или искам да изразя емоционално нещо го коментирам на унгарски. Българският ми е по-флегматичен и неемоционален.“ (В. 32г.)

- „Варирам между двата езика, понякога дори ги смесвам. Зависи и от това в коя държава живея и колко време не съм говорил другия език.“ (Г.20г.)

- „Склонен съм да бъда емоционален на български но зависи от контекста. Тъй като с най-близките с хора говоря почти само на български, най-често на български се изразявам емоционално.“ (П. 24)

- „Български, защото съм свикнала с него. Даже сънувам на български, а не ми е майчин език.“ (З.19г.)

Въпрос 5

- „Kato momiche prekaralo dve treti ot jivota si v Afrika se chustvam poveche afrikanka ot kolkoto bulgarka. Predпочитам да obshtuvam na Angliisk. Moga da pokaja istisnloto AZ na tozi ezik, dokato na Bulgarski sum ogranichena i nesamooverena.“ (Н. 31г.)

- „Странна птица. Кръвта ми е смесена и предпочитам да не се определям като "това" или "онова". Аз съм това, което ме кара да се чувствам комфортно.“ (З. 19г.)

- „ Към момента - абсолютна каша от Южна Африка и България.“ (П. 24г.)

- Ако трябва да определя културната си принадлежност, то тогава аз съм българин и южноафриканец, но по-скоро съм човек, който е отворен към всяка култура. (Г.20)

- „Самоопределям се като българка, независимо, че къщи езиците се говорят по равно.“ (М.20г.)

- „Възприемам се като гражданин на света. Но, по-скоро като кипърка, храната която готвя, ценностите, поведението. В началото, когато се запознах с моята най-добра приятелка бях на 22г. и не я разбирах как може да се прави жито и баница на задущница. Културните обичаи в България са ми чужди.“ (С.35г.)

- „Зависи къде съм. Търсенето на родина беше съзнателно, но това как се чувствам не е съзнателно.“ (В. 32г.)

Поради желанието да се обогатят данните от възрастните билингви, авторът създаде и версия на Въпросника за възрастните билингви на английски език¹⁹. 64 респондента попълниха въпросника, който също като версията на български език е кратък, съставен само от 6 въпроса. Данните на въпроса, който изследваме, а именно променя ли се поведението и начинът по който се чувстваме спрямо езика, който говорим. Тук са отговорили 40 % положително. Не всеки се усеща различно при промяна на езика, но по-дълбочинните данни показват, че по-голямата част от респондентите, които са отговорили положително на въпроса за промяна на поведението са имали травматични моменти свързани с езика и културата.

5.2. ФАКТОРИ ЗА ПОВЕДЕНИЕ ПРИ ДЕЦА БИЛИНГВИ.

След проведените изследователски инструменти и проучвания, бяха извлечени и дефинирани фактори, които са индивидуални, но и взаимосвързани и влияят както на използването и владенето на нивото на езиците, така и на потенциалната промяна на поведението спрямо езика, който говорят.

Фактори, които влияят на промяната на поведението на детето:

1. Промяна на местоживеење и историята на създадени семейни и приятелски връзки.
2. Болезнено скъсване на емоционални и социални взаимоотношения с индивид или група, които детето преживява като загуба (близък човек или чувство на отхвърляне).
3. Смесен брак и различни културни влияния.
4. Семейната среда, социалното обкръжение и обществото, в която детето живее настоява и/или подкрепя използването на езика.
5. При лимитирани езикови компетентности на детето има опасност от промяна на поведението.

¹⁹ Виж приложение 3

6. Емоционален дискомфорт като подигравки или (страх от) отхвърляне от група.
- 7.



Фигура 13: Фактори за промяна на поведението при деца билингви

Има редица причини затова защо някои хора променят поведението си при използване на един или повече от езици, които владеят. Въпреки че много от причините могат да произлизат поради личностни характеристики и продиктувани от индивидуалната история и специфика на всеки човек, настоящото изследване извлече специфични причини, които влияят върху предпоставките за промяна на поведението на деца билингви.

Причини:

1. Желание да бъде приет от групата.
2. Слабо или прекалено високо ниво на владеене на езика.

