

**ЙОСИФ НУНЕВ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ  
НА ПРИОБЩАВАНЕТО И  
ИНТЕГРАЦИЯТА  
В БЪЛГАРСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ**



**АСТАРТА  
Пловдив  
2017**



Монографията се издава с финансовата подкрепа на  
Център за междуетнически диалог и толерантност  
„Амалипе”.

© д-р Йосиф Нунев – автор, 2017

© АСТАРТА – графично оформление, 2017

ISBN 978-954-350-238-9

# Съдържание

Увод .....	7
<b>ГЛАВА ПЪРВА. ФИЛОСОФСКИ, НОРМАТИВНИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ НА ПРИОБЩАВАНЕТО И ИНТЕГРАЦИЯТА В БЪЛГАРСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ.....</b>	<b>11</b>
1. Изясняване на основните понятия, свързани с приобщаващото и интеркултурното образование.....	11
2. Уязвими групи и управление на разнообразието в институциите от системата на предучилищното и училищното образование .....	26
3. Анализ на основните философско-методологически основания на процесите на приобщаване и интеграция в образованието .....	32
3.1. Философско-методологически основи на приобщаващото образование .....	33
3.2. Някои философско-методологически измерения на образователната интеграция .....	43
4. Нормативни аспекти, свързани с приобщаващото и интеркултурното образование .....	50
4.1. Нормативни аспекти на приобщаващото образование.....	50
4.2. Нормативни аспекти на интеркултурното образование и образователната интеграция.....	66
5. Педагогически аспекти на социалната и образователната среда за напредъка на приобщаващото и интеркултурното образование .....	97
5.1. Семейната среда като първи кръг на социализация.....	98
5.2. Образователните институции като втори кръг на социализация .....	104

<b>ГЛАВА ВТОРА. ПРИМЕРЕН МОДЕЛ ЗА МОНИТОРИНГ И</b>	
<b>ОЦЕНКА НА ПРИОБЩАВАНЕТО И ИНТЕГРАЦИЯТА В</b>	
<b>ОБРАЗОВАНИЕТО НА ДЕЦА И УЧЕНИЦИ ОТ</b>	
<b>ЕТНИЧЕСКИТЕ МАЛЦИНСТВА .....</b> 114	
1. Модел за провеждане на мониторинг на приобщаването и образователната интеграция .....	115
1.1. Цели на мониторинга.....	117
1.2. Методологическа рамка на мониторинга .....	119
1.3. Обект на мониторинга на приобщаването и на образователната интеграция .....	120
1.4. Причини и предпоставки за осъществяването на процесите на приобщаване и на образователна интеграция .....	121
1.5. Ползватели на резултатите от мониторинга .....	123
1.6. Инструменти за провеждане на мониторинга на равнище община и образователна институция .....	125
2. Емпирично изследване с директори на детски градини и училища като част от реализация на мониторинга и оценката на приобщаването и интеграцията в образованието .....	127
2.1. Цел, задачи, обект и предмет на изследването .....	127
2.2. Хипотеза, методи, извадка и период на провеждане ..	128
2.3. Анализ на резултатите от анкетата с директори.....	129
2.3.1. Идентифициране на базова компетентност в областта на приобщаващото и интеркултурното образование.....	129
2.3.2. Компетенции за институционално планиране в областта на приобщаващото образование и образователната интеграция .....	132
2.3.3. Базова компетентност за идентифициране на традиционни етнически малцинства.....	136
2.3.4. Припознаване на проблеми на приобщаването и образователната интеграция на място, прилагане на подходящи форми за тяхното разрешаване и възможности за балансиране на взаимоотношенията между децата/учениците и родителите от различните етноси .....	137

2.3.5. Резултати от съвместното обучение между деца от мнозинството и малцинствата .....	146
2.3.6. Участие в проектни и квалификационни дейности и определяне степента на готовност за осъществяване на успешен процес на приобщаващо образование и образователна интеграция по отношение на материални и човешки ресурси.....	148
2.3.7. Демографски данни за: вида на образователната институция, която представляват анкетираните директори; типа на населеното място, в което се намира образователната институция; разпределение на анкетираните директори по пол, възраст и педагогически стаж.....	155
Изводи и заключения, изведени от анализа на анкетното проучване .....	158
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	161
Основни препоръки .....	169
Литература .....	172
Приложение 1	
АНКЕТНА КАРТА ЗА ОБЩИНСКИ СЛУЖИТЕЛИ .....	179
Приложение 2	
АНКЕТНА КАРТА ЗА ДИРЕКТОРИ НА ДЕТСКИ ГРАДИНИ И УЧИЛИЩА.....	185
Приложение 3	
АНКЕТНА КАРТА ЗА ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТ ...	193
Приложение 4	
АНКЕТНА КАРТА ЗА РОДИТЕЛ .....	201



## Увод

Настоящото изследване търси отговори на множество въпроси и неясноти, свързани с някои основни философски, нормативни и педагогически аспекти на проблематиката, касаеща приобщаването и интеграцията.

Монографията има за свой фокус образованието на децата и учениците от етническите малцинства и тяхното място както при практическата реализация на приобщаващото образование, така и в процеса на образователната интеграция, като се прави опит да се намерят точките на пресичане между тях – от една страна, доколкото двата подхода в образованието се припокриват и си приличат, а от друга страна се търсят разликите между тях – дотолкова, доколкото ни позволяват работените теоретически постановки и нормативни документи за тях, споделените положителни практики и не на последно място собственият опит.

Най-напред, ако трябва да сме съвсем прецизни, е необходимо да направим някои уточнения относно терминологията и то най-вече по линия на равнищата на социалната мащабност, на които разглеждаме двата подхода. И приобщаващото образование, и образователната интеграция могат да се разглеждат на макроравнище като видове образователни политики. На по-конкретно равнище приобщаващото образование се разглежда като вид образователна методология (комплекс от образователни методи), на която съответства като съпоставим аналог интеркултурното образование. Тази уговорка се прави, за да се избегне опасността да се съпоставят реалии от различни мащаби. Изследването се опитва да даде отговор и на въпроса: „Дали образователната интеграция следва да се разглежда като вид приобщаващо образование, припокриваща се с част от него, или тя не следва да се определя като вид приобщаващо образование?“.

Педагогическите специалисти в българското училище изпълняват своята мисия в групи и паралелки с деца и ученици, които:

- принадлежат към различни етнокултурни общности;
- са в риск от отпадане и преждевременно напускане на образователните институции;
- са подложени на тормоз и агресия;
- не владеят българския език на ниво, достатъчно за да се справят с учебните си задачи;
- имат затруднения в обучението;
- имат специални образователни потребности (СОП);
- са с изявени дарби и др.

Огромната част от българските учители е поставена да работи в условия на сериозен дефицит от базови познания както за възможностите, които дава приобщаващото образование за подобряване на образователната среда в институциите от системата на предучилищното и училищното образование, така и за спецификите на образователната интеграция, като основен аспект на интеркултурното образование.

Дефицитът от обучителни програми както по приобщаващо, така и по интеркултурно образование в бакалавърските и магистърски програми в педагогическите факултети, подготвящи бъдещи учители, става все по-осезаем. Сериозни допълнителни проблеми са свързани и с факта, че българското учителство е все по-застаряващо, т.е. подготвяло се е за тази професия преди 30 и повече години, когато педагогическата теория negliжираше различията в обществото (особено етнокултурните сред тях) и крайната цел на българското образование в този контекст беше унифицирането и пълното атрофиране на етнокултурните различия. Тази равносметка буди сериозно основание за безпокойство и по отношение на готовността на масовия български учител да прилага в своята практика както държавния образователен стандарт (ДОС) за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното



образование (ГЗЕИО), така и ДОС за приобщаващото образование.

В интерес на истината трябва да отбележим, че през последните няколко години видимо се засилва интересът както към образователната интеграция на деца и ученици от етническите малцинства, така и към приобщаващото образование. Безспорното наличие на етническо, религиозно и езиково разнообразие у нас „отключва” към по-висок принос на детската градина и българското училище в осъществяването на подетата от Министерството на образованието и науката (МОН) трайна политика за балансиране и хармонизиране между принципа за образователната интеграция на децата и учениците от малцинствата и принципа за съхранението и развитието на тяхната идентичност. В приобщаващото образование пък образователната ни система все по-често започва да припознава практически решения на лавинообразно натрупващите се проблеми, свързани най-вече с децата със СОП, в риск, със затруднения в обучението и т.н.

### **Цели, задачи, обект и предмет на монографичното изследване**

С изясняването на особеностите на приобщаващото образование от една страна, и на образователната интеграция с фокус към децата и учениците от етническите малцинства от друга, целим:

- да насочим вниманието към дълго време третираните, но нерешени проблеми на децата и учениците от етническите малцинства при наличието на нова, променена нормативна база включваща: Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО)<sup>1</sup>, Наредбата за при-

---

<sup>1</sup> Закон за предучилищното и училищното образование. Обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.

- общаващото образование<sup>1</sup> и Наредбата за ГЗЕИО<sup>2</sup>, и в условията на нови стратегически документи като Стратегията за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015 – 2020 г.) (СОИДУЕМ);
- да направим опит за намиране на пресечните точки и разликите между приобщаващото и интеркултурното образование (в частност образователната интеграция на деца и ученици от етническите малцинства).

От набелязаните цели на това монографично изследване произтичат следните **задачи**:

- представяне на основните философски, нормативни и педагогически аспекти на проблематиката, свързана с приобщаването и интеграцията в българското образование;
- идентифициране на проблемните направления и представяне на възможните перспективи пред приобщаващото образование и образователната интеграция на деца и ученици от етническите малцинства;
- подпомагане на заинтересованите страни, най-вече педагогическите специалисти, за улесняване и подобряване на тяхната ежедневна работа с деца и ученици от различни етно и социокултурни общности.

**Обект** на изследване са приобщаващото и интеркултурното образование в хода на обучението, възпитанието и социализацията на всички български деца и ученици.

**Предмет** са педагогически аспекти на приобщаването и интеграцията в българското образование.

Основните **методи**, които са използвани, са теоретичен и сравнителен лонгитюден педагогически анализ на нормативната уредба, емпирични и математико-статистически методи.

---

<sup>1</sup> Наредба за приобщаващото образование. Обн. ДВ, бр. 89 от 11.11.2016 г. Приета с ПМС № 286 от 04.11.2016 г.

<sup>2</sup> Наредба за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование. Обн. ДВ, бр. 80 от 11.10.2016 г., в сила от 11.10.2016 г.

## ГЛАВА ПЪРВА

# ФИЛОСОФСКИ, НОРМАТИВНИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ НА ПРИОБЩАВАНЕТО И ИНТЕГРАЦИЯТА В БЪЛГАРСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

### 1. Изясняване на основните понятия, свързани с приобщаващото и интеркултурното образование

**ПРИОБЩАВАНЕ.** Според Т. Младенов приобщаването (*inclusion*) е „водеща ценност в съвременното демократично общество и едновременно с това основополагащ термин за социалния модел. То се свързва с демократичното участие и с други фундаментални принципи на демокрацията като зачитане на различията, плурализъм и равнопоставеност. Участието на всеки човек в общите дела се явява едно от най-високите завоевания на демокрацията, а за отделния индивид то е безусловно право и важен ресурс, независимо от неговия пол, увреждане, раса, етническа принадлежност, религия, възраст, сексуална ориентация и т.н., в процеса на осъзнаване на собствения принос за развитие”<sup>1</sup>. Затова и политиките, според Младенов, са насочени към осигуряване на условия за включване – те създават необходимите материални, институ-

---

<sup>1</sup> Младенов, Теодор. Принципи на приобщаването. „Да учим по европейски: Сборник статии за учители и родители или какво можем да научим за приобщаването от британския опит“

<http://www.index-priobstavane.eu/p=801>

ционални и културни предпоставки за участието на всички хора в общите дела, поради което се прави изводът, че приобщаващите политики са всеобхватни.

**ПРИБОЩАВАНЕ В ОБРАЗОВАНИЕТО.** В процеса на приобщаването в образованието Тони Бут и Мел Ейнскоу<sup>1</sup> включват следните компоненти:

- приемане, че не ученикът трябва да се промени, а бариерите пред ученето и участието трябва да се премахнат;
- повишаване нивото на участието на учениците от различните култури и намаляване на изолацията им чрез учебни програми и общности в местните училища;
- такова реструктуриране на култури, политики и практики в училищата, че те да отговарят на многообразието от ученици в дадения район;
- намаляване на пречките пред ученето и участието на всички ученици, не само на онези с увреждания или на категоризираните като деца със „специални образователни потребности“;
- извличане на поуки от вече натрупания опит в преодоляването на пречките пред достъпа и участието на конкретни ученици с цел да се постигне промяна в полза на всички ученици;
- разглеждане на различията между учениците като ресурси в подкрепа на ученето, а не като проблеми, които трябва да се преодоляват;
- признаване правото на учениците на образование по местоживееене;
- подобряване на училищната среда както за персонала, така и за учениците.

---

<sup>1</sup> Бут, Тони и Мел Ейнскоу. Индекс за приобщаване – ръководство за управление на приобщаващите процеси в училище. Да подобрим ученето и участието в училищата.

<http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexBulgarian.pdf>, с. 3

- подчертаване ролята на училищата за изграждането на общността и за възприемането и утвърждаването на ценности, както и за повишаване на успеваемостта;
- насърчаване на устойчиви взаимоотношения между училищата и общностите;
- утвърждаване на разбирането, че приобщаването в образованието е един от аспектите на приобщаването в обществото.

„Приобщаването включва промяна. Това е непрекъснат процес за повишаване нивото на учене и участие на всички ученици. Това е един идеал, към който училищата се стремят и никога няма да бъде постигнат напълно. Но започне ли процесът на увеличаване на участието, приобщаването вече е факт. Приобщаващо училище е онова, което е винаги в движение, променящо се.“<sup>1</sup>

По отношение на приобщаването изводите, които идват от българската образователна практика, говорят за това, че то започва с признаването на различията между децата и учениците. Учителят е този, който трябва много добре да познава всички възможни различия, с които ще се сблъска в своята практика, за да може да ги управлява по възможно най-безболезнения и безконфликтен начин, когато работи с децата или учениците, техните родители, обществото.

Бут и Ейнскоу твърдят, че „за да приобщим което и да е дете или ученик, трябва да имаме предвид цялостната му личност. Това не се случва, когато фокусът е само върху един аспект от личността на детето или ученика, например върху увреждането или върху, да речем, нуждата да се научи български език. Тези изолиращи видове натиск при дете с увреждане могат да са насочени към миналото му или може да възникват,

---

<sup>1</sup> Бут, Тони и Мел Ейнскоу. Индекс за приобщаване – ръководство за управление на приобщаващите процеси в училище. Да подобрим ученето и участието в училищата.

<http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexBulgarian.pdf>, с. 3

тъй като учебната програма не е подходяща за детето. Учениците, които учат български език, могат да се чувстват изтръгнати от собствената си култура или може да са преживели скорошна травма. Трябва обаче да избягваме да мислим в стереотипи. Понякога тези деца могат да имат повече общо с децата в училище, за които българският е майчин език, а не с учениците, за които той не е такъв. Работата по определяне и намаляване на трудностите на даден ученик може да бъде от полза и за много други ученици, чието учене не е било във фокуса на работа първоначално. Това е един от начините, при които различията между учениците в зависимост от техните интереси, познания, умения, минало, майчин език, постижения или увреждане, могат да бъдат ресурси в подкрепа на ученето.“<sup>1</sup>

**ИНТЕГРАЦИЯ.** Етимология на понятието „интеграция“ откриваме в латинското „integration“, което се свързва с „процес на обединяване в едно цяло на отделни части или елементи.“<sup>2</sup> В този текст по-скоро ще се придържаме към разбиранията за интеграция на „англосаксонски модел на межкултурно взаимодействие“, който следва разбирането, че „общностите се свързват в едно общество, с уважение на тяхното различие и без тотално доминиране на мнозинството. Икономическа и социална адаптация, без загубване на специфичната културна идентичност.“<sup>3</sup>

**ВКЛЮЧВАНЕ.** Съответства на английското понятие „inclusion“ и се превежда като „включване, обхващане“<sup>4</sup>. Този

---

<sup>1</sup> Бут, Тони и Мел Ейнскоу. Индекс за приобщаване – ръководство за управление на приобщаващите процеси в училище. Да подобрим ученето и участието в училищата.

<http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexBulgarian.pdf>, с. 4

<sup>2</sup> Речник на чуждите думи в българския език. С., 1970.

<sup>3</sup> Иванов, И. Интеркултурно образование (Курс лекции). Изд. „Аксиос“, Ш., 1999 г., с. 12.

<sup>4</sup> Английско-български учебен речник. Българо-английски речник. Изд. къща „Колибри“, 2004, С., с. 234.

термин вече, както видяхме по-горе, се използва и за понятието „приобщаване“. Редица автори поставят равенство между включване и приобщаване, но според Иван Иванов<sup>1</sup>, който също търси връзките между процесите на интеграция и приобщаване в образованието, в процеса на интеграция той поставя включване на деца с увреждания в общообразователни училища, а приобщаването определя като подход за цялостно развитие на училището – споделени отговорности и съвместно решаване на проблемите.

**ТОЛЕРАНТНОСТ.** „Способността да признаваш и уважаваш убежденията или практиките на други хора”<sup>2</sup>. Д. Зиновиев разглежда толерантността като „морално качество на личността, което се характеризира с търпимо отношение към другите хора, независимо от техните етнически, национални или културни принадлежности, търпимо отношение към другите възгледи, нрави, привички”<sup>3</sup>.

В контекста на нашия подход ще използваме понятието като производно на търпимост, подкрепа, разбиране и недискриминация към малцинствени групи, или групи, които са в неравностойно положение в системата на институциите в предучилищното и училищното образование, каквито най-често са децата и учениците със специални образователни потребности и тези от уязвимите етнически малцинства.

**КУЛТУРНА ИДЕНТИЧНОСТ.** „Собствената идентичност на човека, свързана с усещането му за принадлежност

---

<sup>1</sup> Иванов, И. Приобщаващо образование. В: Годишник на ШУ „Епископ Константин Преславски”, Т. XVII D, Педагогически факултет, Ш., 2013, с. 235-242.

<sup>2</sup> Трифонова, Т., В. Петров, С. Делчева и Н. Гергишанова. Различни и равни. Наръчник за равни възможности. Изд. „Център за модернизирание на политики“, С., 2007, с. 9.

<sup>3</sup> Зиновьев, Д. В. Социокультурная толерантность – ее сущностные характеристики // Парадигма, 1998, № 1, с. 51-60.

към определена културна или етническа група.<sup>1</sup> П. Макариев разглежда идентичността като „самоосъзнатата специфика на нечий начин на живот“<sup>2</sup> със следните признаци: устойчивост във времето (постоянство); устойчивост спрямо външни влияния (суверенност); вътрешно единство (хомогенност), чистота (дискретност); вътрешна йерархичност (разграниченост между същност и явление)<sup>3</sup>.

**ИЗКЛЮЧВАНЕ.** От английското „exclusion“, което се определя като „затруднено или невъзможно участие на малцинствени или уязвими групи, заради процедури или практики“<sup>4</sup>. Децата и учениците от етническите малцинства, и особено тези от ромското малцинство, са сред най-засегнатите от изключване в институциите от системата на предучилищното и училищното образование

**ДИСКРИМИНАЦИЯ.** Според Т. Трифонова, В. Петров, С. Делчева и Н. Гергишанова „Дискриминация е понятие, чиято етимология откриваме в латинското „discriminare“, което означава разграничавам. В съвременната си употреба обаче тази дума обозначава действия, основани на предразсъдък и водещи до неравно третиране на хората. В социален план дискриминирам означава правя разграничение между хората на базата на определени характеристики и без оглед на личните им качества. Примери за категориите, на които се основава дискриминацията, са раса, пол, етнически произход, религия, увреждания, възраст, сексуална ориентация и т. н.“<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Пак там, с. 48.