3. Ниско самочувствие.
4. Културен дисбаланс на разнопосочни културни модели.
5. Негативни влияния от външната среда.

5.3 КАК ПОМАГА ТЕАТРАЛНОТО ИЗКУСТВО НА ДЕЦА БИЛИНГВИ

Театърът и драмата, както видяхме по-горе в Глава III, от древността се използва за социален барометър, обучителен механизъм и терапевтичен инструмент. Кои са елементите и методите на неговото въздействие и какво ни кара да мислим, че заложените техники и самото естество на това изкуство би имал превантивен, обучителен и терапевтичен ефект върху подрастващите. Не всяко дете и юноша се интересува от изкуство и привличането му да участва в театрални творчески дейности може да бъде предизвикателство. Именно затова, настоящото изследване разделя въздействието на театралното изкуство върху деца билингви в три основни подхода: индивидуално, групово и зрителско публичен. Във всяка една форма на организация на театралните занимания има заложен различен, понякога взаимосвързан елемент на влияние и въздействие, като ефектът също е съотнесен към приложения подход.

ИЗВОДИ/ДИСКУСИЯ:

Комбинирането на провеждане на терапевтични сесии с цел превенция на проблемно поведение заедно с подготвянето и представянето на театрално представление на тема идентичност спомага за изглаждане на холистичен подход и методика, която използва средствата на драмата и театъра за въздействие и креативна интервенция.

Когато дете или юноша израства в определена среда, културните влияния са взаимосвързани с емоционалното състояние на подрастващия, нагласата му за не/приемане на културата и социалната среда, както и отношението на външните аспекти (училищна среда, комуникационни правила, семейна среда и други) към него. Много култури са взаимосвързани, други противоположни като ценностна система, стил на общуване и комуникационни стандарти и народопсихология. Когато детето билингвист отиде в среда, в която се чувства прието и уважавано от средата и околните, независимо от начина на

говорене и принадлежност, то може свободно да разкрие потенциала си, да изрази емоциите си, да сподели преживяванията си, да е открито за нови знания и приятелства. В ситуации, в които има негативно отношение към културната му принадлежност, норми и светоглед към който е свикнал и интегрирал, често е поставено в ситуации на подигравка заради начина си на мислене или изразяване, който е присъщ на интегрираната от него културна принадлежност, детето може да се затвори, да се почувства отхвърлено, предадено и да се формира травма. Именно затова интеграцията на двете противоположни културни конструкта на различните културни идентичности може да послужи за превенция на травматични моменти и желание за отхвърляне на част от културната си принадлежност с цел привидно приемане от околните.

Основен извод, който настоящата дисертация прави е че индивидите с нисък Билингвистичен Интеграционен Индекс (ВИ) имат нужда от подкрепа за преодоляване на вкопчването в една културна идентичност, докато тези с висок ВИ имат нужда от специални занимания и дискусии за спомагане на намаляване на „Хамелеонов ефект“, чрез който променят личността си спрямо езика. Интеграцията на различните аспекти от културните идентичности върви ръка за ръка с интеграция на фрагментирани аспекти на личността.

Група Билингви Б (Е31: български език; Е32: чужд език)

- Провеждането на групови занимания с деца билингви и моноезични чрез театрални методи дава възможност за преодоляване на стереотипното отношение към деца от различни култури, създава предпоставки за премахване на границите и стигматизацията спрямо различаващи се от доминантната култура езици, нрави и начин на мислене.
- Всяко дете е индивидуалност и груповите занимания не са подходящи за всички. Децата билингви често имат нужда от индивидуални занимания паралелно с груповите, за да се обсъдят техни вътрешни колебания, тревожност, липса на комуникация с другите и страх за говорена пред по-голяма аудитория.
- Връзката и принадлежността, която родителите представят и отъждествяват с езика и културата, от която произхождат определя и принадлежността на детето. В някои

случаи децата се идентифицират с избора на родителите, в друг го противопоставят или отричат напълно.