<sup>2</sup> Макариев, П. Мултикултурализмът между толерантността и признанието. Изд. „Изток-Запад“, 2008, с. 45.

<sup>3</sup> Пак там, с. 46.

<sup>4</sup> Пак там, с. 14.

<sup>5</sup> Трифонова, Т., В. Петров, С. Делчева и Н. Гергишанова. Различни и равни. Наръчник за равни възможности. Изд. „Център за модернизирание на политики“, 2007, с. 12.



В повечето случаи от практиката дискриминацията се дефинира като неоправдано различие в третирането на човек или група от хора на основата на личните им характеристики. „За да се определи дали даден случай е проява на дискриминация или не, трябва да се включва анализ на следните пет компонента:

- разграничаване, т.е. неравностойно третиране;
- разграничаване от страна на определено лице;
- разграничаване между индивиди или групи;
- разграничаване на основата на лични характеристики;
- неправомерно разграничаване или забранено неравностойно третиране.“<sup>1</sup>

**АСИМИЛАЦИЯ.** „Процес на заличаване на границите между две групи (ерозия). Нарича се „френски модел на межкултурно взаимодействие.“<sup>2</sup>

**СЕГРЕГАЦИЯ.** Тълкува се като обособяване, „разделяне на хора от различни раси или класи и обикновено се отнася до подобни практики в училищата и други публични услуги. Сегрегацията е форма на дискриминация.“<sup>3</sup>

Един същностен въпрос, на който трябва да отговорим, преди да преценим дали трябва да се направи нещо по въпроса е: „Дали основата на наблюдаваната сегрегация противоречи на общоприетите морални ценности?“

Нашите наблюдения показват, че „например един от най-разпространените типове сегрегация в големите градове се основава на социалния статус и има за основа правото на собственост и правото на свободно придвижване, поради което този тип сегрегация не се счита за социален проблем освен в

---

<sup>1</sup> Пак там, с. 12.

<sup>2</sup> Иванов, И. Интеркултурно образование (Курс лекции). Изд. „Аксиос“, Ш., 1999 г., с. 12.

<sup>3</sup> Трифонова, Т., В. Петров, С. Делчева и Н. Гергишанова. Различни и равни. Наръчник за равни възможности. Изд. „Център за модернизирани политики“, 2007, с. 44.

случаите, когато приема крайни форми или има социално нежелателни странични ефекти.“<sup>1</sup>

Неприемлива за нас е сегрегацията, в основата на която „стои идеята за превъзходство на доминиращата етническа група и култура спрямо по-малките групи.“<sup>2</sup>

**ДЕСЕГРЕГАЦИЯ.** Процес на обединяване на хора от различни раси и класи в най-широкия смисъл на тези понятия като форма за преодоляване на дискриминацията. „Равноправната интеграция в българското общество на ромските деца и техните родители от обособените ромски квартали е възможна с преодоляването (десеграцията) на сегашното състояние на образователната сегрегация на ромските деца по образователните институции в тези квартали, в т.ч. като следствие и на включването на родителската общност в единен трудов процес.“<sup>3</sup>

**СТЕРЕОТИП.** „Стереотипът е мнение, основано на обобщение по отношение на цяла група или категория хора, обикновено с отрицателна конотация. С течение на времето дори и „положителните“ стереотипи могат да имат ефект на ограничаване на възможностите.“<sup>4</sup>

Религиозните убеждения, традициите, езикът, полът, етническият произход, физическите особености и сексуалната ориентация често биват използвани от дадена група за показване на превъзходство пред друга група. Хората понякога вярват, че са по-добри и извисени от останалите, като

---

<sup>1</sup> Нунев, Й. Ромите и процесът на десеграция в образованието. Изд. „Куна“, С., 2006, с. 15

<sup>2</sup> Българска национална доктрина „България през двадесет и първи век“, 1997, Първа част. С., с. 18

<sup>3</sup> Нунев, Й. Ромите и процесът на десеграция в образованието. Изд. „Куна“, С., 2006, с. 13

<sup>4</sup> Трифонова, Т., В. Петров, С. Делчева и Н. Гергишанова. Различни и равни. Наръчник за равни възможности. Изд. „Център за модернизирани политики“, 2007, с. 20

демонстрират това превъзходство чрез дискриминация спрямо по-слабия.

В различните общества съществуват множество подвеждащи представи за различните расови, етнически и сексуални групи – това са стереотипите. Те представят изкривена картина на доминантната група, както и неуместни обобщения, които не отразяват индивидуалните различия между членовете на малцинствената група. Чували сме, че чернокожите обикновено постигат отлични спортни постижения, но не ги бива в другите професионални области. Че ромите имат талант за музика и танци, но нямат работна дисциплина. Че германците са войнолюбци, италианците ненадминати певци, французите ги бива в любовта, а англичаните в търговията и т. н. Ето защо казваме, че стереотипите отразяват погрешни и неточни представи за групата. Те са различни от предразсъдъците, тъй като не отразяват негативните или неблагоприятни тенденции. Трябва да се подчертае, че освен негативна, понякога стереотипите имат и позитивна роля, защото улесняват ориентацията в дадена среда. Те обобщават, но по опростен начин. Проблемът на стереотипизацията е в това, че той се основава на идеята, че голямата група дефинира типа на отделната личност в нея – нещо като природа по националност. По този начин „етническият стереотип, най-общо казано, се квалифицира като еднакво отношение към различни представители на чуждия етнос“<sup>1</sup> или като „наивни теории за другите хора, отличаващи се с малка научна стойност, с неголям информационен компонент и ствърде малък, подлежащ на промяна, оценъчно-емоционален компонент“.<sup>2</sup>

**ПРЕДРАЗСЪДЪК.** „Мнение, предварителна нагласа или отношение към група или отделните и членове, форми-

---

<sup>1</sup> Русанов, В. и колектив. НИЕ – ТЕ. Кратък етнополитически речник. Изд. „Аксес“, С., 1997, с. 35.

<sup>2</sup> Евстатиев, С. и колектив. Отвъд различието. Изд. „Гера-Арт“ ООД, С., 2004, с. 31-32.

рани предварително без информирано знание или причина (а не на базата на факти). Предразсъдъкът може да бъде и положителен, но обичайната употреба на думата обикновено се отнася до отрицателно отношение. Предразсъдъците се формират в сложен психологически процес, който започва в тесен кръг, така наречената „ин-група“ и е насочен към „аут-групите“<sup>1</sup>.

Понятието „предразсъдък“ само по себе си говори за автоматизиран мисловен процес, който протича преди активния процес на разсъждение. Те често изразяват етнически антагонизъм и враждебност.

„Етническите предразсъдъци, освен че изключват разсъдението и личния опит, често приписват на хората от другите етноси отрицателни характеристики.“<sup>2</sup> Предразсъдъчното мислене се основава на непълни съждения и обобщения, на безкритично доверие в това, което сме чули и прочели за другите. А „негативните предразсъдъци се определят като различни проявления на страха и неразбиране на онова, което е чуждо и различно“.<sup>3</sup>

**ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ.** „Интеркултурното образование е насочено към усвояване на знания за различни измерения на културните идентичности и за основни характеристики на интеркултурните отношения, формиращо позитивно отношение към разнообразието във всички области на човешкия живот, както и умения и нагласи за конструктивни взаимодействия в мултикултурна среда“<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Трифонова, Т., В. Петров, С. Делчева и Н. Гергишанова. Различни и равни. Наръчник за равни възможности. Изд. „Център за модернизиране на политики“, 2007, с. 14.

<sup>2</sup> Русанов, В. и колектив. НИЕ – ТЕ. Кратък етнополитически речник. Изд. „Аксес“, С., 1997, с. 35.

<sup>3</sup> Евстатиев, С. И колектив. Отвъд различieto. Изд. „Гера-Арт“ ООД, С., 2004 г., с. 31-32.

<sup>4</sup> НАРЕДБА № 13 от 21.09.2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование Обн. – ДВ, бр. 80 от 11.10. 2016 г.

Пл. Макариев и М. Грекова подчертават, че „под интеркултурно образование ще разбираме образование, което работи за хармонизиране на отношенията между културни идентичности“.<sup>1</sup>

Според И. Иванов ключовите думи за разбиране на интеркултурното образование са „толерантност, уважение, другарство, разбиране, спазване на фундаменталните човешки права и свободи на различни по своята идентичност (религиозна, културна, етническа) хора“.<sup>2</sup>

С. Чавдарова-Костова определя интеркултурното образование „като комплекс от процеси, чрез които училището работи с, а не срещу децата и учениците от различните етноси, като това може да стане с помощта на различни програми, ориентирани към съдържанието, учениците и социума.“<sup>3</sup>

И. Иванов, по отношение на педагогическите реалности определя, че „доктрината за интеркултурно образование води до равенство на шансовете, тя е доктрина и на модерната педагогика както за децата от малцинствата, така и за децата в рисковото състояние и за децата с поведенчески девиации.“<sup>4</sup>

Интеркултурното образование се интерпретира в четири аспекта:

- Образование на малцинствата, което има за цел интеграцията им в обществото и взаимното опознаване и обогатяване с мнозинството.
- Образование за чужденци и мигранти, което е предназначено за чужденци, които имат желание да усвоят културата и езика на мнозинството.

---

<sup>1</sup> Макариев, Пл., М. Грекова. Конфигурации на културните различия в училище. – Образователна политика и културни различия, Стратегии на образователната и научната политика, Извънреден брой, 2002, с. 56.

<sup>2</sup> Иванов, И. Интеркултурно образование (Курс лекции). Изд. „Аксиос“, Ш., 1999 г., с. 42.

<sup>3</sup> Чавдарова-Костова С. Интеркултурно възпитание. Изд. „Веда – Словена ЖГ“, С., 2001, с. 129.

<sup>4</sup> Иванов, И. Интеркултурно образование (Курс лекции). Изд. „Аксиос“, Ш., 1999 г., с. 42.

- Подготовка на хората за интегриране в други култури при емиграция, като основно се свързва с усвояване на чужди езици и култури.
- Интеркултурно образование като интергенерационно, тъй като практически различните поколения в обществото живеят в различни културни ниши.<sup>1</sup>

**ОБРАЗОВАТЕЛНА ИНТЕГРАЦИЯ.** Определение за образователна интеграция за първи път в историята на българското образование се дава в Стратегията за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015 – 2020 г.) (СОИДУЕМ) – стратегически документ на МОН, приет със заповед на министъра на образованието и науката през 2015 г. заедно с план за действие. „Образователната интеграция е институционален процес, при който образователни субекти, носители на етнокултурни специфики, си взаимодействат в единна образователна среда, като в процеса на обучение и възпитание формират интеркултурни компетентности и споделени граждански ценности, запазвайки своята етнокултурна идентичност и получавайки равни възможности за социална реализация.“<sup>2</sup>

Образователната интеграция е един от аспектите на интеркултурното образование, определен като „образование на малцинствата“<sup>3</sup> или както вече се наложи у нас цялостното словосъчетание „образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства.“ Поради тази причина в нашето изследване често ще свързваме образователната интеграция с интеркултурното образование в зависимост от контекста на използване на понятията – образователна интеграция се упо-

---

<sup>1</sup> Пак там, с. 46.

<sup>2</sup> Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015-2020),

<http://www.mon.bg/?go=page&pageId=74&subpageId=143>

<sup>3</sup> Иванов, И. Интеркултурно образование (Курс лекции). Изд. „Аксиос“, Ш., 1999, с. 42.

трябва в по-тесен смисъл и засягащ конкретния аспект, свързан само с образованието на малцинствата, а интеркултурно образование – в по-широк смисъл, засягащ всички негови аспекти.

**ДЕЦА И УЧЕНИЦИ ОТ ЕТНИЧЕСКИТЕ МАЛЦИНСТВА.** „В тази категория спадат деца и ученици, чиито родители определят своята принадлежност към етнически общности, които са различни от българската и са носители на определен тип етнокултурни различия.“<sup>1</sup> За такива у нас се определят етническите общности на турци, роми, евреи, арменци, власи, армъни, каракачани, гърци и други.

За целите на образователната интеграция децата и учениците от религиозната общност на българите мюсюлмани заслужават специално внимание, поради тяхното продължаващо консервиране около груповите патриархални и религиозни традиции, трудностите при процеса на прекрочването към модерността и тяхната обособеност по райони на местоживееене.

**ДЕЦА В НЕРАВНОСТОЙНО ПОЛОЖЕНИЕ.** Според К. Брайков терминологията „деца в неравностойно положение е широкообхватна, снемаша в себе си множество смисли и отнасяща се до различни социални групи, категории и субкатегории деца. Това я прави неясна и – понякога – трудно верифицируема“<sup>2</sup>.

В международните документи на ЮНЕСКО се приема, че всяко дете, което е поставено в ситуации на неравнопоставеност спрямо останалите, т.е. намира се в неравностойно положение, попада в ситуация на риск.

---

<sup>1</sup> Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015 – 2020),

<http://www.mon.bg/?go=page&pageId=74&subpageId=143>

<sup>2</sup> Брайков К. Държавната политика в България към децата в неравностойно положение. Институционализация и деинституционализация. <http://liternet.bg/publish28/krasimir-brajkov/dyrzhavna.htm>

В българското законодателство терминът „деца в неравностойно положение“ също се дефинира като „деца в риск“.

Според Закона за закрила на детето „дете в риск“ е дете:

- чиито родители са починали, неизвестни, лишени от родителски права или чиито родителски права са ограничени, или детето е останало без тяхната грижа;
- което е жертва на злоупотреба, насилие, експлоатация или всякакво друго нехуманно или унижително отношение или наказание във или извън семейството си;
- за което съществува опасност от увреждане на неговото физическо, психическо, нравствено, интелектуално и социално развитие;
- което страда от увреждания, както и от труднолечими заболявания, констатирани от специалист;
- за което съществува риск от отпадане от училище или което е отпаднало от училище.<sup>1</sup>

**ПРИБОЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ.** „Приобщаващото образование е процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активизиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността.“<sup>2</sup>

В тази връзка М. Баева дава пример за приобщаващо образование с училище, в което „всички ученици, независимо от техните силни или слаби страни в която и да било област, стават част от училищната общност. Те са приобщени в усе-

---

<sup>1</sup> Закон за закрила на детето,

<http://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2134925825>

<sup>2</sup> Наредба за приобщаващото образование. Обн. ДВ, бр. 89 от 11.11.2016 г. Приета с ПМС № 286 от 04.11.2016г., чл. 3 (1).



щането си за принадлежност<sup>1</sup>. В контекста на нашето изследване, свързано с децата и учениците от етническите малцинства, М. Баева е категорична в твърдението си, че приобщаващата детска градина/училище „приобщава за обучение деца, принадлежащи към различни етнически групи и култури, говорещи на различни езици, имащи различен физически, ментален, социален и икономически статус, с различни способности, интереси и цели на обучението. За тази цел училището/детската градина не трябва да се ограничава от единен учебен план и единен подход към обучението на всички деца. Учениците/децата трябва да усвоят общообразователната програма, но всеки постига това чрез индивидуален темп и понякога с различни резултати.“<sup>2</sup>

В доклада с препоръки на „Спасете децата – Обединено кралство“, основната концепция, залегнала в приобщаващото образование, е, че всяко дете и всеки ученик има право на достъп до качествено образование в институциите от общообразователната предучилищна и училищна система и е способно да учи. „В този смисъл всяко дете, независимо от различия, основани на възраст, пол, етническа принадлежност, увреждане или други бариери пред ученето, може и следва да се обучава в общообразователно училище. Приобщаващото образование цели да се отговори на нуждите на всяко дете, като се отделя специално внимание на групи деца, които са в риск да бъдат социално изолирани или изключени от общообразователната система.“<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Баева, М. Приобщаващо образование – подготовка, компетенции, възможности за реализация на педагозите. // „Образование и технологии“, 2012, № 3, с. 30-39.

<sup>2</sup> Пак там, с. 30-39.

<sup>3</sup> Приобщаващо образование в България: още колко ни остава?  
[http://old.europe.bg/upload/docs/Position\\_Paper.pdf](http://old.europe.bg/upload/docs/Position_Paper.pdf)

## **2. Уязвими групи и управление на разнообразието в институциите от системата на предучилищното и училищното образование**

**Уязвими групи** или **групи в неравностойно положение** са понятия, чрез които се определя неравнопоставеността най-вече на някои етнокултурни общности и на хората с увреждания в областта на трудовата заетост, здравния статус, достъпа до качествено образование, опазване на културната идентичност, достъпа до нормални жилищни условия, жизнения стандарт и т.н.

Релевантна е и следната дефиниция: „Уязвими са онези лица и групи от хора, които търпят ограничения по отношение на участието им в социалния живот и ползването на социални права. Уязвимите групи не успяват да получат достъп или да се възползват от възможностите, които предлагат обществото и икономиката и стават жертва или попадат в ситуация на риск от маргинализиране и социално изключване. Причините за това са различни и разнообразни като: живот в крайна бедност или ниски доходи и материални лишения; влошени финансови условия; социални и психологически фактори; недостъпна среда; здравни и възрастови проблеми; липса или недостатъчни социални умения и образование; отношение към тях, основано на предразсъдъци; липса, ограничен достъп или неадекватни услуги и т.н.“<sup>1</sup>

М. Иванов разглежда като *уязвими* групи или групи в неравностойно положение „... съществуването на големи групи от хора, които живеят значително по-лошо от останалите – в състояние на мизерия, безпросветност и социално изключва-

---

<sup>1</sup> Бяла книга: ефективна подкрепа за уязвими групи в България, 2009, с. 7.

не”<sup>1</sup>. Съществуването на уязвими групи в нашето общество е неприемливо, защото от една страна е нехуманно, а от друга страна внася в обществото значителна нехомогенност или конфликтен потенциал. „Лицата, принадлежащи към такива групи, по правило не разполагат или разполагат с недостатъчно ресурси, за да разкъсат омагьосания кръг: бедност – необразование – бедност. Тази безперспективност им въздейства демотивиращо и демобилизиращо – капан, от който малцина успяват да се измъкнат. Така се очертава тенденцията към запазване на значителни социални дистанции между големи групи, което е деструктивно за цялото общество. За да се съхрани, обществото трябва да отговори на предизвикателството с активна намеса”<sup>2</sup>.

В Меморандума за социално включване на Република България<sup>3</sup>, подписан в началото на 2005 г. между тогавашния министър на труда и социалната политика Х. Христова и Владимир Шпидла – член на Европейската комисия по заетостта, социалните въпроси и равните възможности, е налице специална глава, озаглавена „Уязвими етнически малцинства“, в която като уязвими са разгледани етническите малцинства на ромите и турците. В нея по-специално се правят следните констатации: „Членовете на уязвими етнически малцинствени групи са тези, които са на дъното на социалната йерархия. Ромите в частност образуват такава група, защото те не са представени адекватно в политическия живот и в управлението на страната. В социално-икономическата област, но също така в областта на образованието и пазара на труда, статурът на турците и ромите е съществено по-нисък от средния за страната. Ромското население страда от значително по-ви-

---

<sup>1</sup> Иванов М. За политиката на социалното включване на ромите. В: „Социологически проблеми” на ИС към БАН, специален брой/2008, с. 66-83.

<sup>2</sup> Пак там.

<sup>3</sup> Съвместен меморандум по социално включване, [http://www.socialinclusion-bg.net/documents/sibg/bg/Jim\\_Bulgaria.pdf](http://www.socialinclusion-bg.net/documents/sibg/bg/Jim_Bulgaria.pdf)

соко от средното равнище на безработица, лоши жилищни условия, недобро здраве и високо равнище на неграмотност.“<sup>1</sup>

В образователната система най-уязвимите или най-засегнатите от изключване и дискриминация на практика са както децата и учениците със СОП, така и децата и учениците от етническите малцинства и особено тези от уязвимите етнокултурни общности – роми и турци, а към тях можем да добавим и децата и учениците от силно капсулираната религиозна група на българите-мюсюлмани.<sup>2</sup>

В това отношение както интеркултурното образование, така и приобщаващото образование, имат значителен принос в процеса на преодоляване на дискриминацията и изключването на най-уязвимите групи деца и ученици в институциите от системата на предучилищното и училищното ни образование.

Интеркултурното образование допринася за опознаването на различните култури на етническите малцинства и културно-религиозните общности; за тяхното утвърждаване в публичното пространство наред с тези на мнозинството; за опознаването и приемането на другия с неговото зачитане и уважаване като различен; за осъществяването на добронамерен диалог между носителите на културните различия. В този контекст интеркултурното образование се включва „като най-адекватното постижение в образователното пространство за намаляване силата на социалните конфликти, за подобряване на *социабилността* – приемане на другите след опознаване и приемане на себе си; за постигане на съгласие със себе си и с другите; за повишаване на толерантността в училище“<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Пак там.

<sup>2</sup> Нунев, Й. Мениджмънт на етнокултурното разнообразие в образованието. Изд. „СНН“ ЕООД, С., 2009, с. 29.

<sup>3</sup> Иванов, И. Интеркултурно образование (Курс лекции). Изд. „Аксиос“, Ш., 1999, с. 52.

От друга страна в този контекст висок е и приносът на приобщаващото образование. Според Т. Младенов „приобщаващото образование означава да се осигурят условия, даващи възможност на всички деца да се обучават заедно в обща класна стая и да участват заедно в извънкласни занимания, независимо от техните способности, увреждания, заболявания, убеждения, етническа принадлежност, майчин език и т.н.“<sup>1</sup>

На детската градина (ДГ) и училището и на българския учител в тях се възлагат високи очаквания за реален принос от една страна чрез осъществяване на равноправния диалог между представителите на различните култури и с публичното признаване идентичността на другия (чрез приёмите на интеркултурното образование), а от друга страна чрез идентифициране и уравнивяване на всичките различия между децата и учениците чрез индивидуализираните подходи на приобщаващото образование. И както например твърди С. Чавдарова-Костова, колкото и парадоксално да звучи, „образователната интеграция на деца и ученици от етническите малцинства и други културнообособени общности се простира между такива нежелани крайности в обществото като сегрегация и асимилация“<sup>2</sup>.

Я. Тоцева съветва мениджърските екипи на детска градина или училище, което желае да развива своя силна политика за подкрепа и управление на разнообразието, да формулира свои ясни стратегически цели и визия, основана на философията на образованието без предразсъдъци. „Разработването и прилагането на политики на приобщаващото образование може да се осъществи само в детски градини и училища, в

---

<sup>1</sup> Младенов, Т. Принципи на приобщаването. „Да учим по европейски: Сборник статии за учители и родители или какво можем да научим за приобщаването от британския опит“,

<http://www.index-priobstavane.eu/p=801>

<sup>2</sup> Чавдарова-Костова, С. Интеркултурно възпитание. Изд. „Веда – Словена ЖТ“, С., с. 33.

които не само мениджърският екип, но и целият персонал имат висока интеркултурна сензитивност и компетентност<sup>1</sup>.

С други думи, чрез практическата реализация на приобщаващото образование, от една страна, и интеркултурното образование, от друга страна, в нашите институции от системата на предучилищно и училищно образование трябва да намерим най-точния баланс за уравнивяването на всякакви крайности, които биха довели до конфликти и непреодолими противоречия в тях. Едновременно с това, в духа на философията на приобщаващото образование, педагогическите специалисти моделират и насърчават ценности и поведение, които подкрепят правата на човека, социалното приобщаване, разпознаването на дискриминацията, стереотипното мислене и създаването на дух на толерантност и уважение в детските градини и училищата.

И така, от една страна, възможностите на приобщаващото образование да идентифицира проблемни деца и ученици и да създава организация на нужната образователна подкрепа за преодоляване на тези проблеми, а от друга страна етнокултурното разнообразие в съвременната образователна система, изразено в неговите етнически, религиозни и езикови измерения, са едно от най-сериозните предизвикателства пред нейното управление (мениджмънт), както на ниво отделно дете или ученик, отделна група или клас, детска градина или училище, така и при функционирането ѝ като единна система от механизми.

Това предизвикателство би могло да се изпълни със съдържание само ако в институциите от системата на предучилищното и училищното образование се намерят достатъчен брой мотивирани педагогически специалисти, притежаващи необходимите за целта интеркултурни компетентности, разполагащи с ресурсите и правомощията да осигуряват непо-

---

<sup>1</sup> Тоцева, Я. Управление на комуникациите в образованието. Изд. „Фабер”, В. Търново, 2015, с. 176.

средствена възможност за интервенция и специализирана подкрепа, при всяка създава се необходимост, за която дейността по организацията и управлението (мениджмънта) на приобщаващото и интеркултурното образование стане обединяваща дейност за изпълнение на техните цели и задачи. С други думи – опираме до възможностите на мениджмънта като процес, при който „един или повече индивиди координират дейността на останалите с цел да постигнат резултати, които е невъзможно да бъдат постигнати от всеки, ако действа сам”<sup>1</sup>. Я. Тоцева определя мениджмънта като „уникален набор от технологии и техники, чрез които се управляват идеите и ресурсите – времеви, материални и човешки, за да се постигнат целите”<sup>2</sup>. В. Георгиева посочва, че мениджмънтът на мултикултурната класна стая е необходим „само при целенасочена, планирана и контролирана промяна, която се счита за нова в този тип образователна среда и изисква етапност на внедряването, съпроводено с организационно обучение“.<sup>3</sup>

Въпрос на бъдещи изследвания в тази област обаче са усилията за създаване на стройна система за организация и управление на мултикултурните детски градини и училища. В бъдеще време са насочени и усилията за ранно разпознаване на деца и ученици, които се нуждаят от подкрепа. В тази насока компонентите на подкрепа в детската градина и в училището са свързани с: достъпна среда; план за развитие на детето и ученика, с периодичен преглед на напредъка; подход на преподаване в обща класна стая; допълнителна подкрепа, когато е необходима – от ресурсен учител, логопед,

---

<sup>1</sup> Донъли, Д. Х., Д. Гибсън и Д. Иванчевич. Основи на мениджмънта. Изд. „Отворено общество”. С., 1997, с. 5.

<sup>2</sup> Тоцева, Я. Началният учител – мениджър на междукултурните отношения в класната стая. В сб. 120 години университетска педагогика. Традиции и нови реалности, С., 2008, с. 437.

<sup>3</sup> Георгиева, В. Иновационен мениджмънт ли е мениджмънтът на мултикултурната класна стая? В: Многообразие без граници. Изд. „Фабер“, В. Търново, 2008, с. 144.

психолог; екипна работа с участието на учители, специалисти, родители и когато е възможно и на самото дете. „Пътят към успешен учебен процес на приобщаващото образование минава през преместване на центъра на приобщаващото образование в училище, през овластяване на училището и на училищното лидерство, през превръщането на училището в общност от професионалисти, които имат и знанията, и уменията как да бъдат полезни на децата, които работят в отношение на доверие, в екип и с участието на родителите.“<sup>1</sup>

### **3. Анализ на основните философско-методологически основания на процесите на приобщаване и интеграция в образованието**

В основата както на процесите на приобщаването и свързаното с него приобщаващо образование, така и в процесите на образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства, е правото на достъп до образование. Според най-осъвремененото разбиране за приобщаващо образование и за образователна интеграция, правото на достъп се свързва и с осигуряването на качествени условия за обучение на всички деца, включително и децата и учениците от етническите малцинства.

---

<sup>1</sup> Център за приобщаващо образование. Приобщаващото образование, колко още ни остава. Позиция на ЦПО, март 2015 г.

[http://priobshti.se/sites/priobshti.se/files/uploads/docs/priobshtavashoto\\_obrazovanie\\_kolko\\_oshte\\_ni\\_ostava\\_2015.pdf](http://priobshti.se/sites/priobshti.se/files/uploads/docs/priobshtavashoto_obrazovanie_kolko_oshte_ni_ostava_2015.pdf)



### *3.1. Философско-методологически основи на приобщаващото образование*

Вече определихме, че приобщаването е философия или ценностна система, която определя, че всички хора по принцип имат право на безпристрастен достъп. Философията на приобщаването включва основни ценности, които подпомагат участието и социалните взаимоотношения, които водят до чувство за принадлежност към определена общност. Тази философия в системата на средното образование се гради върху идеята за непрекъснат процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик, но тя е насочена и към всички деца и ученици в една детска градина или от едно училище, независимо от техните силни или слаби страни, в която и да било област, за да станат част от образователната общност в тях. Приобщаването е процес на формиране на усещането за принадлежност към другите деца, ученици, учители и непедagogически персонал.

Първоначалното разбиране, че приобщаващото образование е синоним на „включващо образование“ и се отнася само за деца с увреждания, в наше време е еволюирало. Така приобщаващото образование има претенциите да е насочено към осигуряване на качествени условия за обучение на всички деца.

Според Петя Марчева приобщаващото образование се гради върху следните философско-методологически аспекти:

- променя училищната система, като не поставя етикет на отделни деца или групи;
- е средство за постигане на образование за всички, а образованието за всички е средство за реализиране на приобщаването;
- по-обхватно е от училищното обучение, защото предполага творчески идеи за приобщаването на всички деца в система, обхващаща училищата, неформалните програми и образованието у дома;

- част е от глобалната цел за изграждане на приобщаващо общество, основаващо се на ценности и зачитане на различията и категорично премахва дискриминацията.<sup>1</sup>

Л. Кръстева от „Център за приобщаващо образование“ допълва още някои специфични философско-методологически аспекти на приобщаващото образование като:

- качествено образование на всички деца, случва се в училище и зависи от всеки учител, всеки ден;
- развиване на способностите и личността на детето;
- премахане на всички бариери, които могат да възпрепятстват ученето и участието на всяко дете;
- отношение на приемане, разбиране, уважение, грижа, подкрепа;
- приобщаващото образование е за всички: деца, учители и родители.<sup>2</sup>

„То е различно от интегрираното образование, което приема различни деца в училище и се опитва да ги „излекува“ и промени, така че да отговарят на стандартите на системата. То не е включващо образование, защото не представлява еднократен акт на включване, а процес, който изисква постоянно усилие и участие от всички в училище. То преминава отвъд образованието, в социално приобщаване, в което хората, които са били деца със специални потребности в училище, са научени и могат да водят независим живот в обществото и да са пълноценни негови членове – приети и ценени“<sup>3</sup>.

В духа на тези интерпретации са изведени деветте водещи принципа на приобщаващото образование, възприети от

---

<sup>1</sup> Марчева, П. Концепцията на приобщаващото образование. В: Педагогически алманах, Педагогическо списание на ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“, 2016, № 1, с. 47.

<sup>2</sup> Кръстева, Л. Приобщаващото образование, колко още ни остава. Позиция на ЦПО, 03.2015, [http://priobshti.se/sites/priobshti.se/files/uploads/docs/priobshtavashtottoto\\_obrazovanie\\_kolko\\_oshte\\_ni\\_ostava\\_2015.pdf](http://priobshti.se/sites/priobshti.se/files/uploads/docs/priobshtavashtottoto_obrazovanie_kolko_oshte_ni_ostava_2015.pdf)

<sup>3</sup> Пак там.

Алианса за приобщаващо образование през март 2002 г., които са основани на главния принцип на уважение към всеки индивид:

- 1) Човек е ценен независимо от неговите способности или от неговите постижения.
- 2) Всяко човешко същество е способно да чувства и да мисли.
- 3) Всяко човешко същество има правото да общува и да бъде чуто.
- 4) Хората се нуждаят един от друг.
- 5) Истинското образование може да се случи единствено чрез истински взаимоотношения.
- 6) Всички хора се нуждаят от подкрепа и приятелско отношение от хора на своята възраст.
- 7) Прогрес в ученето се постига чрез надграждане на това, което човек може да прави, а не на това, което не може.
- 8) Различията внасят здравина в отношенията в обществото.
- 9) Сътрудничеството е за предпочитане пред съперничеството.<sup>1</sup>

Най-ценното практическо постижение на този етап от развитието на приобщаващото образование, според нас, е разработването и въвеждането в практиката на Индекса за приобщаване като методика за управление на училищните процеси. Индексът представлява съвкупност от методи и начини за събиране, анализиране и обработване на информация, свързана с постигане на приобщаване в образованието. Индексът на приобщаване е британска методика за управление и е предназначена за ръководствата на училищата в лицето на техните директори, които администрират образователно-възпитателните процеси. Методиката не е насочена пряко

---

<sup>1</sup> Център за приобщаващо образование. Понятие за приобщаващо образование,

[http://www.cie-bg.eu/cgi-bin/index.pl?\\_state=AboutUs&aboutus.ID=8](http://www.cie-bg.eu/cgi-bin/index.pl?_state=AboutUs&aboutus.ID=8)

към детските градини, но няма пречки за адаптирането ѝ в тази посока, поради което съвсем целесъобразно отделните фази в нейната разработка и реализация в практиката отнасяме както към училищата, така и към детските градини.

Индексът за приобщаване е разработен в Англия от екип от специалисти и е апробиран в различни училища през периода 1997 – 1999 г. След приключване на неговото пилотиране, през месец април 2000 г., Министерство на образованието го издава и разпространява безплатно във всички училища в Англия. Версии на Индекса на английски език се използват в Австралия, Канада, Южна Африка и САЩ.

В България Индексът за приобщаване е въведен от „Центъра за приобщаващо образование“ чрез апробиране в 36 общообразователни училища в рамките на проект „Социално приобщаваща Европа“ в периода 2004 – 2007 г.

Прилагането му на практика доведе до адаптиране на Ръководство за управление на приобщаващите процеси в училище<sup>1</sup> в контекста на условията на българската образователна система. През 2011 г. „Центърът за приобщаващо образование“, чрез реализация на проект „Едно училище за всички“, направи превод и адаптация на третото издание на Индекс за приобщаване: подобряване на ученето и участието в училище<sup>2</sup>.

Използването на Индекса не е допълнителна инициатива, а начин за подобряване на образователната среда в съответствие с ценностите на приобщаването. Той насърчава активното научаване, при което децата овладяват преподаденото чрез собствения си опит и се ангажират с реалностите на света около тях. Това е един документ, който е ориентиран към

---

<sup>1</sup> Бут, Тони и Мел Ейнскоу. Индекс за приобщаване – ръководство за управление на приобщаващите процеси в училище. Да подобрим ученето и участието в училищата.

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Bulgarian.pdf>

<sup>2</sup> Бут и Ейнскоу. Индекс за приобщаване: подобряване на ученето и участието в училищата, 2011. <http://www.index-priobshtavane.eu/wp-content/uploads/2014/01/indeks-za-priobshtavane-web.pdf>

практиката, за да насърчава рефлексията върху социалното включване и неговата роля във всички елементи на детската градина/училището: учителската стая, класните стаи, училищния двор и площадките за игра, взаимоотношенията в и с училището, в и със семейството и общностите. С грижата си за една културна промяна той подпомага устойчивото развитие.

Въвеждането на Индекса за приобщаване на практика минава през пет задължителни фази<sup>1</sup>, всяка от които включва конкретни дейности, както следва:

**Първата фаза** е свързана с въвеждане във философията на приобщаването и се нарича: *„Как да започнем работа с Индекса за приобщаване?“* Този етап започва с прочитането и осмислянето на Индекса като ресурс за управление от педагогическия и непедагогическия персонал в училище и приключва с формирането на координираща група. Това е екипът, който планира училищното развитие (може да има изграден до този момент), ето защо директорът и ръководният персонал трябва да са активно ангажирани в процеса на подпомагане развитието на детската градина /училището. Важно е групата да отразява половия и етническият състав на училището и може да включва представители на родителите/настойниците, учениците, представители на общинските власти, РУО, непедагогическия персонал, представители на училищното настоятелство. Координиращата група е активното ядро на целия процес по подпомагане на училищното развитие. Членовете ѝ работят в екип, проучвайки процесите в училището, а след това анализират резултатите и планират бъдещите действия.

Тъй като всеки член от екипа е активен участник в процесите в детската градина/училището, би било полезно да се привлече външен човек, дистанциран наблюдател, който е добре запознат с естеството на работата в училището, за да може да играе ролята на коректор, на обективната гледна точ-

---

<sup>1</sup> Индекс за приобщаване,  
[http://www.index-priobshtavane.eu/?page\\_id=339](http://www.index-priobshtavane.eu/?page_id=339)

ка, която гарантира приключване на дейностите. Този външен човек за училището се нарича „критичен приятел“ и може да бъде учител от друга детска градина/друго училище, който познава спецификата на работа в това, експерт от РУО или общината, родител и пр., стига да бъде обективен и да запазва дискретност по отношение на резултатите, проблемите, които възникват и др. Този човек се идентифицира от *Координиращата група* (екипа, който работи по изпълнение на отделните фази на цикъла), за да помага на детската градина /училището в процеса, да дава поглед и идеи „отвън“. Опитът в прилагането на цикъла на Индекса показва, че *критичният приятел* е важен фактор за насърчаване на обучението и промяната сред учителите.

**Втората фаза** се отнася до това: „*Как да научим повече за училището?*“ Свързана е със събиране на информация – проучване мнението на учениците, родителите, учителите и непедагогическия персонал в училище. Този етап е свързан с разработването на въпросници от създадената вече координираща група за всяка една от изброените целеви групи и се осъществява посредством попълването, обработването и анализирането на резултатите от въпросници, които дават информация и обратна връзка на директора, съответно ръководството на училището за определяне на приоритети, което е следващата стъпка в тази фаза.

Същностен момент от развитието на Фаза 2 е и проучване идеите както на персонала и настоятелите, така и на децата и учениците<sup>1</sup>. Подходът към проучване на идеите за работата в училище зависи от размера на образователната институция. В една голяма детската градина/в едно голямо училище не е практично да се работи едновременно с целия персонал, освен по време на първоначалната сесия за информиране. Ангажирането с процеса може да се осъществи по предмети или

---

<sup>1</sup> Пак там, с. 53-55.

възрастови групи, като за връзката с всяка група отговаря отделен член на екипа за планиране. Възможно е да се наложи организирането на срещи между хората от различните групи, за да се обсъдят общи въпроси. Добре е да се използват различни методи за събиране на информация, така че хората, които нямат възможност да присъстват на срещите или които не са склонни да се изказват в голяма група, да могат да споделят мнението си. Необходимостта от такива срещи обаче е сигнал, че трябва да се премахнат бариерите, които я пораждат.

Друг съществен момент от реализацията на Фаза 2 е проучването на идеите на децата и учениците. Опитът на училищата, използващи Индекса, показва, че консултациите с децата и младежите разкриват неподозирани бариери пред ученето и ресурси за тяхното преодоляване. Събирането на информация за детската градина/училището от децата може да се интегрира в учебния план, например в езиковото обучение, в учебните дисциплини или в работата за въвеждане на демократични практики в детската градина/училище. Всички деца в детската градина/училище трябва да получат възможност да участват в процеса, независимо че само някои от тях ще допринесат с подробни разсъждения. Въпросниците са полезен инструмент за събиране на информация от децата, но са най-ефективни, когато се използват в група с цел насърчаване на диалога. С малките деца е най-добре всеки въпрос да се прочете на глас и да се осигури допълнителна подкрепа на онези, които не разбират добре езика или инструкциите, както и при формулирането на приоритетите в края на въпросника. Децата трябва да бъдат насърчени да помислят внимателно и да дадат честен отговор, а не такъв, който се харесва на персонала и другите деца. Въпросниците може да се адаптират за определена възрастова група и да се преформулират така, че да отразяват близката история и споделеното знание в детската градина/училище. Освен използването на въпрос-

ниците, има и много други начини, по които учителите могат да насърчат децата да изразят своите предпочитания и недоволства относно детската градина/училището, както и своята оценка за бариерите пред ученето и ресурсите в негова подкрепа. Внимателното вслушване в казаното или премълчаното от децата осигурява най-добрия достъп до техните идеи, както и до идеите на възрастните. Идеите на децата могат да се проучат и чрез използването на снимки, специално планирани разходки из детската градина/училището, карти и рисунки, детски пиеси, изпълнявани от другите деца или с кукли, както и чрез начина, по който децата реагират на истории, филми и пиеси.