- Ако културната среда е константна в съзнанието на детето и няма противоречащи се ценностни системи застрашаващи съобщения, то детето няма нужда да се приспособява към съответната културна среда чрез промяна на поведението си, а запазва идентичността си, дори тя да е съставена от различни култури.

Група Билингви А:

- Средата и социалното обкръжение, в която детето живее настоява и/или подкрепя използването на 1вия или 2ри език?

При група А1 (българи от етническите малцинства), въпреки държавната официална образователна политика за задължително ходене на училище, по-голямата част на децата не владеят добре български език и единици са тези, които могат да се изразят на български. Често, има няколко деца в ролята на „преводачи“, които помагат на децата да участват в дейностите. За по-голямата част от децата, английският език е приоритетен пред българския. Въпреки че, ходят на училище всеки ден, изследваните деца, които се включиха в театралните занимания в първите занимания има характеристики на чужденци, не само от културна гледна точка, но и езикова. За разлика от самоопределящите се като „турски“ деца в Шекер Махала, гр. Пловдив, децата от бежанския лагер в гр. Харманли, които имат различни културни идентичности като кюрдска, сирийска, афганистанска или сирийска, въпреки краткосрочния престой в България (до 2 години), владеят български говоримо и писмено много добре. Мотивацията на тези две под групи е противоположна, макар и обединени в една обща група в настоящото изследване.

7.ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мултикултурализмът, билингвизмът, интеграцията и идентичността са важни теми за глобализацията. Все по-често в наши дни хората се местят в други градове, държави, а дори и континенти. Непрекъснатото движение и обмен на идеи, културни влияния, морални и етични норми, икономически и политически тенденции, религиозни вярвания и толкова много други аспекти свързани със специфични характеристики на отделни общества и

прави, които в наши дни започват да създават взаимовръзки и да си си влияят взаимно. Неизбежен е натискът на стресовите фактори за миграция, глобализация и урбанизация. Именно в тези времена има толкова много деца, които израстват в чужди за родителите си култури, които смятат за свои, говорят свободно езици от различни езикови групи, деца, които изминават хиляди километри и прекосяват океани и континенти, за да видят близки роднини и такива, които бягат от родината, за да спасят живота си. Има и деца, които никога няма да напуснат родното място, защото са родени в махалата и външният свят е заплаха за тях, така че остават капсуловани и ограничени в избора си и езиковите си възможности. Всички тези деца, за които става дума са билингви, някои двуезични, други многоезични, но обединени под общия термин билингви, избран за целите на настоящата дисертация.

Основна цел на научното изследване е да се представят и разработят театрални техники и подходи с помощта на които да се постигне терапевтичен ефект върху деца билингви за превенция, преодоляване или терапия на социо-поведенчески и емоционални проблеми. Формулираните хипотези и задачи бяха проверени с помощта на качествени и количествени методи, които включват създаване на четири вида въпросници: за родители, деца/юноши и възрастни билингви, един на български език и един на английски език; провеждането на театрални терапевтични занимания следващи методика „Театрален Терапевтичен Метод“ (ТТМ) за различни групи деца билингви, създаването на театралното представление „Малкият Аз-съм-Аз“ по Мира Лобе и разработването на методика за обучение на специалисти (учители, театralи, психолози, социолни и младежки работници) за работа с деца билингви. Изследването използва смесени методи, количествени и качествени подходи за проверяване на заложените хипотези и задачи. Количествените методи се използва „Интерпретативен Феноменологичен Анализ“ за обработка на данните, както и Гугъл форм формуляр обобщен в графики и таблици. Качествените данни са събрани чрез интервюта, наблюдение и директна емпирична обучително/терапевтична работа на терен с деца билингви на 4 локации гр. София, гр. Варна, гр. Харманли и гр. Пловдив. За анализирани на данните се прилага комбинация от *Феноменологичен анализ* и *Обоснована теория (Grounded Theory)*. Изследването има 364 човека директни участници, които са дистрибутирани в различни групи: 90 Родители на деца билингви на възраст 6-14г. чрез интервюта и онлайн въпросник (84 респондента от онлайн въпросник); 15 Деца билингви 6-17г. чрез интервюта и онлайн въпросник (15 респондента); 180 деца на възраст

между 6 и 12 години, които са разделени на три под групи, участващи в програма: Театрален Терапевтичен Метод и зрители на представлението „Малкият Аз-съм-Аз.“; 15 Възрастни българи, израснали в билингвистична среда деца билингви и 64 възрастни билингви (на английски език, смесена група).