Проучването на идеите на родителите и членовете на местната общност е също един много важен момент от реализацията на Фаза 2 (*Събиране на информация*). Консултациите с родителите/настойниците и с други членове на общността може да разкрият нови гледни точки към ситуацията в детската градина/училище, споделени от хора, които са дълбоко загрижени за детското образование. В Част 5 е даден въпросник за родители/настойници, озаглавен „Училището на моето дете“<sup>1</sup>. Подобно на другите въпросници, и този може да се използва като инструмент за въвличане на родителите в по-задълбочен диалог за бариерите и ресурсите в училище.

Окончателното формулиране на приоритетите е важен етап от завършването на Фаза 2 от въвеждането на Индекса за приобщаване, който надхвърля простото обобщаване на целите, идентифицирани от най-много хора по време на консултациите. Координационната група трябва да гарантира, че възгледите на по-уязвимите групи са взети предвид. Особено важно е окончателният списък да отразява мненията на децата и родителите / настойниците. Приоритетите в този списък ще се различават значително по обхват и по време и ресурси, необходими за тяхното изпълнение.

---

<sup>1</sup> Пак там, с. 166.



След извеждането на приоритетите на образователната институция се пристъпва към **Третата фаза** (*Разработване на приобщаващ план на образователната институция*), в който следва да се заложат дейности, които адресират изведените проблеми. Приобщаващият план е отворен документ, който може да се актуализира във всеки един момент от координиращата група.

След като членовете на групата за планиране вземат решения по тези въпроси, те може да ги обсъдят с останалия персонал и настоятелите, за да се постигне общо съгласие. За да се повиши устойчивостта на новите мерки, групата за планиране трябва да прегледа и приоритетите, които вече са зложени в плана за развитие на детската градина/училището, и да помисли за тяхното модифициране. Може да се наложи да се направи съзнателен компромис, при който открито да се отчетат различните интереси на хората във и извън детската градина/училището, отразени в плана. Подобна стратегия е за предпочитане пред възможността резултатите от широката консултация да останат без последствия, заради бариерите в детската градина/училище, които са идентифицирани, но за чието премахване не е предприето нищо. За всеки нов приоритет групата за планиране трябва да набележи срокове, ресурси, отговорници и следствия за професионалното развитие.

Очертаването на краткосрочни и средносрочни цели помага за поддържане на фокуса върху по-амбициозните приоритети. Отговорността за проследяване на напредъка по определен приоритет може да се поеме от отделен член на екипа за планиране, но отговорностите за работата по развитието е добре да бъдат споделени. Необходимо е да се изработят критерии за оценка на изпълнението.

**Четвъртата фаза** е свързана с *„Изпълнение на дейностите по плана“*, зложени в изведените приоритети. Всяко училище/детска градина само избира времевата рамка за изпълнение на зложените дейности и приоритети. Особеното

при осъществяване на прегледа е това, че в резултат на анализиране на постигнатите, съответно непостигнатите резултати, приобщаващият план на детската градина/училището се променя и в този смисъл процесът веднъж започнал няма край. Затова всички професионалисти, които работят в областта на приобщаващото образование споделят, че приобщаването е процес, при който си „винаги на път“.

След като започне работата по реализиране на приоритетите, усилията трябва да се поддържат. Дейностите за създаване на по-приобщаващи култури може да отнемат доста време. Те биха могли да подкрепят и да бъдат подкрепяни чрез активното въвличане в реализирането на промените на персонала, настоятелите, децата и родителите/настойниците.

*Ръководството* (и цикълът на процеса, през който той се превежда в детската градина/училището) се адаптира от отделните детската градина/училища. То трябва да се разглежда като гъвкав инструмент, а не като задължително предписание.

В изпълнение на последната, **Пета фаза** от въвеждането на Индекса за приобщаване, свързана с „Прегледа на напредъка“, членовете на екипа за планиране, които носят отговорност за работата по приоритетите за развитие, трябва да се погрижат за проследяването и документирането на напредъка и за въвеждането на корекции в плана за развитие. Това включва обсъждания с персонала, децата, настоятелите и родителите /настойниците, както и преглед на политически документи и наблюдение на практиката. Напредъкът към реализиране на приоритетите може да се оценява в средата на всеки срок, като се използват критериите от плана, съставен по време на Фаза 3. Групата за планиране може да оценява промените, използвайки критериите за успех, заложили в плана, а при възникване на нови проблеми групата може да обсъди промени в критериите. Добре е да се помисли и как ще продължи работата през новата учебна година. Развитието може да се оцени и в рамките на прегледа на детската градина/

училището посредством индикаторите и въпросите по време на планирането за новата учебна година. Така може да се открият промени в културите, които надхвърлят отделните приоритети от плана. Всеки трябва да бъде информиран за напредъка. Това може да стане чрез общи срещи, срещи на персонала, дни за развитие на персонала, бюлетини, обучения, информационни събития, детски съвети, табла за обяви, интернет страници и организации в общността. Освен да информира, групата трябва да продължи да се вслушва в мнението на другите, особено на онези, които обикновено не разполагат с възможности да бъдат чути.

По време на тази последна фаза от процеса, която вероятно ще съвпадне с края на едногодишната работа по Индекса, екипът по планиране на развитие на детската градина/училището може да въведе промени в координацията на Индекса. В много училища на този етап повечето от членовете на персонала вече са се запознали с Индекса, но за новопостъпващите служители процесът трябва да бъде разяснен като част от въвеждането им в работата. Връщането към индикаторите и въпросите по време на оценката на напредъка може да доведе до допълнителни проучвания в детската градина/училището. Фаза 5 завършва с връщане към Фаза 2, като по този начин се подкрепя цикълът на планирането в детската градина/училището за развитие.

### *3.2. Някои философско-методологически измерения на образователната интеграция*

За целите на настоящата разработка ще се придържаме към философско-методологическото разбиране за образователната интеграция на П. Макариев, който определя, че образователната интеграция се сблъсква с четири основни предизвикателства, определени от него като: *културни различия*;

*групови солидарности; колективни идентичности и социална неравнопоставеност на някои от малцинствата*<sup>1</sup>.

**Културните различия** затрудняват образованието, когато не помагат за комуникацията между учители и ученици. П. Макариев разделя културните различия на *индивидуалистични* и *колективистични* и предупреждава, че ако учителят игнорира спецификите от този род и подходи към ученик с дадена културна ориентация (особено колективистична) посредством методи, които са от друг културен „арсенал“, ще се получи ефект, обратен на търсения. И колкото по-големи усилия полага учителят в прилагането на своята културна ориентация, толкова повече ще се демотивира детето.

Непознаването на културните различия в начина на живот от педагогическите специалисти се отразява отрицателно върху образователно-възпитателната работа, като се създава напрежение между училищната и домашната среда на ученика. За да не се случва това или поне да се минимизира напрежението, Я. Тоцева препоръчва педагогическият специалист да подготвя своята предварителна „културна диагноза“ и да натрупа свой собствен „социален корикулум“<sup>2</sup>. Културната диагноза се изразява в това той да получи цялостна представа за културната среда, бита, обичаите, традициите, езика, историята на етноса, от който е детето, с което ще се работи и не на последно място – самият той да се освободи от културните стереотипи за този етнос. Социалният корикулум се свързва с опознаване на децата от различните етноси, техните семейства и близкото социално и природно обкръжение.

---

<sup>1</sup> Макариев, П., Й. Нунев. Достъп до образование на етническите малцинства. В сборник: „Проект от политика към практиката“. Включване на ромското малцинство на местно равнище чрез обучително, административно и информационно въздействие върху общността. Сдружение „Минерва 2000“. Изд. „Изток-Запад“, София, 2008, с. 21-37.

<sup>2</sup> Тоцева, Я. Опит за конструиране на дидактическа технология в светлината на интеркултурното образование. В: Интеркултурното образование в България – идеал и реалност. Изд. АКЕСЕ/ИПИС, С., 2000, с. 152-153.

Културното различие служи и като повод за изграждане на **групови солидарности** от ексклузивистки тип, както ги определя П. Макариев<sup>1</sup>. Такива солидарности се формират във връзка с най-различни обстоятелства, но етничността, като вид културно различие, е типичен източник на мотивация в това отношение. При разработването на образователни политики е важно да се държи сметка за ролята на подобни солидарности, които като своеобразна „лупа“ увеличават значимостта на етническите и религиозните различия.

Проблемите на идентичността в образователен план се появяват тогава, когато ученикът се самоосъзнава като носител на **колективна идентичност**, различна от тази на мнозинството в училище. Този процес на практика се случва, когато ученикът навлиза в трудната пубертетна възраст и започва да се оглежда как изглежда той самият в очите на другите – неговите връстници. Най-често самоосъзнаването води до трудности в приобщаването му към училищната среда, като следствие от това:

- детето да не припознава себе си в учебното съдържание и в материалите за извънкласни форми на работа;
- в тях не е представена или е представена в негативна светлина общността, с която то се идентифицира;
- ролевите модели, т.е. героите, утвърждавани в уроците по история и литература, са му чужди и т.н., вследствие на което не можем да очакваме от него да се чувства добре прието в света на училището и увлечено от учебната материя.

Четвъртото предизвикателство пред образователната интеграция, което идентифицира П. Макариев, е **бедността**,

---

<sup>1</sup> Макариев, П., Й. Нунев. Достъп до образование на етническите малцинства. В сборник: „Проект от политика към практиката“. Включване на ромското малцинство на местно равнище чрез обучително, административно и информационно въздействие върху общността. Сдружение „Минерва 3000“, Изд. „Изток-Запад“, София, 2008, с. 21-37.

ширеца се сред някои от етническите малцинства и най-вече – сред ромското. В това отношение по-малък проблем са трудностите с материалното обезпечаване на участието на децата в учебно-възпитателния процес (осигуряването от родителите на дрехи, обувки, учебни пособия, тетрадки и т.н.). В по-леките случаи имаме работа с откъсване на децата от училище, за да помагат за препитанието на семейството, или поради безпорядъчно мигриране на родителите в търсене на работа.

По-тежки са последствията в случаите, в които се развива своеобразна култура на бедността, която няма връзка със същинските културни специфики, т.е. разпространена е сред хора с най-различни етнически и религиозни принадлежности, но се предава от поколение на поколение. Белег на този начин на живот е аномията, която трудно може да се съвмести с процесите на пълноценно образование на децата, живеещи в подобна домашна среда.

Понятието „аномия“ у нас е описано още в началото на 90-те години на 20. век и свързано с ромската етническа общност.

Според Е. Марушиакова явлението е свързано „със загуба на собствената култура, на собствените етнически характеристики и жизнени устои, на чието място не са приети нови“<sup>1</sup>. То е „резултат от нечовешките жилищни условия в махалите, съчетани с насилствено налагана политика на асимилация – чрез нееднократно сменяне на имената (през 50-те, 60-те и 70-те години), забравяне на редица обичаи, превръщането на думата „циганин“ в обида“<sup>2</sup>.

За образователните политики тази проблематика е голямо предизвикателство и с това, че не винаги може лесно да се разграничи същински културна от социалната материя. По-

---

<sup>1</sup> Марушиакова, Е., Проблеми на децата циганчета. В: Национален анализ на положението на българските деца и семейства. УНИЦЕФ. С. 1992, с. 89.

<sup>2</sup> Пак там, с. 89-90.

някога те се „маскират“ взаимно и тогава могат да се получат добросъвестни заблуждения или манипулации при разработване на публични политики в тази област. Така най-често се стига до там, че за властите по-лесно се оказва да организират семинари за „просвещаване“ на родителите и за промяна на тяхното отношение към образованието, отколкото да вземат мерки за намаляване на безработицата в съответното населено място или квартал. И обратно, безплатното осигуряване на чаша мляко и баничка в голямото междучасие може да бъде предпочетено като средство за привличане и задържане на децата в училище пред промяната на учебното съдържание и на методите на обучение, възпитание и социализация, които изискват влагането на много повече материални и интелектуални ресурси.

От философска гледна точка П. Макариев разграничава две стратегии за справяне с проблемите в образованието, които са обусловени от етнокултурно различие – методологиите, разработвани в духа на либерализма и на мултикултурализма. Първата от тях залага на омаловажаването на културното различие, а втората – на неговото позитивно третиране.

От либерална гледна точка затрудненията, които възникват в комуникацията между учители и ученици, вследствие на културни различия между тях, се обясняват като резултат от културната изостаналост на децата от религиозни и етнически малцинства. Има се предвид, че комуникацията в училище следва да протича по стандартизиран, оптимален, културно неутрален начин.

Що се отнася до груповите солидарности, П. Макариев посочва, че те не би трябвало да имат място в училище, а делението на тази основа трябва да се тушира по всевъзможни начини. Добра практика в училище е, например, да се поставят на учениците колективни задачи, като групите се формират така, че в тях да има деца от различните етнически, религиозни и езикови общности, които са представени в класа. При кон-

куренцията между тези мултикултурни колективи се зараждат солидарности, които свързват учениците през „демаркационните линии“, зададени от културните различия.

Принципната либерална постановка в тази връзка е, че културната идентичност може да се изявява само в частния живот на индивидите. Следователно „общинските и държавните училища, не бива да стават арена за реализация на културни идентичности. Последните биха разделяли децата по етнически, религиозен, евентуално – и по расов признак и биха ги настройвали едни срещу други. За предпочитане е те да бъдат възпитавани в духа на универсални ценности и на гражданска лоялност към обществото като цяло. Солидарността между учениците като членове на една и съща нация, независимо от етнически, религиозни и други културни специфики, трябва да се насърчава с всички средства. Тя е ключът за справяне с проблемите в училищния живот, които произтичат от културните различия.“<sup>1</sup>

Как стоят нещата от другата, от мултикултуралистката гледна точка? В тази перспектива П. Макариев разглежда груповите солидарности като необходима форма на реализация на културните идентичности. Проява на интеркултурна компетентност е да можеш да утвърждаваш ценността на своята общност, без да постъпваш несправедливо спрямо другите. Най-подходящата педагогическа стратегия от този род за справяне с проявите на дискриминация в училище е не да се противодейства на културно обусловените разделения на ниво „наш – чужд“, а да се работи за позитивното възприемане на различията.

---

<sup>1</sup> Макариев, П., Й. Нунев. Достъп до образование на етническите малцинства. В сборник: „Проект от политика към практиката“. Включване на ромското малцинство на местно равнище чрез обучително, административно и информационно въздействие върху общността. Сдружение „Минерва 3000“, Изд. „Изток-Запад“, София, 2008, с. 21-37.



Заедно с това, колективната идентичност е източник и на самочувствие за индивидите, които са нейни носители. Отрицателното отношение към нея и дори простото ѝ игнориране могат да имат деформиращ ефект върху самосъзнанието на хората, които имат съответната етничност или вяра. Поради това всяка културна идентичност заслужава да бъде третирана като ценна – едно задължение от морално естество, което в мултикултуралисткия дискурс се означава с термина „признание“. От само себе си се разбира, че така схваната, колективната идентичност има право на изява в публичния живот, нещо повече – полага ѝ се достойно място в него, независимо от това, дали е идентичност на мнозинството или на което и да е малцинство. И в тази насока П. Макариев препоръчва в общинските и в държавните училища да се дава възможност за изява на малцинствените идентичности, както посредством извънкласните форми на работа (напр. създаване на фолклорни музикални и танцови състави, провеждане на тържества по повод на специфични традиционни празници на етнически и/или религиозни общности), така и чрез преподаване на учебни предмети в рамките на ЗИП и СИП, които дават възможност на децата от етническите, религиозните и езиковите малцинства да осъзнават и утвърждават своята идентичност (чрез изучаване напр. на майчин език, религия, фолклор), а също и чрез включване на теми, свързани с въпросните идентичности, в учебното съдържание на някои задължителни дисциплини (изучаване на съответни литературни произведения, а също на ролята, която са играли в нашата история различните общности, изграждащи понастоящем българската нация, и т. н.).

В научната литература е прието да се говори, съответно, за методологии на мултикултурно и на интеркултурно образование. В първия случай за идеал се приема културната автономия на малцинствата, а във втория се търси решение на образователните проблеми на тези общности по линия на

взаимодействието, реципрочността, взаимозависимостта, диалога и взаимната отговорност. При нашите условия на живеене мултикултурното образование създава рискове за сегрегация на малцинствените общности, а интеркултуралистският подход, макар и твърде сложен за реализация, е предпочитаното решение на образователните проблеми. Интеркултуралистският подход в институциите на предучилищното и училищното образование у нас на практика кореспондира със „Стратегията за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства“ (СОИДУЕМ)<sup>1</sup> на МОН, която още в началото на новото хилядолетие трасира пътя на интеркултурното образование у нас.

## **4. Нормативни аспекти, свързани с приобщаващото и интеркултурното образование**

### *4.1. Нормативни аспекти на приобщаващото образование*

Приобщаващото образование е случващо се предизвикателство за повечето страни в различни части на света. То е част от стремежа за съблюдаване на основните човешки права и е сериозно подкрепено от приетата през 1994 г. *Декларация от Саламанка за образованието на деца със специални образователни потребности*<sup>2</sup>. Признавайки правото на образование за основно човешко право, Декларацията се обявява за създаването на приобщаващи общообразователни училища

---

<sup>1</sup> Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015 – 2020 г.),

<http://www.mon.bg/?go=page&pageId=74&subpageId=143>

<sup>2</sup> Save the Children. Приобщаващото образование в България: още колко ни остава? Доклад с препоръки на „Спасете децата – Обединено кралство”. [http://old.europe.bg/upload/docs/Position\\_Paper.pdf](http://old.europe.bg/upload/docs/Position_Paper.pdf), с. 5

с презумпцията, че те са най-ефективният начин за борба с дискриминацията, за създаване на приобщаващо общество и за гарантиране на достъпа до образование за всички.

През юни 1994 г. в Саламанка, Испания, се провежда световен конгрес на UNESCO и конференция на тема „Специалните образователни потребности: достъп и качество“. В резултат е приета Декларация<sup>1</sup>, в която са описани ефикасни мерки, насочени към нуждите на деца със СОП.

Приетите в Декларацията от Саламанка ангажименти за популяризиране и въвеждане на приобщаващото образование като подход за развитие са потвърдени и на Световния образователен форум, проведен в Дакар, Сенегал, през 2000г.

Идеята за приобщаване е подкрепена и от *Стандартните правила на ООН за равни възможности за хората с увреждания*, които прокламират участие и равни възможности за всички<sup>2</sup>.

През 2002 г., с промяна на Закона за народната просвета (ЗНП), се регламентира задължението деца със СОП да бъдат интегрирани в детските градини (чл. 21) и в общообразователните училища (чл. 27). Условието да получат административен статут СОП е базиран на медицинска диагноза. В специални детски градини и училища децата постъпват само когато всички други възможности са изчерпани.

## **Конвенцията за правата на хората с увреждания на ООН**

Още по-категорична подкрепа на приобщаващото образование е залегнала в **Конвенцията за правата на хората**

---

<sup>1</sup> Декларацията от Саламанка и Рамката за действие са достъпни на английски език на адрес: <http://www.unesco.org/education>

<sup>2</sup> Стандартните правила на ООН за равни възможности за хората с увреждания,  
[nfri.bg/documents/otherDocuments/STANDARTNI-PRAVILA.doc](http://nfri.bg/documents/otherDocuments/STANDARTNI-PRAVILA.doc)

**с увреждания на ООН<sup>1</sup>**, приета на 13 декември 2006 г. и в сила от 3 май 2008 г. В България тя е ратифицирана със закон, приет от 41-то Народно събрание на 26.01.2012 г. За разлика от всички предишни международни документи в сферата на уврежданията, Конвенцията е юридически обвързващ инструмент – държавите, които са я ратифицирали, се задължават да изпълняват нейните регламенти, като приведат националното си законодателство и механизмите за неговото изпълнение в съответствие с тях. Един от основните принципи в Конвенцията е пълноценното и ефективно участие и приобщаване на хората с увреждания в обществото (Член 3).

*Член 24 е посветен на образованието.* В него се заявява, че „държавите – страни по Конвенцията, се задължават да осигурят приобщаваща образователна система на всички равнища“. В точка 2 от същия член това изискване е детайлизирано по следния начин:

„Държавите – страни по Конвенцията, гарантират, че:

*(а) хората с увреждания не са изключени от общообразователната система по причина на тяхното увреждане, както и че деца с увреждания не са изключени от системата на безплатното и задължително начално образование или на средното образование по причина на тяхното увреждане;*

*(б) хората с увреждания имат достъп до приобщаващо, качествено и безплатно начално образование и средно образование наравно с всички останали, в общността, в която живеят;*

*(в) се предоставят разумни улеснения според изискванията на индивида;*

---

<sup>1</sup> Конвенция за правата на хората с увреждания. Ратифицирана със закон, приет от 41-ото НС на 26.01.2012 г. – ДВ, бр. 12 от 10.02.2012 г. Издадена от Министерството на труда и социалната политика, обн., ДВ, бр. 37 от 15.05.2012 г., в сила от 21.04.2012 г.

(г) хората с увреждания получават нужната им подкрепа в рамките на общообразователната система за улесняване на тяхното ефективно образование;

(д) се предоставят ефективни и индивидуализирани мерки за подкрепа в среда, способстваща за пълноценното им академично и социално развитие, в съответствие с целите на пълното приобщаване.<sup>1</sup>

С ратификацията на Конвенцията за правата на хората с увреждания се урежда правото на равен достъп до приобщаващо и качествено образование за хората с увреждания. Държавата се задължава да гарантира образователна система, която да е базирана на приобщаващото образование и която позволява на хората с увреждания да развият пълния си потенциал, самоуважение и система, която да е в подкрепа на правата на човека и на различието<sup>2</sup>.

Текстът на Конвенцията е пределно ясен – държавите са длъжни да направят общообразователната система приобщаваща за всички хора с увреждания, и по-специално – за децата с увреждания. Вече подчертахме, че процесът на приобщаване често поставя в центъра на вниманието именно децата с увреждания или специални образователни потребности, тъй като те са сред най-уязвимите и най-засегнатите от изключването. Такава е по своята същност и послание *Конвенцията за правата на хората с увреждания на ООН*.

Заедно с това обаче е необходимо да не забравяме, че по своята същност и предназначение процесът на приобщаване засяга и останалите деца, и че „приобщаващото образование означава да се осигурят условия, даващи възможност на всички деца да се обучават заедно в общата класна стая и да участват заедно в извънкласните занимания, независимо от техните способности, увреждания, заболявания, убеждения, етни-

---

<sup>1</sup> Пак там.

<sup>2</sup> Приобщаващото образование, колко още ни остава. Позиция на Център за приобщаващо образование, март 2015 г.

ческа принадлежност, майчин език и т.н.“<sup>1</sup> И това е и нашата изходна позиция към приобщаването и приобщаващото образование като цяло.

## **Закон за предучилищното и училищното образование (ЗПУО)**

В ЗПУО приобщаващото образование е дефинирано като „неизменна част от правото на образование“<sup>2</sup>:

*Чл. 7. (1) Всеки има право на образование и може да повишава образованието и квалификацията си чрез учене през целия живот.*

*(2) Приобщаващото образование е неизменна част от правото на образование.*

В § 1. „Допълнителни разпоредби“ на ЗПУО се дава определение на понятието „приобщаващо образование“, което вече беше цитирано.

ЗПУО регламентира създаването на Център за подкрепа за личностното развитие (ЦПЛР) като институция в системата на предучилищното и училищното образование, в която се регламентират „дейности, подкрепящи приобщаването, обучението и възпитанието на децата и учениците, както и дейности за развитие на техните способности“ [чл. 26. (1)].

Съгласно Чл. 49. (1) ЦПЛР според дейността си са за:

- *развитие на интересите, способностите, компетентностите и изявата в областта на науките, технологиите, изкуствата и спорта;*
- *кариерно ориентиране и консултиране;*

---

<sup>1</sup> Младенов, Т. Принципи на приобщаване. В: „Да учим по европейски. Сборник статии за учители и родители или какво можем да научим за приобщаването от британския опит”,

<http://www.index-priobshtavane.eu/?p=801>

<sup>2</sup> Закон за предучилищното и училищното образование. Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.

- превантивна, диагностична, рехабилитационна, корекционна и ресоциализираща работа с деца и ученици;
- ресурсно подпомагане на деца и ученици със специални образователни потребности;
- педагогическа и психологическа подкрепа;
- прилагане на програми за подкрепа и обучение за семействата на децата и учениците с увреждания.<sup>1</sup>

По силата на този регламент става ясно, че ЦПЛР изобщо не са само за деца и ученици с увреждания и СОП. Децата и учениците от етническите малцинства с различни дефицити, интереси и способности също са в ползрението на ЦПЛР и само бъдещата организация в тази насока ще отговори на високите очаквания към тези центрове.

ЗПУО за първи път в историята на българското образование е и *антисегрегационен* по отношение „обособяването в паралелки или групи на учениците със СОП, които се обучават интегрирано по индивидуален учебен план“ [Член 99. (5)]. Тази клауза в него, без никакво съмнение, е в съзвучие с най-прогресивните разбирания за обучение, възпитание и социализация на деца и ученици със СОП.

Член 171. (1) регламентира получаването на *обща и допълнителна подкрепа за личностно развитие* на децата, съответно учениците.

*Общата подкрепа за личностно развитие според чл. 187. (1) включва:*

- *екипна работа между учителите и другите педагогически специалисти;*
- *допълнително обучение по учебни предмети при условията на този закон;*
- *допълнителни модули за деца, които не владеят български език;*

---

<sup>1</sup> Закон за предучилищното и училищното образование. Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.

- допълнителни консултации по учебни предмети, които се провеждат извън редовните учебни часове;
- консултации по учебни предмети;
- кариерно ориентиране на учениците;
- занимания по интереси;
- библиотечно-информационно обслужване;
- грижа за здравето;
- осигуряване на общезитие;
- поощряване с морални и материални награди;
- дейности по превенция на насилието и преодоляване на проблемното поведение;
- ранно оценяване на потребностите и превенция на обучителните затруднения;
- логопедична работа.<sup>1</sup>

С други думи, няма две мнения по въпроса за възможностите за оказване на обща подкрепа на децата и учениците от етническите малцинства – по-голямата част от изброените дейности и особено допълнителното обучение по учебни предмети и допълнителните модули за деца, които не владеят български език, са фокусирани към техните най-сериозни дефицити, по силата на които изостават и отпадат рано от училище.

Чл. 187. (1) регламентира и *допълнителната подкрепа за личностно развитие*, която включва:

- *работа с дете и ученик по конкретен случай;*
- *психо-социална рехабилитация, рехабилитация на слуха и говора, зрителна рехабилитация, рехабилитация на комуникативните нарушения и при физически увреждания;*
- *осигуряване на достъпна архитектурна, обща и специализирана подкрепяща среда, технически средства,*

---

<sup>1</sup> Закон за предучилищното и училищното образование. Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.



*специализирано оборудване, дидактически материали, методики и специалисти;*

- предоставяне на обучение по специалните учебни предмети за учениците със сензорни увреждания;*
- ресурсно подпомагане.<sup>1</sup>*

Алинея (2) на същия този чл. 187 насочва към децата и учениците, които са ползватели на допълнителна подкрепа за личностно развитие, а това са деца и ученици със специални образователни потребности, деца и ученици в риск, деца и ученици с изявиени дарби и деца и ученици с хронични заболявания.

Съгласно чл. 188. (1) от ЗПУО, всяка детска градина и всяко училище са задължени да организират свой екип за подкрепа за личностно развитие, който извършва оценка на индивидуалните потребности на деца и ученици, които подлежат на допълнителна подкрепа. Само въз основа на тази оценка на индивидуалните потребности детската градина и училището предоставят допълнителната подкрепа на нуждаещите се деца и ученици.

Оценката на индивидуалните потребности на нуждаещото се дете или ученик според чл. 189 включва:

- идентифициране на силните страни на детето или ученика, затрудненията, свързани с развитието, обучението и поведението му, както и причините за тяхното възникване;*
- извършване оценка на индивидуалните потребности на детето или ученика;*
- изготвяне и реализиране на план за подкрепа;*
- извършване наблюдение и оценка за развитие на всеки конкретен случай;*

---

<sup>1</sup> Пак там.

– изпълняване и на други функции, предвидени в държавния образователен стандарт за приобщаващото образование.<sup>1</sup>

Чл. 190. (1) регламентира създаването на регионални екипи за подкрепа за личностно развитие на децата и учениците със специални образователни потребности към регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование.

Алинея (2) определя състава на екипите по ал. 1, в които се включват ресурсни учители, специални педагози, включително от централните за специална образователна подкрепа, психолози, логопеди и други специалисти при необходимост, както и представители на регионалните управления на образованието. Ръководител на екипа е представителят на съответното регионално управление на образованието.

С други думи, краткият преглед на регламентите на текстовете от ЗПУО, които засягат приобщаването и приобщаващото образование, дава ясна представа, че Законът постановява добра правна регулация за работа с най-засегнатите от изключването в системата на предучилищното и училищното образование – децата и учениците със специални образователни потребности, а и децата и учениците в риск, включително и такива от различните етнокултурни общности.

## **Наредба за приобщаващото образование<sup>2</sup>**

Търсейки допирните точки между приобщаващо и интеркултурно образование (в частност образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства), насочваме

---

<sup>1</sup> Закон за предучилищното и училищното образование. Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.

<sup>2</sup> Наредба за приобщаващото образование. Обн. ДВ, бр. 89 от 11.11.2016 г. Приета с ПМС № 286 от 04.11.2016 г. file:///C:/Users/User/Downloads/naredba\_priobshstavashto\_obrazovanie\_11.11.2016%20(3).pdf

вниманието си към *Раздел II. Определение и принципи на приобщаващото образование.*

Чл. 3 (1) дава определение на приобщаващото образование, което вече сме цитирали по-горе. Приобщаващото образование се третира като „... създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността”, което само по себе си означава, че всички деца в една детска градина и всички ученици в едно училище, независимо от техните силни и слаби страни, в която и да било област, стават част от общността на детска градина или училищната общност. Така те се приобщават в усещането си за принадлежност към другите деца/ученици, учители и непедagogически персонал.

Чл. 3 (2) определя принципите на приобщаващото образование, както следва:

- Първи принцип: *„гарантиране на правото на всяко дете и ученик на достъп до детска градина или училище най-близо до неговото местоживееие и на правото му на качествено образование”.*

Този първи принцип гарантира две основни права на всяко дете и ученик:

- достъп до най-близката ДГ или до най-близкото училище по местоживееие;
- право на качествено образование.

В новия ЗПУО се забранява съществуването на обособени по етнически признак групи в детските градини и паралелки в училищата, в които се обучават, възпитават и социализират деца и ученици от различни етнокултурни общности. Това ще рече, че в детска градина и училище с деца и ученици с различна етнокултурна идентичност, ръководителите им нямат право да събират в една група или в една паралелка деца и ученици от една етнокултурна общност – например само ромски деца, както най-често се случва в познатата ни практика досега. ЗПУО обаче не забранява съществуването на цели дет-

ски градини и училища, обособени по етнически признак и съществуващи от близкото и по-далечно минало. В градовете това са детски градини и училища в или в близост до ромските квартали/махали/гета. За децата и учениците, които са родени и растат в тези ромски квартали, точно тези детски градини и училища, обособени и приспособени за ромски деца и ученици, са най-близки до тяхното местоживееене. Така по силата на първото право, определено в първия принцип на приобщаващото образование – макар и да не са задължени, огромната част от родителите на ромските деца и ученици, ще изберат именно тези обособени по етнически признак детски градини и училища. Този достъп по нищо не променя сегашната ситуация.

Следващото право, гарантирано от първия принцип на приобщаващото образование, правото на достъп до качествено образование, дава възможности за ново направление в тълкуванието на сегашната образователна практика в областта на образователната интеграция на деца и ученици от етническите малцинства. И то идва от там, че поне на този етап от развитието на българското образование няма обособена детска градина и училище с ромски деца и ученици, които да предлагат добро качество на образование, което за училищата е напълно видно от резултатите от националното външно оценяване (НВО) на учениците в края на четвърти и седми клас, а за децата от обособените детска градина при установяване на училищна готовност, която съгласно Наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование<sup>1</sup>, трябва да се провежда 14 дни преди края на учебното време от учителя на групата [Чл. 35. (3 и 4)]. Проблемът тук е, че готовността на детето за училище трябва да отчита физическото, позна-

---

<sup>1</sup> Наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование. Обн., ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г. Издадена от министъра на образованието и науката.

вателното, езиковото, социалното и емоционалното му развитие, а с всичко това учителят на групата трябва да се справи сам, а не екип от специалисти в изброените области, както би трябвало да бъде.

В тази връзка основателните въпроси, които вече стоят на дневен ред с приемането на Наредбата за приобщаващото образование, са:

- Какво ще се случва с детска градина и училищата, които не осигуряват качествено образование? Има стандарт за управление на качеството<sup>1</sup> и стандарт за инспектирането на детските градини и училищата<sup>2</sup>, които отговарят на този въпрос, но резултатите няма да са скорошни.
- Колко години още ще са необходими, за да се доказва нещо, което се знае отдавна?
- Колко още поколения ромски деца и ученици ще трябва да бъдат жертва на некачественото обособено образование у нас?
- Ще има ли достатъчна правна основа, справедлив регламент, експертиза и смелост от страна на бъдещия Национален инспекторат по образование да предлага закриването на обособени детска градина и училища за ромски деца в и около ромските градски квартали/махали/гета, когато се докаже на практика, че образованието в тях е с ниско качество, а децата и учениците от тях да се преместват в образователни институции, които предлагат по-качествено образование?

*Вторият и третият принцип* на приобщаващото образование гарантират достъпа на всяко дете или ученик до подкрепа за личностно развитие и съответно прилагането на ди-

---

<sup>1</sup> Наредба № 16 от 8 декември 2016 г. за управление на качеството в институциите. Обн., ДВ, бр. 100 от 16.12.2016 г. Издадена от Министерството на образованието и науката.

<sup>2</sup> Наредба № 15 от 08.12.2016 г. за инспектирането на детските градини и училищата. Обн., ДВ, бр. 100 от 16.12.2016 г. Издадена от министъра на образованието и науката.

ференцирани педагогически подходи към него. Изпълнението на тези принципи ни дава основание да твърдим, че приобщаването търси промяната на средата (системата), така че тя да отговори адекватно на разнообразието от ученици с различни нужди.

Много е важен и *четвъртият принцип* на приобщаващото образование, който утвърждава разбирането, че всяко дете е уникално и неповторимо и едновременно с това е обучавемо и може да бъде приобщено чрез промяна на средата, за да развие максимално своя потенциал.

*Петият принцип* постулира „равнопоставеност и недопускане на дискриминация гаранции, за които са създадените условия за обучение на всички деца и ученици заедно, независимо от трудностите и различията, които може да възникнат при ученето и научаването и при участието им в дейността на детската градина или училището“<sup>1</sup>.

Равнопоставеността и недопускането на дискриминация при провеждане на предучилищното и училищното образование е една от основните задачи, които преследва и интеркултурното образование. Така, най-вече чрез този принцип, приобщаващото и интеркултурното образование дават най-силната си заявка, че са близки и сродни процеси в образованието.

*Шестият и седмият* от принципите на приобщаващото образование наблягат на организация и сътрудничеството както на образователните институции на всички равнища, така и между всички участници. Подходът тук цели цялостно развитие със споделени отговорности и съвместно решаване на проблемите „между всички участници в процеса на приобщаващото образование – детската градина, училището, центърът за подкрепа за личностно развитие, детето, ученикът, семейството и общността“.

---

<sup>1</sup> Пак там.

Ученето и участието са основните действия за приобщаване в новата образователна среда, а детската градина и училището имат тежката задача да намалят влиянието на социалните неравенства при практическото осъществяване на тези действия, както определя *осмият принцип* на приобщаващото образование.

*Деветият принцип* е „нетърпимост към дискриминиращите нагласи и поведение и подготовка на децата и учениците за живот в приобщаващо общество“.

*Десетият принцип*: „гъвкавост и динамичност на процеса на приобщаващото образование съобразно потребностите на децата и учениците и в зависимост от спецификата на обществения живот“.

Последните два принципа на приобщаващото образование, както и при практическата реализация на интеркултурното образование, прокламират за нулева търпимост към дискриминационните нагласи и поведение. Едновременно с това приобщаващото образование чрез тези принципи определя своята най-важна специфика – промяната на средата (системата), така че тя да пасне на нуждите на децата и учениците, а не промяната на отделното дете или ученик, за да пасне то на средата (системата).

В Чл. 4 (1) се определя, че „на децата и учениците в системата на предучилищното и училищното образование се предоставя *обща и допълнителна подкрепа за личностно развитие...*“.

*Общата подкрепа* за личностно развитие се предоставя от учителите и от други педагогически специалисти – психолог, педагогически съветник, или от педагогическите специалисти в Центъра за подкрепа за личностно развитие и се осигурява от постъпването на детето в детската градина, съобразно индивидуалните му потребности. Тя е насочена към развиване на потенциала на всяко дете или ученик в детската градина или в училището и гарантира участието и изявата му в образователния процес.

Много е важно още тук да се идентифицират възможностите за компенсиране на определени дефицити, които Наредбата за приобщаващо образование определя като обект на интервенция спрямо децата и учениците от етническите малцинства, защото общата подкрепа се изразява във включване на отделни деца и ученици в дейности според техните потребности, включително и такива като:

- обучение чрез допълнителни модули за деца, които не владеят български език (чл. 14, ал. 1, т. 1);
- допълнително обучение по учебни предмети с акцент върху обучението по български език, включително ограмотяване на ученици, за които българският език не е майчин (чл. 20, ал. 1);
- консултации по учебни предмети и допълнителни консултации по учебни предмети, които се провеждат извън редовните учебни часове (чл. 20, ал. 2).

Важно е да се знае, че координацията по изпълнението на конкретните мерки по чл. 23 е отредена и се осъществява от учителите в групата на детето или от класния ръководител на ученика [Чл. 26. (1)]. Те са тези участници в образователния процес, които на основание чл. 26 (2), запознават родителя или представителя на детето или лицето, което полага грижи за детето, с предприетите конкретни мерки и го информират за резултатите от изпълнението им. От много важно значение за осъществяването на приобщаващото образование е чл. 27, който определя, че в случаите, когато дете или ученик получава обща подкрепа, съответно по чл. 14 или по чл. 20, и не се отчита напредък в развитието му в рамките на три месеца от началото на предоставянето на подкрепата, учителите в групата на детето, съответно класният ръководител на ученика, обсъждат с координиращия екип по чл. 7 и с родителя, представителя на детето или с лицето, което полага грижи за детето, насочването на детето или на ученика за извършване на оценка на индивидуалните му потребности от екип за подкрепа за личностно развитие.



*Допълнителната подкрепа* за личностно развитие на децата и учениците се предоставя въз основа на извършена оценка на индивидуалните им потребности [Чл. 68 (1)]. Тази оценка се извършва от екип за подкрепа за личностно развитие на детето или ученика, утвърден със заповед на директора на детската градина или училището за конкретно дете или ученик.