Резултатите от емпиричните проучвания могат да бъдат обобщени със статистическите данни получени от въпросниците. Около една трета от родителите и децата споделиха, че според тях поведението на детето се променя спрямо езика и културата, в която е. Докато в групата на възрастните билингви 60% споделят тази практика. Това показва, че себе-рефлексията и изграждането на идентичността, която завършва след юношеството спомага за по-добър поглед върху себе си и Аза, околните и културните особености. Въпреки че билингвизмът и многоезичието имат много предимства както проследихме в дисертационния труд, настоящото изследване има за цел да открие нови полета за размисъл, не само за самите билингви, които в по-късна възраст сами осъзнават това, че мислят и живеят различно от едоезичните, но и за техните родители и обучители, които не винаги разбират същността на социо-комуникативните и емоционални проблеми на такъв тип деца. Езикът свързан с културата и с обществените норми пряко влияе върху социалното, академично и емоционално състояние на детето. Когато тези фактори излязат на преден план могат да предотвратят поведенчески и психически проблеми в по-голяма възраст. Както каза една 17 годишна девойка на въпроса „Каква е твоята културна идентичност“, тя отговори „Нищо. В ЮАР където съм родена ме смятат за българка, в България ме смятат за Южноафриканка и холандка, а в Холандия за Южноафриканка. Така че съм нищо.“ Именно този песимистичен, дисфункционален възглед цели настоящото изследване да предотврати и предложи начин за терапия на липсата на идентичност и посока. А, театралните и драма терапевтични техники и подходи са ефикасен начин за достигане до деца и юноши, които са „изгубили“ себе си, като им предоставя възможност за влизане в различни роли, промяна на перспективата и набор от ресурси за преодоляване на кризата.

Въпреки всеобхватният обем на участващи лица и задълбочената теоретична и приложно-научна емпирична работа, която се осъществи за проверка на хипотезите и изпълнение на задачите, авторът на изследването смята че има нужда от провеждането на

бъдещи изследвания, които да задълбочат започнатите проучвания, за да се осигури надеждност и валидност на изследователските инструменти.

8. ПРИНОСИ

- Научно-приложен принос: Разширена и обогатена теоретичната рамка на терапевтичния аспект на театралното изкуство чрез подобряване на категорийно-понятийния апарат на образователния и терапевтичен театър за деца и юноши чрез използване на дефиниции и теории от драма терапията, психодрамата и театрална терапия.

- Методически принос в създаването и използването на авторски Театрален Терапевтичен Метод (ТТМ) за работа с деца и юноши билингви за превенция и преодоляване на поведенчески и емоционални проблеми.

- Идентифициране на причините за промяна на поведение на деца билингви в зависимост от културната среда и езика, който използват.

- Създаване и използване на въпросници за идентифициране на проблемни сфери при деца билингви с версии за родители, деца/юноши и възрастни билингви.

- Систематизирана методика за работа с деца билингви за учители, психолози, социални и младежки работници.

СПИСЪК НА НАУЧНИТЕ ПУБЛИКАЦИИ

1. Панева, И. (Под печат). Драма терапия - теоретичен обзор на театралния подход за работа с деца билингви, *НАТФИЗ Годишник 2020*, София: НАТФИЗ

2. Панева, И. (Под печат). Влиянието на бикултурната идентичност и езика върху поведението и самоидентичността на деца билингви, *Сборник анотации на доклади от IX Международен конгрес по психология – 2020 г.*, София, Унив.изд. „Св. Климент Охридски“

3. Панева, И., (2018). Културна идентичност на детската публика на аудио-визуални произведения. *НАТФИЗ Годишник 2018*, 206-215, София: НАТФИЗ