От текстовете на Наредбата за приобщаващото образование става ясно, че за децата и учениците от етническите малцинства се осигурява подкрепяща среда, формулирана като „обща подкрепа“, която предоставя възможност на децата/учениците да получат допълнително обучение и консултации по предметите от учебния план, по които имат затруднения, както и ранно оценяване на потребностите, с цел превенция на обучителните затруднения. Фактори, които са свързани с език, на който говори семейството, цялостната социална среда, икономическо положение на родителите, образователен ценз, който са придобили или не са, обуславят предпоставки за изоставяне на детето в детската градина или ученика в училището на фона на цялата група/клас. Изброените фактори са предпоставка за изоставяне на детето/ученика в когнитивното развитие и придобиване на статут на дете/ученик със специални образователни потребности.

С цел компенсиране на затрудненията (научаване на български език, повишаване капацитета на родителите, подобряване на икономическото благосъстояние на семейството) е необходимо да се осигури обща подкрепа на детето/ученика от образователната институция, в която се обучава. Общата подкрепа се осигурява с цел превенция на затруднения от когнитивен характер. В случаите, при които не се постигат видими резултати, при осигуряване на обща подкрепа, директорът издава заповед за създаване на Екип за подкрепа на личностното развитие (ЕПЛР), който е за конкретно дете или ученик и извършва оценка на индивидуалните потребности,

за да се установят конкретните дефицити, които водят до изоставането на детето/ученика.

Нуждата от допълнителната подкрепа се установява, след като са изчерпани всички варианти на обща подкрепа, и това се отнася и за децата и учениците от етническите малцинства.

#### *4.2. Нормативни аспекти на интеркултурното образование и образователната интеграция*

### **Международни документи за интеркултурното образование през призмата на човешките права**

Организацията и управлението на образователната интеграция на деца и ученици от етническите малцинства и културнорелигиозните общности не може да бъде за сметка на дефицит от компетентности в областта на човешките права, особено когато по съдържание тази интеграция е насочена към уязвимата им част.

Основите на интеркултурното образование в това направление са трасирани още в чл. 26 (1 и 2) на *Всеобщата декларация за правата на човека, приета от Общото събрание на Организацията на обединените нации (ООН) на 10.12.1948 г.*, в който правото на образование се определя като основно човешко право, пледира се за безплатност в началната и основната степени и се определят онези характеристики на интеркултурното образование, които полагат неговата същност:

*„1. Всеки има право на образование. Образованието трябва да бъде безплатно, поне що се отнася до началната и основната степени. Началното образование трябва да бъде задължително. Техническото и професионалното образование трябва да бъдат направени общодостъпни, а*

*висшето образование трябва да бъде еднакво достъпно за всеки на основата на неговите способности.*

*2. Образованието трябва да бъде насочено към пълноценно развитие на човешката личност и към укрепване на уважението на човешките права и основните свободи. То трябва да съдейства за разбирателството, толерантността и приятелството между всички нации, расови и религиозни групи, както и да подпомага дейността на Обединените нации за поддържането на мира.”<sup>1</sup>*

Ключовите характеристики в този документ, които по-късно влизат в основата на интеркултурното образование, са *разбирателство, толерантност и приятелство.*

Чл. 26 от *Всеобщата декларация* основополага правото на образование и социално включване и на хората, принадлежащи към всички нации, расови и религиозни групи. Правото на образование и насърчаването чрез него на разбирателството, търпимостта и приятелството е регламентирано в чл. 13 (1) на *Международния пакт за икономически, социални и културни права* от 16 декември 1966 г. и гласи:

*„1. Държавите – страни по този пакт, признават на всяко лице правото на образование. Те приемат, че образованието трябва да бъде насочено към пълното развитие на човешката личност и на съзнанието за нейното достойнство, както и да засили зачитането на човешките права и основни свободи. Те приемат освен това, че образованието трябва да дава възможност на всички лица да играят полезна роля в едно свободно общество, да насърчава разбирателството, търпимостта и приятелството между всички народи и всички расови, етнически и религиозни групи и*

---

<sup>1</sup> Всеобщата декларация за правата на човека, приета от Общото събрание на ООН. В: Иванов, М. (съставител). *Защита на малцинствата – съвременни международни стандарти (сборник документи)*. Институт за изследване на демокрацията, С., 2001, с. 20-21.

да подпомага дейността на Организацията на обединените нации за поддържането на мира.”<sup>1</sup>

Правото на еднаква законна закрила и забраната за дискриминация на тази основа, както и правото на собствен културен живот, изразяващ се в изповядването и практикуването на собствената религия или ползването на роден език е регламентирано в *Международен пакт за граждански и политически права на Общото събрание на ООН* от 16 декември 1966 година.

В чл. 26 и чл. 27 е посочено следното:

*Член 26. Всички лица са равни пред закона и имат право, без всякаква дискриминация, на еднаква законна закрила. В това отношение законът трябва да забранява всякаква дискриминация и да осигурява на всички лица еднаква и ефикасна закрила против всякаква дискриминация, основаваща се на раса, цвят на кожата, пол, език, религия, политически или други убеждения, национален или социален произход, имотно състояние, рождение или всякакви други признаци.*

*Член 27. В държави, в които съществуват етнически, религиозни или езикови малцинства, лицата, принадлежащи към тези малцинства, не могат да бъдат лишавани от правото да имат съвместно с другите членове на своята група собствен културен живот, да изповядват и практикуват собствената си религия или да си служат сродния си език.”<sup>2</sup>*

На защитата на националната или етническата, религиозната и езиковата идентичност на малцинствата и на-

---

<sup>1</sup> Международния пакт за икономически, социални и културни права. В: Иванов, М. (съставител). Защита на малцинствата – съвременни международни стандарти (сборник документи). Институт за изследване на демографията, С., 2001, с. 29.

<sup>2</sup> Международен пакт за граждански и политически права на Общото събрание на ООН от 16 декември 1966 година.

<http://www.trudipravo.bg/component/content/article?id=986:intpakt>

сърчаването на условия за подкрепата на тази идентичност е посветена *Декларацията за правата на лица, принадлежащи към национални или етнически, религиозни и езикови малцинства*<sup>1</sup>, приета от Общото събрание на ООН на 18 декември 1992 година. Член 4 (ал. 2, ал. 3, ал. 4) в нея насърчава държавите да вземат мерки както за създаване на възможност на лицата, принадлежащи към малцинства, да изразяват своите характеристики и да развиват своята култура, език, религия, традиции и обичаи, така и за вземането на мерки в областта на образованието за насърчаване на познаването на историята, традициите, езика и културата на малцинствата, живеещи на тяхна територия и гласи:

*„Член 4.*

*2. Държавите трябва да вземат мерки, за да създадат благоприятни условия, даващи възможност на лицата, принадлежащи към малцинства, да изразяват своите характеристики и да развиват своята култура, език, религия, традиции и обичаи, освен когато специфични практики нарушават националното законодателство и са в противоречие с международните стандарти.*

*3. Държавите трябва да вземат подходящи мерки, така че където е възможно, лицата, принадлежащи към малцинства, да имат съответни възможности да изучават своя майчин език или да се обучават на своя майчин език.*

*4. Държавите трябва, където това е подходящо, да вземат мерки в областта на образованието, за да насърчат познаването на историята, традициите, езика и културата на малцинствата, намиращи се на тяхна територия. Лицата, принадлежащи към малцинства, трябва да имат*

---

<sup>1</sup> Декларацията за правата на лица, принадлежащи към национални или етнически, религиозни и езикови малцинства. В: Иванов, М. (съставител). Защита на малцинствата – съвременни международни стандарти (сборник документи). Институт за изследване на димокрацията, С., 2001, с. 140.

*съответни възможности да придобиват знания за обществото като цяло.*<sup>1</sup>

От гледна точка на целите и задачите на нашето изследване е важна и *Конвенцията за борба срещу дискриминацията в областта на образованието*, приета от XI сесия на Генералната конференция на ООН за образование, наука и култура на 14 декември 1960 година. Член 5 (ал. 1, т. а) от нея задължава образованието за взаимното разбиране, търпимост и дружба между всички народи и всички расови или религиозни групи и гласи:

*„1. Държавите – страни по тази Конвенция, смятат, че:*

*а) образованието трябва да бъде насочено към пълно развитие на човешката личност и към по-голямо зачитане правата на човека и основните свободи; те трябва да съдействат за взаимното разбиране, търпимост и дружба между всички народи и всички расови или религиозни групи, а също така за развитието на дейността на Организацията на обединените нации за поддържане на мира.*”<sup>2</sup>

*Рамковата конвенция за защита на националните малцинства (РКЗНМ)* има значителен принос за развитието на интеркултурното образование. Член 6 (ал. 1) от нея гласи:

*„1. Страните насърчават духа на търпимост и диалог между различните култури и приемат действени мерки за поощряване на взаимното уважение, разбирателството и сътрудничеството между всички лица, живеещи на тяхна територия, независимо от етническата, културната, езиковата или религиозната им идентичност, по-специал-*

---

<sup>1</sup> Пак там, с. 140.

<sup>2</sup> Конвенция за борба срещу дискриминацията в областта на образованието. В: Иванов, М. (съставител). Защита на малцинствата – съвременни международни стандарти (сборник документи). Институт за изследване на демокрацията, С., 2001, с. 154.

но в областта на образованието, културата и средствата за масово осведомяване.”<sup>1</sup>

Комитетът на министрите към Съвета на Европа (СЕ) (на 1 февруари 1995 г. в Страсбург) приема и *Обяснителен доклад към РКЗНМ* с коментар към нейните разпоредби. Към Раздел II, чл. 6 (1), напълно в унисон с разбиранията за интеграцията на малцинствата като аспект на интеркултурното образование, е записан следният текст: „*Алинея 1 набляга на духа на толерантност и межкултурен диалог и посочва важността на това, Страните да поощряват взаимното уважение, разбирателство и сътрудничество между всички, които живеят на тяхната територия. Специално са споменати областите на образованието, културата и средствата за масово осведомяване, тъй като те се преценяват като особено важни за постигането на тези цели*”.<sup>2</sup>

За засилване на социалното интегриране, целта на тази алинея е, *inter alia*, насърчаването на толерантността и межкултурния диалог, посредством премахване на бариерите между лицата, принадлежащи към етнически, културни, езикови и религиозни групи, чрез насърчаване на межкултурни организации и движения, които се стремят да поощряват взаимното уважение и разбирателство и да интегрират тези лица в обществото, като запазят тяхната идентичност.

На 21-а сесия на Постоянната конференция на министрите на образованието на 48-те страни членки на Съвета на Европа и на Европейската културна конвенция, проведена в Атина през ноември 2003 г., беше приета *Декларация на*

---

<sup>1</sup> Рамкова конвенция за защита на националните малцинства. В: Иванов, М. (съставител). Защита на малцинствата – съвременни международни стандарти (сборник документи). Институт за изследване на демокрацията, С., 2001, с. 240.

<sup>2</sup> Обяснителен доклад към Рамковата конвенция за защита на националните малцинства. В: Иванов, М. (съставител). Защита на малцинствата – съвременни международни стандарти (сборник документи). Институт за изследване на демокрацията, С., 2001, с. 252.

*европейските министри на образованието по въпросите на интеркултурното образование в новия европейски контекст.*

Декларацията впечатлява с интеркултурния си характер, вниквайки в същността на европейските общества, като не пропуска да отбележи, че те са „многообразни по отношение на етническите групи, културата, езика, религията и образователните системи, отчитайки потенциалните социални конфликти и неразбирателство, които могат да възникнат от съвместното съществуване на системи с различни ценности. В желанието си да запазим мултикултурната природа на европейското общество и да избегнем ситуацията, при която глобализацията усилва процесите на изключване и маргинализация, съзнавайки смущаващото продължаващо наличие в нашите общества на ксенофобски и расистки практики на насилие и липсата на толерантност, които понякога засягат и образователните структури.“<sup>1</sup>

Базовият български политически документ, който пряко кореспондира с Атинската декларация, е *Стратегията за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства*, подписан от министъра на образованието и науката още през 2004 година и претърпял нови издания през 2010 и 2015 година. За тази Стратегия ще посветим отделна част, заради нейната повратна роля в процеса на внедряването на интеркултурната перспектива в българската образователна система.

---

<sup>1</sup> Декларация на европейските министри на образованието по въпросите на интеркултурното образование в новия европейски контекст, [www.minedu.government.bg](http://www.minedu.government.bg).



## **Закон за предучилищното и училищното образование (ЗПУО)**

ЗПУО е първият български образователен закон, който включва принципи, част от които определят сърцевината както на приобщаващото образование, така и на интеркултурното образование, като:

- *единна държавна образователна политика за осигуряване правото на предучилищно и училищно образование;*
- *равен достъп до качествено образование и приобщаване на всяко дете и на всеки ученик;*
- *равнопоставеност и недопускане на дискриминация при провеждане на предучилищното и училищното образование;*
- *хуманизъм и толерантност; съхраняване на културното многообразие и приобщаване чрез българския език [Чл. 3. (2)].<sup>1</sup>*

Показателни са и целите за изпълнение, които си поставя новият закон. Част от тях се генерират и в организацията и практическата реализация на интеркултурното и приобщаващото образование, като:

- *интелектуално, емоционално, социално, духовно-нравствено и физическо развитие и подкрепа на всяко дете и на всеки ученик в съответствие с възрастта, потребностите, способностите и интересите му;*
- *ранно откриване на заложбите и способностите на всяко дете и ученик и насърчаване на развитието и реализацията им;*
- *формиране на устойчиви нагласи и мотивация за учене през целия живот;*

---

<sup>1</sup> Закон за предучилищното и училищното образование. Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.

- придобиване на компетентности за разбиране и прилагане на принципите на демокрацията и правовата държава, на човешките права и свободи, на активното и отговорното гражданско участие;
- формиране на толерантност и уважение към етническата, националната, културната, езиковата и религиозната идентичност на всеки гражданин;
- формиране на толерантност и уважение към правата на децата, учениците и хората с увреждания;
- познаване на националните, европейските и световните културни ценности и традиции.<sup>1</sup>

Позволяваме си тези дълги цитирания от Закона, защото дори и сами по себе си тези трактовки отварят нови хоризонти за практиката в системата на предучилищното и училищното образование и дават възможност при тяхната правилна реализация детските градини и училищата у нас да станат много по-атрактивни и по-желани за участие от всички български деца – без разлика между пол, възраст, социални възможности, етнически произход, вероизповедание на семейството, езикът за комуникация в домашна среда и т. н.

В това отношение бихме отличили т. 8 от чл. 5. (1), която гласи: *формиране на толерантност и уважение към етническата, националната, културната, езиковата и религиозната идентичност на всеки гражданин*. Тази постановка кореспондира съвсем пряко с чл. 6, т. 1 от РКЗНМ, който гласи: *„Страните насърчават духа на търпимост и диалога между различните култури и приемат действени мерки за поощряване на взаимното уважение, разбирателството и сътрудничеството между всички лица, живеещи на тяхна територия, независимо от етническата, културната, езиковата или религиозната им идентичност, по-специал-*

---

<sup>1</sup> Пак там, чл. 5. (1).

*но в областта на образованието, културата и средствата за масово осведомяване*<sup>1</sup>.

Този текст е в духа на интеркултурното образование, като нова образователна реалност в системата на предучилищното и училищното образование, и в усилията за създаване на подходяща образователна среда за диалог между представителите на различните култури.

Като продължение на традицията, заложена в Закона за народната просвета (ЗНП)<sup>2</sup>, отменен със ЗПУО, чл. 13. (6) в новия гласи: *„Учениците, за които българският език не е майчин, имат право да изучават и майчиния си език при условията и по реда на този закон и под грижата и контрола на държавата*”<sup>3</sup>.

Този текст също е напълно в духа на интеркултурното образование и чрез него новият Закон дава както своята заявка, така и своя принос за съхраняването на културното многообразие и формирането на толерантност и уважение към езиковата идентичност на всеки гражданин, който в семейството си комуникира на своя майчин език, когато той е различен от книжовния български език. На практика това са:

- *децата и учениците от етническите малцинствени групи, които традиционно или в значителна степен населяват територията на Република България;*
- *децата на гражданите на държави членки на Европейския съюз, на Европейското икономическо пространство и на Конфедерация Швейцария, упражня-*

---

<sup>1</sup> Ратифицирана от 38-мото Народно събрание със закон, приет на 18.02.1999г. ДВ, бр. 18 от 1999 г. Издадена от Министерството на външните работи, обн., ДВ, бр. 78 от 3.09.1999 г., в сила за Република България от 1.09.1999г.

<http://www.nccedi.government.bg/page.php?category=36&id=87>

<sup>2</sup> Закон за народната просвета. Обн., ДВ, бр. 86 от 18.10.1991 г.

<sup>3</sup> Закон за предучилищното и училищното образование. Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.

*ващи трудова дейност на територията на Република България.*<sup>1</sup>

В унисон с изискванията на приобщаващото образование за идентифициране на образователен проблем и създаване на условия за неговото разрешаване, чл. 16 определя: *„За децата и учениците, за които българският език не е майчин, се създават допълнителни условия за усвояването му с цел подпомагане на образователната интеграция при условия и по ред, определени в държавния образователен стандарт за усвояването на българския книжовен език”*.

Прави впечатление, че в този член се употребява и понятието „образователна интеграция”, без да се дава определение за него в Допълнителните разпоредби към Закона. Определение за *образователна интеграция* намираме в друг документ на МОН – Стратегията за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015 – 2020 г.), което вече цитирахме в началото на нашето изследване.

В Раздел III. Организация на предучилищното образование, чрез чл. 62 (4) ЗПУО категорично постановява: *„Когато в детската градина са записани деца с различна етническа принадлежност от една и съща възраст, не се допуска обособяването им в групи по ал. 1 въз основа на етническата им принадлежност”*.

Този текст, както и текстът в чл. 99, с неговите алинеи 4 и 6, които гласят съответно:

(4) *„Когато в един и същ клас са записани ученици с различна етническа принадлежност, не се допуска обособяването им в паралелки въз основа на етническата им принадлежност”*.

(6) *„Когато на места, определени с държавния или допълнителния план-прием, са записани ученици от един и същ клас с различна етническа принадлежност за обучение*

---

<sup>1</sup> Пак там. Допълнителни разпоредби, § 1., т. 14

*в един и същ профил или в една и съща професия, не се допуска обособяването им в паралелки въз основа на етническата им принадлежност”*<sup>1</sup>,

определят нова посока в развитието на българското образование – забрана на обособяването (получило гражданственост с не особено точното за нашата образователна действителност небългарско понятие „сегрегация”) на децата в групите на детските градини и в паралелките по училищата въз основа на етническата им принадлежност.

Цяла плеяда български интелектуалци (с ромска и неромска етническа идентичност) още от първите години на демократичен преход до наши дни хвърлиха много усилия, поединично и колективно, за да се стигне до тук – етническото обособяване в групите на детските градини и в паралелките по училища да се поставят извън закона. Всички специалисти в тази област на познанието обаче знаят, че това не е цялата истина и тази забрана ще реши проблема само частично и незначително, защото големият проблем – съществуването на десетки обособени детски градини и училища в обособените жилищни райони на етнически признак (наричани *ромски гета* или *махали*) в по-големите български градове остават недосегаеми от ЗПУО. Обособеното обучение само на ромски деца и ученици ще остане и продължи безнаказано да „служи като невидима стена между ромите и етническите българи и да спомага за нарастващото им отчуждаване. В наши дни тенденцията за изолация и последващата я самоизолация на ромите, като общност от целокупната българска нация, е твърде тревожна”<sup>2</sup>.

Със сигурност можем да твърдим, че детските градини и училищата, функциониращи в по-големите градове на

---

<sup>1</sup> Закон за предучилищното и училищното образование. Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.

<sup>2</sup> Нунев, Й. Ромите и процесът на десегрегация в образованието. ИК „Куна”. С., 2006 г., с. 10.

страната, ще продължат своето съществуване, като най-често тяхната роля ще е, както и до сега:

- да събират под своя покрив най-маргинализираната част от ромските деца по ромските квартали;
- често най-успешните деца и ученици в тях и техните семейства ще бъдат обект на ухажване от съседни детски градини и училища, извън ромските квартали, но само за да служат като „донори“ при допълването на необходимите бройки за противодействие на закриването на групи и паралелки в тях. Практиката обаче показва, че след запълването на нормативите за пълняемост и утвърждаването на годишните образци от Регионалните уплавления на образованието (РУО), за тези деца забравят всички до начало на следващата учебна година.

Наред с това съвсем наскоро ще стане ясно, че директорите на детски градини и училища, позиционирани около ромските махали, ще станат още по-мнителни към онези по-прогресивни ромски родители, които сами търсят услугите на образователните институции с българоезична среда, извън ромските махали, и тези директори все по-трудно ще отворят врати за ромски деца и ученици от обособените ромски квартали. Наличието на квартални детски градини и училища с ромски деца и ученици ще бъде тяхното първо оправдание да ги препращат за образователни услуги към тях. И тук опираме до политиката, защото нормативната база гласи, че единствено местните парламенти са тези, които предлагат промяна в статута на институциите в системата на предучилищното и училищното образование по места. А общините в по-големите градове, вместо да подходят принципно при изработването на своите общински планове, като разпределят равнопоставено желаещите ромски деца и ученици в „приемните“ детски градини и училища, най-вероятно ще се правят, че не забелязват тези процеси и най-често точно те ще „пазят“ етническите български деца и ученици от ромско присъствие сред

тях. Не по-различна е ситуацията и в настоящия момент, като по този начин кметовете и общинските съветници от основните политически партии, недвусмислено демонстрират на своя основен електорат (етническите българи), своята „загриженост“ ромските деца и ученици да бъдат държани настрана от българските им връстници.

Следва да обърнем и специално внимание на възможностите в областта на образователната интеграция на деца и ученици от етническите малцинства, които дава чл. 38 (1), т. 4, която определя съществуването на нов тип училища в образователната ни система, според етапа или степента на образование в тях: обединени училища (I – X клас).

Според § 8 (3): „Предложения за преобразуване на заварените към влизането в сила на закона общински основни училища по чл. 26, ал. 1, т. 3 от отменения ЗНП в училища по чл. 38, ал. 1, т. 1 от този закон могат да се внасят целогодишно не по-късно от 31 май 2017 г. След изтичане на този срок предложенията за преобразуване се внасят при спазване на срока на глава осемнадесета”.

Така според новия образователен закон до 31 май 2017 г. трябва да бъдат определени кои основни училища ще бъдат трансформирани в „обединени“ и „иновативни“. Тяхната трансформация до посочената дата ще стане по една по-опростена процедура, но подобна трансформация ще е възможна и през следващите години, като се спазват изискванията на Глава 18 на ЗПУО и Наредба № 9 от 19.08.2016 г. за институциите в системата на предучилищното и училищното образование<sup>1</sup>.

По всичко изглежда, че ЗПУО залага в голяма степен на обединените и на иновативните училища да донесат желаната промяна към модерност на българското образование. От глед-

---

<sup>1</sup> Наредба № 9 от 19.08.2016 г. за институциите в системата на предучилищното и училищното образование. Обн. ДВ, бр. 68 от 30.08. 2016 г., в сила от 30.08.2016г. Издадена от министъра на образованието и науката.

на точка на образователната интеграция на деца и ученици от етническите малцинства *обединените училища* определено ще бъдат нов шанс за повишаване на обхвата на ученици от малките общини с разпръснати населени места в селските и по-трудно достъпните райони на страната. Повишаването на образователната степен до първи гимназиален етап определено ще допринесе за задържането в класните стаи на единствените училища в малките населени места на ученици, които поради различни причини: бедност (при всички етнокултурни общности); страх от ранни женитби при девойките (при по-консервативните групи като роми, турци и българи-мюсюлмани); липса на редовен и надежден транспорт и т.н., прекъсват образованието си и се вливат в многобройните редици на определените от ЗПУО (§ 1., т. 18 и т. 21 от Допълнителните разпоредби) отпаднали и преждевременно напуснали училище.

Създадени с тази идея и предназначени да се помогне на българските граждани в малките населени, погранични и високопланински места, обединените училища ще бъдат в помощ както за повишаване на образователното ниво на населението в тях, така и за задържане на младежите и девойките на възраст от 13–14 до 15–16-годишна възраст. Едновременно с това обединените училища, както посочва Д. Колев, ще имат „ключова национална задача по отношение на българската икономика, която ще получи по-квалифицирана работна ръка, а обществото ни ще получи по-образовани граждани.“<sup>1</sup>

Тук обаче трябва да направим следната уговорка: ако училищата по ромските махали или тези около тях със засилено присъствие на ромски ученици, базирани най-често в общинските и областните центрове, бъдат ориентирани към системата на обединените училища, идеята за тези училища, заложена в ЗПУО, ще бъде опорочена напълно. Те само ще

---

<sup>1</sup> Колев Д. Важни въпроси и отговори за създаването на обединените училища. <http://amalipe.com/index.php?nav=news&id=2857&lang=1>



задълбочат сегрегацията в образованието на ромите и ще направят така, че центростремителната сила на махалата/квартала/гетото ще увеличи още повече зависимостта на младите хора в тях и процесът на прекрачването им към модерността ще стане още по-труден и невъзможен. Особено опасно е да се тръгне с презумпцията, че обединеното училище за ромски ученици в градовете може да предлага и първа степен на професионална квалификация или част от професия. На поддръжниците на този път за развитие на ромските ученици препоръчваме да се запознаят с историята на българското образование от близкото минало и постигнатото от училищата със засилено трудово обучение, които бяха създавани през втората половина на миналия век (от началото на 70-те до края на 80-те години на XX век) и чиито недъзи все още тежат на образователната система като воденичен камък.

Ако обаче предприемчиви и висококвалифицирани ръководители на училища отворят път за развитие на образователните иновации, в смисъла на чл. 38 (7) от новия ЗПУО, извоюването на статут на иновативно училище ще доведе до регламентиране по естествен път на новостите по отношение на: организацията и/или съдържанието на обучението; организацията на нов или усъвършенствен начин на управление, обучение и учебна среда; използването на нови методи на преподаване; разработването по нов начин учебно съдържание, учебни програми и учебни планове, които и сега може да се открият в някои училища, но ще изчезне страхът за излизане от „нормата“ и ще отприщи конкуренцията между училищните ръководства. И тук обаче също има подводни камъни, които биха обезсмислили добрата идея – едва ли е трудно да се стигне до мисълта, че при прекалена намеса на държавата с такъв статут ще се сдобият преди всички езиковите, математическите и някои професионални гимназии, които и сега носят обнародваното понятие „елитни“. Но в никакъв случай не трябва да се забравя, че истинската иновация е тази иновация,

която се ражда и дава просперитет за развитие на масовото образование в масовите български училища.

### **Наредба № 13 от 21.09.2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование (ГЗЕИО)<sup>1</sup>**

Съществуването на този стандарт е предвидено в чл. 22, ал. 2, т. 8 от Закона за предучилищното и училищното образование. Я. Тоцева определя самото наименование на стандарта като „безсмислица”, защото според нея: „От самото наименование става ясно, че има смесване на познания, опит и отношения от две различни научни области. От една страна са здравното и екологичното образование, които имат обща методологическа основа в природните науки, а от друга са гражданското и интеркултурното образование, които се основават на социалните науки“<sup>2</sup>.

Все пак трябва да отчетем, че Стандарт за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование (ГЗЕИО), в който фигурира и интеркултурното образование, се въвежда за първи път в нормативната практика на българското образование.

Ще се опитаме да отговорим на някои фундаментални въпроси, свързани с неговото предназначение и реално приложение в българската образователна практика, а именно:

- Какво въвежда стандартът за ГЗЕИО в системата на предучилищното и училищното образование?

---

<sup>1</sup> Наредба № 13 от 21.09.2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование Обн. ДВ, бр. 80 от 11.10. 2016 г., в сила от 11.10.2016 г. Издадена от министъра на образованието и науката.

file:///C:/Users/User/Downloads/naredba\_13\_21.09.2016\_grazhdansko\_eko\_obr%20(1).pdf

<sup>2</sup> Тоцева, Я. Културни различия и интеркултурен диалог в българското училище. В сб. Хармония в различията. Изд. „За буквите – О писменахъ“, София, 2016, с. 409.

- Какво пропуска да предложи той по отношение на развитието на интеркултурното образование и в частност на образователната интеграция?
- Какво може и следва да се направи след приемането на Наредбата?

Участието на автора като член на работните групи (първата е функционирала през 2010–2013 г., а новата през 2016 г.) за изготвянето на стандарта улеснява значително даването на отговори. И ако се върнем към първоначалната идея за стандарта, ще си спомним, че той бе формулиран още през 2010 г. като основно искане на неправителствените организации и известни общественици, работещи за образователна интеграция на ромската общност<sup>1</sup>. Тогава стандартът носеше работното заглавие „Гражданско и интеркултурно образование“, които се основават на социалните науки. Разработването на стандарта тогава се осъществяваше доста целенасочено и с висока степен на консенсус в работната група. Както отбелязва по случая Д. Колев, „визията за него бе като за документ, който ще определя стратегическите политики за развитието на образователната интеграция и създаването на мултикултурна среда“<sup>2</sup> в институциите от системата на предучилищното и училищното образование и за „ограничаване на училищната сегрегация до един образователен етап“<sup>3</sup>. Надеждата на всички, които доброволно се включиха да помагат в неговата изработка (експерти от МОН, РИО, университети, детски градини, училища и НПО), беше и до края остана, че точно чрез този стандарт ще се допълнят и детайлизират антисеграционните текстове, включени в новия образователен закон и ще се

---

<sup>1</sup> Министър Игнатов и ромските организации обсъдиха проекта на Закон за училищното образование.

<http://amalipe.com/index.php?nav=news&id=583>

<sup>2</sup> Колев, Д. Стандартът за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование: какво предлага и какво пропуска да предложи? <http://amalipe.com/index.php?nav=news&id=2707&lang=1>

<sup>3</sup> Пак там.

предаде устойчивост на политиките за образователна интеграция, формулирани в СОИДУЕМ (2015 – 2020 г.).

През 2011 и 2012 г. той бе почти изцяло разписан като стандарт за „Гражданско, интеркултурно и здравно образование“ от работната група. Последва обаче тригодишна пауза, която следваше дебатите и приемането на ЗПУО, което се случи чак на 30 септември 2015 г. Едва през 2016 г., със заповед на министъра на образованието и науката, беше създадена нова работна група за доработване на ДОС за ГЗЕИО, със значително подменен състав. „Трябва да се признае фактът, че в края на краищата Стандартът бе разработен по-скоро като технически документ, който систематизира статуквото в четирите типа образование, а частите от него, които бяха насочени към по-цялостна промяна и формулирането на политики отпаднаха в значителна степен”<sup>1</sup>.

### *Какво въвежда одобреният стандарт за ГЗЕИО?*

Чл. 1 (2) от Наредбата за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование определя: същността и целите на ГЗЕИО; начините и формите за тяхното осъществяване; рамковите изисквания за резултатите от обучението по ГЗЕИО; институционалните политики за подкрепа на ГЗЕИО.

Чл. 3 (5) определя насоката и същността на интеркултурното образование като „усвояване на знания за различни измерения на културните идентичности и за основни характеристики на интеркултурните отношения, формиращо позитивно отношение към разнообразието във всички области на човешкия живот, както и умения и нагласи за конструктивни взаимодействия в мултикултурна среда.“<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Пак там.

<sup>2</sup> Наредба № 13 от 21.09.2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование. Обн. ДВ, бр. 80 от 11.10.2016 г., в сила от 11.10.2016 г. Издадена от министъра на образованието и науката, file:///C:/Users/User/Downloads/naredba\_13\_21.09.2016\_grazhdansko\_eko\_obr%20(1).pdf

Трябва да се отчете позитивният факт, че за първи път в историята на българското образование в нормативен документ се говори за усвояване на знания за различните измерения на културните идентичности и формиране на позитивно отношение към разнообразието, за формиране на умения и нагласи за конструктивни взаимодействия в мултикултурна среда.

Поставените цели в държавния образователен стандарт (Чл. 4), кореспондиращи с интеркултурното образование, като: зачитане значимостта на всяка човешка личност в многообразието от нейните идентичности, признаване правото и ценността на различието, приемане равнопоставеността на всички в общото социално пространство; осъзнаване и ценене на собствената културна идентичност; утвърждаване на устойчива, включваща, демократична и здравословна среда, свободна от различните форми на агресия и дискриминация; формиране на межкултурна толерантност и създаване на позитивна образователна среда за диалог между представителите на различните културни общности в зависимост от тяхната възраст и компетентности, включително и чрез формите на ученическото участие и самоуправление, са все цели, които дават ново направление на хуманно-личностния подход и подходите на хуманизация на образователната система и издигат българското образование на ново равнище, за което допреди няколко години можеше само да се мечтае.

Глава 3 на Наредбата определя начините за осъществяване на ГЗЕИО по етапи и степени (от предучилищен до първи гимназиален) и по видове училищна подготовка (общообразователна, разширена, профилирана, допълнителна, както и в рамките на целодневната организация на учебния ден и на часа на класа). Новото, което предоставя Наредбата, е възможността за разширена подготовка по предмет „Интеркултурно образование“, включването на интеркултурно образование в първи гимназиален етап, в часа на класа, както и

разширяването на възможностите му в рамките на целодневната организация и предучилищното образование.

Чл. 8 (4) формулира изискването: „Във всеки от класовете в начален, прогимназиален и първи гимназиален етап се предлага обучение по учебните предмети по ал. 3 или по част от тях в съответствие с приоритетите на училището“<sup>1</sup>, което дава относителна свобода на всяко конкретно училище да планира и работи в тази област в съответствие със своите приоритети.

В Глава 4 на Наредбата са включени рамковите изисквания за резултатите от ГЗЕИО и в четири приложения към нея, едното от които е за резултатите от интеркултурното образование: знания, умения и отношения, които детето/ученикът трябва да придобие, групирани в четири области на компетентност и разделени по етапи на образование – от предучилищен до първи гимназиален.

Глава 5 на Наредбата формулира институционални политики за подкрепа на ГЗЕИО. Изисква се от всички училища и детски градини да включат ГЗЕИО в своите стратегии и разработването на свои институционални политики за неговото прилагане, включително чрез програми за ГЗЕИО.

Особено важен и интересен за практическото приложение на интеркултурното образование е чл. 18, който гласи:

*„(1) Интегрална част от институционалните политики, насочени към гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование е подкрепата за мултикултурната среда.*

*(2) Когато в една и съща възрастова група в детската градина или в един и същи клас в училище са записани деца,*

---

<sup>1</sup> Наредба № 13 от 21.09.2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование. Обн. ДВ, бр. 80 от 11.10.2016 г., в сила от 11.10.2016 г. Издадена от министъра на образованието и науката. [file:///C:/Users/User/Downloads/naredba\\_13\\_21.09.2016\\_grazhdansko\\_eko\\_obr%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/naredba_13_21.09.2016_grazhdansko_eko_obr%20(1).pdf)

съответно ученици с различна етническа принадлежност, не се допуска обособяването им в отделни групи съответно паралелки въз основа на етническата им принадлежност.

(3) Когато на места, определени с държавния или с допълнителния план-прием, са приети за обучение в един и същ клас по един и същ профил или една и съща професия ученици от с различна етническа принадлежност, не се допуска обособяването им в паралелки въз основа на етническата им принадлежност.

(4) Когато в един и същи клас са записани ученици с еднаква етническа принадлежност, директорът на училището съвместно с РУО и общината предприемат действия за създаване на межкултурни извънучилищни форми за съвместна дейност на учениците от посоченото училище и други училища”<sup>1</sup>.

Формулираните постановки в този член следва да бъдат оценени положително по отношение осъзнаваната важност от създаването на мултикултурна среда, макар че алинея 2 и 3 повтарят текстовете от чл. 62 (4) и чл. 99 на ЗПУО. Интеркултурното образование по принцип е невъзможно, когато в образователната среда липсват носители на различни култури и е немислимо неговото прилагане в среда, в която всички деца и ученици са представители на една и съща култура, т.е. принадлежат към един етнос, от едно вероизповедание и/или говорят на един и същ майчин език. Алинея 4 изисква межкултурни извънучилищни форми между обособени на етнически признак класове и училища с други такива, в които учениците не са от същия етнос.

---

<sup>1</sup> Наредба № 13 от 21.09.2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование. Обн. ДВ, бр. 80 от 11.10.2016 г., в сила от 11.10.2016 г. Издадена от министъра на образованието и науката.

file:///C:/Users/User/Downloads/naredba\_13\_21.09.2016\_grazhdansko\_eko\_obr%20(1).pdf

*Пропуски на наредбата за ГЗЕИО по отношение на развитието на интеркултурното образование и в частност на образователната интеграция*

Алинея 4 е изискване, насочено предимно към обособените по етнически признак градски училища с ромски ученици, като тук определено липсва още една алинея с текст, изискващ намаляване на годините, които ученици от населени места с мултиетническо население прекарват в моноетнична училищна среда. Межкултурните извънучилищни форми на работа могат само частично да компенсират липсата на мултикултурна образователна среда, както в сегрегираните училища за ромски деца в ромските градски квартали, така и в градските училища извън тях, в които липсват ромски, турски и други деца от етническите малцинства или те са пренебрежимо малък дял, който не повлиява по никакъв начин развитието на интеркултурната перспектива в тях.

В интерес на истината трябва да подчертаем, че подобен текст, който е насочен към постепенното и безболезнено ограничаване на сегрегацията на училищно ниво, засягащ в образователната практика сега най-вече ромските ученици, бе договорен между заинтересованите страни и МОН, но в крайна сметка той не бе включен в Стандарта. Така МОН изпрати решението на най-важния проблем с унаследеното сегрегирано образование отново в необозримото бъдеще, а съдбата на повече от половината ромски деца и ученици, потребители на сегрегираното образование у нас, остави на желанието, узряването и политическата воля на бъдещите управници и законотворци на България. Подчертаваме всичко това, защото не веднъж е доказвано, че в обособената образователна среда ромските деца изостават в усвояването на знания, умения и компетенции, никога не успяват в училищна обстановка да овладеят граматически правилен български език, най-често отпадат от образователната система, докато са в задължителна ученическа възраст, а после те са в тежест и на социалната



система, като потенциално трайно безработни хора. Опитите за извеждане на ромските деца и ученици от сегрегация и тяхното включване в мултикултурна образователна среда (оставено само на волята и ограничените възможности на граждански организации) на практика доказва положителното влияние не само в усвояването от тях академични знания, но и в процесите на тяхната социализация. Съвместното учене между ромски деца и ученици и такива от мнозинството повлиява благоприятно и на процесите за приемане на другостта, премахването на страха от непознаването на различните и не на последно място съвместната работа между деца и ученици от малцинствата и мнозинството са най-сигурният гарант за запазване на социалния и етническият мир в едно мултикултурно и мултиетническо населено място.

#### *Възможни стъпки след приемането на Наредбата*

Осъществяването на описаните възможности за реализиране на интеркултурното образование са необходими действия в няколко насоки:

- *По отношение на политиките в образователната система за въвеждане на интеркултурно образование.*

Чл. 15 (1) изисква от образователните институции да анализират потребностите на своята общност и да определят своите приоритети, свързани с гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование. Чл. 15 (4) допълва това изискване с разработването и актуализирането на програми по гражданско, здравно, екологично и интеркултурно образование, за периоди и по ред, определени от правилника на образователната институция.

Чл. 16 и чл. 17 от Наредбата определят конкретните институционални политики за подкрепа, които при разработването на изискваната програма, която не бива да се възприема единствено като програма за училищните ритуали и символи, което би обезсмислило същността на идеята за ин-

теркултурното образование и в частност на образователната интеграция. В нея следва да се включат текстове, свързани с въвеждането на разнообразни форми на интеркултурно образование (в разширената и допълнителната подготовка, в задължителната подготовка, заниманията по интереси, часа на класа), с избягването на обособени паралелки, сроковете за тяхното преобразуване и т. н.