4. Атанасова, А., Панева, И. (2017). Театърът като средство за терапевтична работа с деца с аутизъм, *Международна научна конференция: Предизвикателства и перспективи пред съвременната психология*, 107-113, София: Унив. Изд. „Св. Климент Охридски“, <https://unipress.bg/pdf/sbornik.pdf>

5. Eva Drapalova, Vendula Belackova, Dina Calado, Alex Van Dongen, Iva Paneva, Raimondo Pavarin, Edoardo Polidori & Jean-Paul Grund (2019) Early Identification of Locally Emerging Trends in Psychoactive Substance Use – Experience and Best Practice in Four European Localities, *Substance Use & Misuse*, 54:10, 1633-1645, DOI: [10.1080/10826084.2019.1600146](https://doi.org/10.1080/10826084.2019.1600146)

<https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/10826084.2019.1600146?scroll=top>

Print ISSN: 1082-6084 Online ISSN: 1532-2491

СПИСЪК НА УЧАСТИЯ В КОНФЕРЕНЦИИ С ДОКЛАДИ

1. Панева, И. (2019). Детската публика със специални нужди в кукления театър (доклад), *Кукленият театър и детската публика*, конференция в рамките на Международен Фестивал „Михаил Лъкатник“, Ямбол.

2. Панева, И. (2019). Драма терапия с жени и младежи бежанци (доклад и презентация), *Обединени чрез изкуство*, (15&16 март 2019). Конференция, работилница и пътеводител на добри европейски практики за позитивна промяна и повишаване на толерантността към различните общности чрез изкуство, София: Арт Офис.

3. Панева, И. (2018). Театрални подходи за превенция на рисковото и антисоциално поведение на деца и юноши (доклад и презентация), I-ва Международна конференция *Мечтайте дръзко: Предизвикателства пред развитието на младежката работа* 28-29 септември 2018, София.

<https://u.pcloud.link/publink/show?code=XZ9Wvc7ZFgeTs69oXdH0x31SMHnDNyFyUltV>

9. БИБЛИОГРАФИЯ (за целите на Автореферата)

а) Специализирана литература, преведена на български език

Аристотел (1975). За поетическото изкуство, „Наука и изкуство“: София.

Блатнер, А. (2014). *Драматизирайки – Аза: практически приложения на психодраматични методи*. София: Фондация „Кентавър Арт“

Брехт, Б. (1964). *За театъра*. София: Наука и изкуство

Бърк, Л. (2012). *Изследване на развитието през жизнения цикъл*. София: Дилок.

Виготски, Л. С. (1983). *Мислене и реч*. София: Наука и изкуство.

Виготски, Л. С. (1982). *Въображение и творчество на детето*. София: Наука и изкуство.

Ганева, З. (2010). *Социални идентичности и психично благополучие*. София: Валдекс ООД

Ериксън, Е. (2013). *Идентичност - младост и криза*. София: Рива.

Даскалова, Ф. (2003). *Психолингвистика*. София: Даниела Убенова

Димитров И. (2008). *Увод в ортодоксалната психоанализа на развитието*. София: Просвета.

Димитров, И. (2010). *Етнокултурна среда и психосоциално развитие*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

Господинов, Б. (2016). *Научното педагогическо изследване*. София: Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий“.

Илиева, П. (2014). „Крос-културни различия в ценностите и трудово организационното поведение“. София: Списание Българска наука бр. 65

Коева, Я. (2018). *Невродидактика и многоезичие*. Велико Търново: Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий“.

Kroeber, A. L. and C. Kluckhohn, 1952. *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*

Морено, Д. (1994). *Основи на психодрамата*. София: Отворено общество

Николова, И. (2008). *Страници и сцени: теории, практики и жанрови развития на съвременната драма*. София: Издателство „Райндал“

Пиаже, Ж. (1996). *Психология на интелекта*. Педагогика, № 8, 61-76.

б) Специализирана литература на английски език

- Bailey, S. (n.a.). Drama Therapy_Chapter. Available at:
https://www.academia.edu/33951295/Drama_Therapy_Chapter.docx
- Beardsmore Baetens, H. (1982). Bilingualism: Basic Principles, Multilingual matters, California University: Tieto.
- Benet-Martínez, V., Leu, J., Lee, F., & Morris, M. (2002). Negotiating biculturalism: Cultural frame switching in biculturals with oppositional versus compatible cultural identities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 492-516.
- Bhatia, T. & Ritchie, W. (2016). Multilingual Language Mixing and Creativity. *Languages*. 1.6.10.3390/languages1010006
- Bernier, M. (1963). *Puppetry as an art therapy technique with emotionally disturbed children*, Hahnemann University: Philadelphia
(Берние, М. 1963. *Кукловодството като арт терапевтична техника за емоционално увредени деца*, Университет Хахнеман: Филадельфия)
- Bernier, M., O'Hare, J. (2005). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart*, AuthorHouse: Bloomington
(Берние, М., О'Харе, Ж. 2005. *Кукленият театър в образованието и терапията: отключване на вратите на ума и сърцето*, Оторхауз: Блумингтън)
- Blatner, A. & Blatner, A. (1988). *The art of play: an adult's guide to reclaiming imagination and spontaneity*. New York: Human Sciences Press
(Блатнер, А & Блатнер, А. (1988). *Изкуството на играта: ръководство за възрастни за използване на въображението и спонтаността*. Ню Йорк: Хюмън Сайънс Прес)
- Brook, Peter. *The Empty Space*. New York: Simon and Schuster, 1968. Print.
- Dewaele, J.-M., & Pavlenko, A. (2001–2003). *Web questionnaire bilingualism and emotions*. London: University of London.
- Fielding, R. (2015). Bilingual Identity: Being and Becoming Bilingual in Multilingualism in Australian suburbs. Springer, p.25
- Geertz, C. 1973. *The interpretation of culture*. NY: Basic Books.
- Genesee F., Paradis J., Crago M. (2004). Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning. Vol. 256. Brookes Publishing Company
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Hakuta, K., Ferdman, b., Diaz, r. (1987). “Bilingualism and cognitive development: three perspectives”, in Rosenburg. S. E. (ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics, vol. 2*, (p.284-319). New York Cambridge University Press
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons Inc.
- Heinz, B. (2001). ‘Fish in the river’. Experiences of bilingual bicultural speaks. *Multilingua* 20 (1), 85-108.
- Hull, P. V. (1996). Bilingualism: Some personality and cultural issues. In D. I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, & J. Guo. (Eds.), *Social interaction, social context, and language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp* (pp. 419–434). New Jersey: Erlbaum.
- Hofstede, G. (1994). “Cultures and organizations; software of the mind”. London: Harper Collins.
- Hong, Y.Y., Morris, M. W., Chiu, C., & Benet-Martínez, V. (2000). Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. *American Psychologist*, 55, 709 - 720.
- Fielding, R. (2015). Bilingual Identity: Being and Becoming Bilingual in Multilingualism. In: Australian suburbs (π.25). Springer.
- Freeman, S. (1998). Border Talk: hybridity, and Performativity, Cultural Theory and Identity in the Spaces between Difference”. Stanford.
- Irwin, E. & Shapiro, M. (1975). Puppetry as a diagnostic and therapeutic technique. I Jakab (red) *Psychiatry and art* (4). New York: S. Karger
- Irwin, E. & Malloy, E. (1975). Family puppet Interview. *Family Process*, 14, 179-191
- Irwin, E. (1980). The projective value of puppets. In Herink, R (ed.) *Psychotherapy handbook*. NY: New American Library.
- Kipper, D.A. (1967). Spontaneity and the warming up process in a new light. *Group Psychotherapy*, 20, 62-73
- Kitayama S, Cohen D (2007). *Handbook of cultural psychology*. New York: Guilford Press.
- Krauss, R., Chiu, Chi-Yue (1998). Language and Social Behavior. In: Gillbert, S. Fiske & Lindsey (Eds.). *Handbook of social psychology* (4th ed.)Vol.2 (pp41-88). Boston: McGraw-Hill.
- Kroll, J., Groot, A. (eds.) *Handbook of bilingualism*. Oxford University Press

- Lalonde. R. (2002).“Testing the social identity- intergroup differentiation hypothesis “We’re not American – eh!” *British journal of Social psychology*, 41, (pp. 611-630)
- Landreth, G., Ray, D., Sweeney, D., Homeyer, L., Glover, G., (2010).(eds.) *Play Therapy Interventions with Children's Problems: Case Studies with DSM-IV-TR Diagnoses*, USA:Jason Aronson.
- Martinez Benet, V., Hong, Y. *The Oxford Handbook of Multicultural Identity*
- Martinez, V., J.; Haritatos (2002). "Bicultural Identity Integration (BII): Components and psychosocial antecedents". *Journal of Personality* 73: 1015-1050.
- Meisel, J (2008).“The bilingual child”. In: Bhatia T., Ritchie, W. *Handbook of bilingualism*. pp.90-130, John Wiley & Sons.
- Mok, A., & Morris, M. W. (2009). Cultural chameleons and iconoclasts: Assimilation and reactance to cultural cues in biculturals’ expressed personalities as a function of identity conflict. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 884–889
- Moreno, J.L. (1965) “Therapeutic Vehicles and the Concept of Surplus Reality”, *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry* 18 (4): 211-216.
- Moreno, Zerka T., Blomkvist, L.D. & Rutzel, T. (2000) *Psychodrama, Surplus Reality and the Art of Healing*; London: Routledge.
- Ozanska-Ponikwia, K. (2012). What has personality and emotional intelligence to do with “feeling different” while using a foreign language? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 217–234.
- Pavlenko Aneta (ed.) (2006). *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation*. Clevedon, Buffalo, Toronto : Multilingual matters Ltd.
- Paradis J., Genesee F., Crago M. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*, 2nd Edn, Baltimore, MD: Brookes.
- Paradis, M. (2005) “Aspects and implications of bilingualism”, Kroll, J., Groot, A. (eds.) *Handbook of bilingualism*. Oxford University Press (crp. 411- 415)
- Pavlenko Aneta (ed.) (2006). *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation*. Clevedon, Buffalo, Toronto : Multilingual matters Ltd.
- Pendzik, S. (2003). “Six keys for assessment in drama therapy”, *The Arts in Psychotherapy* 30, 91–99, Elsevier Science Inc.
- Pendzik, S. (2006). “On dramatic reality and its therapeutic function in drama therapy”, *The Arts in Psychotherapy* 33 (pp 271–280). Elsevier.

- Pendzik, S. (2008) “Dramatic Resonances: A technique of intervention in drama therapy, supervision, and training”, *The Arts in Psychotherapy* 35 (pp217–223), Elsevier.
- Pendzik, S. (2015). *Dramatherapy and the feminist tradition*. In S. Jennings and C. Holmwood (eds.), *The international handbook of dramatherapy*. London: Routledge.
- Petitto, L., Kovelman, I. (2014) *The bilingual paradox: How signing-speaking bilingual children help us to resolve it and teach us about the brain's mechanisms underlying all language acquisition*, *Learning Languages* VI.8, pp.5-18.
- Ponari, M., Rodríguez-Cuadrado, S., Vinson, D., Fox, N., Costa, A., Vigliocco, G. (2015). “Processing advantage for emotional words in bilingual speakers”. *Emotion*, Vol 15(5), (644-652). <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000061>
- Ramírez-Esparza, N., & García-Sierra, A. (2014). *The bilingual brain: Language, culture, and identity*. In V. Benet-Martínez & Y.-Y. Hong (Eds.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of multicultural identity* (p. 35–56). Oxford University Press.
- Ramírez-Esparza, N., Gosling, S. D., Benet-Martínez, V., Potter, J., & Pennebaker, J. W. (2006). Do bilinguals have two personalities? A special case of cultural frame switching. *Journal of Research in Personality*, 40, 99–120.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism (2nd ed.)*. Oxford: Blackwell
- Scheff, T.J. (2001). *Catharsis in healing, ritual, and drama*. Lincoln, NE: iUniverse.com.
- Schaefer C., Drewes, A. (2014) *The Therapeutic Powers of Play: 20 Core Agents of Change* Wiley