Чл. 19 изисква създаването на постоянно действащи екипи за разработване и координиране на прилагането на институционалните политики за подкрепа на гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование. Необходимо е в училищните екипи за подкрепа на ГЗЕИО да бъдат включени учители, прилагащи успешно интеркултурно образование и доказали се в процеса на образователна интеграция, а също така родители и ученици;

§ 3 от Заключителните разпоредби определя срок от три месеца след публикуването на Наредбата, в рамките на който образователните институции трябва да променят правилниците си и да формулират своите институционални политики за подкрепа на ГЗЕИО.

- *По отношение на създаването на мултикултурна среда.*

От средата на първото десетилетие на 21 век МОН и РУО не са иницирали събирането на информация както за наличието на детски градини и училища с преобладаващ брой ромски деца и ученици, така и за сегрегирани групи в детските градини и паралелки в училищата, за да планират интеграционни и десегрегационни политики спрямо тях. В настоящия момент, в изпълнение на ЗПУО, МОН и РУО трябва да подпомогнат съответните детски градини и училища да приложат изискванията на закона и стандарта. За преодоляване на сегрегираните групи и обособените на етнически принцип паралелки в детски градини и училища с деца и ученици от различен етнически произход, от една страна, и за избягване на

вторичната сегрегация, от друга страна, институциите в системата на предучилищното и училищното образование, трябва да бъдат подпомогнати и от съответните общини и неправителствени организации (НПО). От такава помощ детските градини и училищата се нуждаят за организирането и осъществяването на регламентирани межкултурни извънучилищни дейности с интеграционен характер, в които да участват деца и ученици от различни етноси.

- *По въвеждането на разнообразни форми на интеркултурно образование.*

Необходим е организиран процес с активната подкрепа на известни и доказани експерти и автори в сферата на интеркултурното образование и в частност на образователната интеграция – от подготовката на учебни програми и пособия до планирането и реализирането на конкретни дейности с интеркултурен характер. Този процес също следва да бъде проследен и подпомогнат от РУО и МОН.

- *По преодоляването на първичната и вторична сегрегация в градовете със сегрегирани училища.*

Отсъствието на мултикултурна среда в българските детски градини и училища се отнася до поне четири вида ситуации:

- детски градини и училища с преобладаващ процент ромски деца и ученици, поради обективни демографски причини (в повечето села българското население е възрастно и няма деца);
- детски градини и училища в ромските квартали в големите градове (т. нар. „сегрегирани детски градини и училища”, унаследени от близкото и по-далечно минало);
- детски градини и училища в градовете, които са били етнически смесени, но днес са „ромски“, тъй като българските родители са преместили децата си в друга образователна институция (т. нар. „вторична сегрегация“);

- етнически смесени детски градини и училища, в които има групи и паралелки само с ромски деца и ученици.

Новият образователен закон, както вече стана дума по-горе, експлицитно забранява съществуването на четвъртия случай, чрез чл. 62 (4) и чл. 99 (4), и задава насоки за намиране на решения по останалите три ситуации. Ясно е, че тези решения ще бъдат различни. Например при училищата, които са единствени в населено място не може да се говори за сегрегация и там трябва да се търсят възможности ромски и български ученици да контактуват чрез системни междуучилищни дейности.

Спирането на процесите на вторична сегрегация е постижимо чрез комбинация от подходящи общински и училищни политики, като:

- превръщането на такива детски градини и училища в по-атрактивни и по-привлекателни;
- използване възможностите за превръщането им в иновативни в съответствие с изискванията на новия закон;
- постигане на частична районизация на приема спрямо ромските деца, които да бъдат насочвани целево и организирано към всички детски градини и училища в района на приема с цел равнопоставяне на трудностите от него.

В случая на първично сегрегирани училища в ромските квартали е възможно да се мисли за намаляване на етапите на образование, които учениците придобиват в тях и постепенното им превръщане в начални училища, както и за системни междуучилищни дейности с т. нар. „приемни“ училища. Многото положителни примери в страната за такива училища дават добра основа за практически действия в тази посока.

И накрая бихме заключили, че ролята на стандарта по отношение преодоляването на образователната сегрегация е твърде незначителна и съвсем не отговаря на очакванията на

заинтересованата част от българското общество за справянето с този проблем. Стандартът преповтаря забраната за формиране на сегрегирани паралелки и изисква межкултурни извънучилищни дейности. Няма никакви конкретни идеи за справяне с най-тежките форми на сегрегация – училищната. Сегрегираните училища в ромските квартали и постоянно увеличаващите се „вторично сегрегирани“ училища в българското образование и ще продължават да бъдат „задният двор“ на българското образование, а с тях остават и продължават да се задълбочават отворените му язви.

### **Стратегията за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015 – 2020) и нейния образователно-интеграционен потенциал**

Стратегията за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015 – 2020), наричана по-нататък за краткост Стратегията, е първият секторен документ с принос за развитието на българското образование в контекста на интеркултурното образование и в частност на образователната интеграция на деца и ученици от етническите малцинства.

В тази посока се работи от повече от петнадесет години на базата на разработените от Министерството на образованието и науката нормативни и стратегически документи, свързани с образователната интеграция и интеркултурното образование. Първата Стратегия е приета през 2004 година. В нея се анализират проблемите, с които се сблъскват децата и учениците с различен етнокултурен произход в българското училище и се предлагат общи и специфични стратегически цели и направления за постигането им. В актуализираната през 2010 година Стратегия са изведени три приоритета:

- „пълноценна интеграция на ромските деца и ученици чрез десеграция на детските градини и училищата в обособените ромски квартали и създаване на условия за равен достъп до качествено образование извън тях;
- подпомагане на средишните училища за гарантиране на достъп до качествено образование в тях;
- утвърждаване на интеркултурната перспектива като неотменна част на образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства в процеса на модернизация на българската образователна система“.<sup>1</sup>

Първият приоритет от нея е свързан с търсенето на решения за преодоляване на един от най-тежките унаследени проблеми в българското образование – обучението, възпитанието и социализацията на деца и ученици, принадлежащи към ромския етнос в обособени детски градини и училища. Вторият приоритет цели подпомагане утвърждаването на актуалните за този период средишни училища и повишаването на достъпа и качеството на образованието в тях, а третият приоритет обвързва образователната интеграция с интеркултурния диалог и показва развитие на политиките в контекста на обучение в мултикултурна образователна среда в детските градини и училищата.

За съжаление периодът между 2010 и 2015 г. по отношение на образователната интеграция беше negliжиран от политическото ръководство на МОН, Стратегията беше оставена без план за действие и цялата дейност прехвърлена единствено и само на Центъра за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства (ЦОИДУЕМ), който е

---

<sup>1</sup> Актуализирана стратегия за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства. С., 2010, <http://coiduem.mon.bg/page.php?c=4&d=16>

само второстепенен разпоредител с бюджетни кредити към МОН, изпълнява неговата воля, но не може да гради политики.

През 2015 година МОН анализира своята работа, отчете своите пропуски за изминалия период, след което подготви и прие нова Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015 – 2020)<sup>1</sup>, за която е разработен и План за действие<sup>2</sup>. През 2016 г. министърът на образованието и науката със своя заповед създаде Координационно звено, което е пряко отговорно за изпълнението на Стратегията и нейния план с дейности. Координационното звено се ръководи от ресорен заместник-министър и включва по един представител от всички ресорни дирекции на експертно равнище и по един представител от всяко РУО в страната. Бяха разписани и Правила за работата на Координационното звено<sup>3</sup>. И ако първите две издания на Стратегията бяха определени като първият мащабен политически проект в областта на интеркултурното образование и в частност на образователната интеграция<sup>4</sup>, то настоящата Стратегия може да се определи като документ с висок образователно-интеграционен и социализиращ потенциал, който стои на вниманието на политическото ръководство на МОН.

---

<sup>1</sup> Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015 – 2020).

<http://www.mon.bg/?go=page&pageId=74&subpageId=143>

<sup>2</sup> План за действие по изпълнение на Националната стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015 – 2020 г.)

<http://www.mon.bg/?go=page&pageId=74&subpageId=143>

<sup>3</sup> Правила за работа на Координационното звено по реализация на Плана за действие по изпълнение на Стратегията за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015 – 2020).

<http://www.mon.bg/?go=page&pageId=74&subpageId=143>

<sup>4</sup> Нунев Й. Мениджмънт на етнокултурното разнообразие в образованието, Изд. „СНН” ЕООД, С., с. 48.

Четири са основните стратегически цели, които тя преследва:

- *„Пълноценна социализация на деца и ученици от етническите малцинства.*
- *Гарантиране на равен достъп до качествено образование за децата и учениците от етническите малцинства.*
- *Утвърждаване на интеркултурното образование като неотменна част от процеса на модернизация на българската образователна система.*
- *Съхраняване и развиване на културната идентичност на децата и учениците от етническите малцинства.”<sup>1</sup>*

С набелязването на тези широкообхватни цели и планираните дейности за тяхното изпълнение, както и със създадената организация на централно и регионално ниво, Стратегията дава заявка за реализиране на сериозни успехи както в областта на образователната интеграция, така и в някои приоритети на приобщаващото образование, като: подобряване на достъпа до образование; повишаване качеството на образование; борбата с дискриминацията, стереотипите, предразсъдъците и негативните нагласи в образованието; преодоляване на отпадането и преждевременното напускане на училище и др. п.

---

<sup>1</sup> Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015 – 2020).

<http://www.mon.bg/?go=page&pageId=74&subpageId=143>



## **5. Педагогически аспекти на социалната и образователната среда за напредъка на приобщаващото и интеркултурното образование**

Известно е, че още в лекционния университетски курс по обща педагогика бъдещите педагогически специалисти научават, че в педагогически аспект образованието е целенасочен процес на усвояване на система от знания, умения, способности, опит за познавателна и практическа дейност в условията на институция в системата на предучилищното и училищното образование или по пътя на самообразованието, но в съответствие с определени задължителни изисквания (ЗПУО ги определя като ДОС), както и за условията и процесите за тяхното постигане и в съответствие с ценностни ориентации и отношения. С други думи, това е процесът на усвояване на познанията от всички области на живота, които човечеството е усвоило през времето на своето съществуване и развитие, пречупени през призмата на задължителни образователни изисквания за резултат – достигнато равнище на усвоените знания, умения, способности, опит за познавателна и практическа дейност.

Детето е човешко същество, което расте и се развива. Известно е, че развитието му се влияе едновременно както от неговите собствени характеристики, така и от средата, която го заобикаля. В това отношение социалната среда е всичко, което заобикаля човека в социалния му живот и е определящ фактор за развитие на неговата личност. От значение за децата и учениците са семейната среда, най-близкото роднинско обкръжение, приятелите, учителите в детската градина и училището, съучениците и всички други, с които се общува.

## 5.1. Семейната среда като първи кръг на социализация

През последните години се утвърждава тезата за човека като единна, сложна и динамична система, в която не би могло да се търси доминантата в природната или в социалната му същност. Те се развиват съобразно общите за човека закономерности, независимо от своята относителна независимост и самостоятелност. Уникалността на човека е преди всичко в проявите му на социално същество, създадено в процеса на общуване със себеподобните и произтичащите от това особености – мислене, труд, култура, морал, ценности и т. н. Френският социолог Е. Дюркем твърди, че това, което разграничава човека от животното, е съвкупността от интелектуални и морални блага, които се наричат цивилизация<sup>1</sup>.

За целите на нашето изследване ще ползваме следното определение: „семейството – основна, относително устойчива малка социална група, включваща родителите, свързани чрез брак, и техните несемейни деца (собствени или осиновени); обикновено членовете на семейството живеят в общо жилище и имат отделно домакинства; те си взаимодействат чрез своите социални роли на съпрузи, родители, деца, братя и сестри”<sup>2</sup>.

При продължителен контакт в семейството с родителите и обкръжението от значимите близки детето усвоява различни роли и еталони на поведение, а статусът на това семейство неминуемо се превръща в статус на самото дете.

Според Д. Цветков семейството оказва най-силно влияние в решаващия период на социалното формиране на подрастващите до 13–14-годишна възраст. То е първият кръг на социалното общуване. *Точно в него до 13–14-годишна въз-*

---

<sup>1</sup> Дюркем Е., Дуализмът на човешката природа и неговите социални условия. В: Социология на личността. С., 1990, с. 55.

<sup>2</sup> Енциклопедичен речник по социология. Изд. „М-8-М”, С., 1996, с. 410.

*раст става формирането в общи линии на идентитета. То е несравнимо и по емоционалната си наситеност. Общуването в семейството оставя трайни следи върху социалното поведение на неговите подрастващи членове. И пак в него „до 6-7 год. възраст се формират нагласи като доверие и недоверие, активност и пасивност, чувство за малоценност или чувство за пригодност, толерантност или агресивност”<sup>1</sup>.*

„Семейството е тази общност, в която всеки човек изгражда силни връзки с другите членове, основани на взаимно доверие, привързаност, обич. Семейството е споделяне и опора, на която стъпваш, за да поемеш своя път в живота. Семейството е твой първи учител и идеал, на който подражаваш. Семейството е вяра и чувствителност към нуждите на другия. В него всеки дава и получава, но не защото така трябва, а понеже така го чувства. Взаимността идва от топлите и неподправени отношения, а от нея се запазват доверието и чувствителността. Пред семейството си можеш спокойно да бъдеш себе си без никой да те съди; да кажеш всичко, без да се обърне срещу теб. Случва се понякога дори в най-добрите семейства да има проблеми, но заедно търсят решения и продължават напред”<sup>2</sup>.

С други думи, социализацията като форма на цивилизовано приспособяване на индивида към ценностите на натрупаната социална култура се формира в два кръга. Именно семейството се явява като най-важният, незаменим фактор на първият кръг на социализацията, в който с помощта на механизмите на подражанието, обучението (възпитанието) и мотивацията подрастващите натрупват социален и емоционален опит, без който животът им би бил немислим.

---

<sup>1</sup> Цветков Д., Основи на социалната педагогика. „Наско – 1701“, 1996, С., с. 72.

<sup>2</sup> Пъшкина, Ю., Г. Вълчева и З. Вълкова. Включваща социална среда. Изд. САЛПСТ. Варна, 2016, с. 7-8.

Тези закономерности са валидни и за децата от семейства, принадлежащи към етнически малцинства в неравностойно положение. За разлика от стандартното съвременно българско семейство, което е съставено от съпрузи и едно дете, а ролята на прародителите все по-вече се игнорира, при семействата от уязвимите малцинства се забелязват изключения във всички посоки: те са многобройни; по-големите деца най-често помагат при спечелването на средствата за живеене и се грижат за по-малките; прародителите обикновено доминират над родителите на тези деца и т.н. Дори тези семейства да са пълни, т.е. децата да се раждат и растат в обкръжението на двамата си родители, процесът на тяхната социализация е твърде едностранчив и е свързан с редица дефицити от основни социални умения<sup>1</sup>. Огромната част от децата, които растат от гледна точка на европейската цивилизация в духовно ограничена семейна среда, която не може да им даде необходимите впечатления, да развие техните представи, тяхното въображение за света такъв, какъвто го вижда и чувства модерния и конкурентноспособен човек, най-често за цял живот носят със себе си сериозен набор на дефицити от социални умения, които са най-видими при определен кръг ромски семейства. За такива можем да определим проблеми като:

- езиковата бариера с „външния свят”;
- майчиният език за комуникация е ограничен само в сферата на физическото оцеляване и социално-битовото обкръжение вътре в семейството и общността;
- усвояване на ценностно-ориентировъчни модели, необходими за оцеляване в условията на обособената моноетническа среда;
- липсата на опит от ранния контакт с многокултурна/многоетническа среда;

---

<sup>1</sup> Нунев, Й. Ромите и процесът на десегрегация. ИК „Куна”. С., 2006, с. 40-41.

- дефицит на обучение (възпитание) в положителни цели, мотиви и интереси, свързани със собственото развитие и усъвършенстване чрез образование;
- ограничен набор от здравно-хигиенни знания, навици и умения и т.н.

Или все дефицити, които са следствие от бедността, маргинализацията или аномията на редица семейства (не само ромски), изпаднали в неравностойно положение през преходния период от 1989 г. насам. В тези семейства лесно могат да се открият типичните проблеми, до които доведе преходът към демокрация – безработица, алкохолизъм, проституция, дишане на лепило като вид наркомания, дребни кражби, скитничество, просия, събиране на храна по кофите за боклук, липса на интерес към образованието като духовна ценност. От първостепенно значение при маргинализираните семейства е физическото оцеляване, което най-видно в ромската етническа общност. В тези семейства не се поставят възвишени и трудни за изпълнение цели. Домовете им (ако изобщо имат такива) са малки къщурки (често колибки, сковани от подръчни материали) с по една-две стаи, в които съжителстват няколко поколения роднини. Почти винаги грамада от боклуци е затрупала пространствата между тях.

Това е картината на големите ромски квартали и особено задните им части, където нормално явление е липсата на каквато и да е инфраструктура. Нещо повече – значителна част от тези квартали в България липсват в градските планове, което прави живущите в тях роми „ничии хора“.

Маргиналните семейства са най-многолюдни и по-високата раждаемост се осъществява в социални среди с относително по-ниско културно, квалификационно и образователно равнище. Нормално е в тези семейства децата да са свидетели или обект на физически тормоз и родителска агресия и това е част от тяхното ежедневие, което по-късно слага траен отпечатък върху психическото им здраве, поведение и отношение

към външния свят и особено към образователните институции, в които им предстои да реализират вторичната си социализация. А самите родители на такива деца също значително са пострадали вследствие на пространствената им изолация, особено по отношение на светоусещането им за образование и наука и връзката между образователните институции и техните деца. На този етап значителната част от ромското население в големите градски махали като че ли наистина е повярвало на твърде често проектираните в публичното пространство расистки твърдения, че образованието и науката не са поприще за ромите.

Трябва дебело да подчертаем, че при ромите, които са най-ниското стъпало на социалната йерархия като общност у нас, освен *маргинални*, има и т. нар. *традиционни и модерни семейства*<sup>1</sup>, в които първият кръг на социализацията на тези деца протича по начин, много по-близък до този на техните връстници от мнозинството и които на по-късен етап също се оказват обект на образователна интеграция от институциите в системата на предучилищното и училищното образование, водени единствено от стереотипа за ромския им произход. Понякога тези деца в детската градина и училището имат много повече общо с децата в детската градина и училище, за които българският е майчин език, а не с учениците, за които той не е такъв. Така липсата на проблем може да се превърне в проблем, който най-често разделя и отдалечава.

Съгласно цитираното определение за семейство в него се включват и най-близки родственици. В по-малките градове и особено по селата, в които оцеляването и развитието на хората в наше време е подложено на изпитание, влиянието на цялостния социално-културен облик на големите роднинско-родови общности върху децата, които играят ролята на разширено семейство при традиционния тип семейства. В

---

<sup>1</sup> Класификацията е по Й. Нунев и е публикувана в: „Ромите и процесът на десегрегация”, ИК „Куна”, 2006, С., с. 26.

рамките на разширеното семейство малкото дете се сблъсква със „*значимите други*“, отговорни за неговата социализация. А. Пашова с право запитва кои са за ромското дете „значимите други“, след като то не расте в нуклеарно, а в разширено семейство; какви особености в социализацията на децата поражда този семеен модел; какво се случва, когато поради самата организация на всекидневието детето от най-ранна възраст има много повече модели за идентификация; не го ли прави това по-гъвкаво и динамично при избора на модел или при смяната му и т.н.<sup>1</sup>

Съжителствайки в *разширеното семейство* с роднини от няколко поколения, всички по-големи от него влияят в тази насока. Най-силна е ролята на най-възрастните, които чрез разкази, приказки, песни, спомени и т.н. го връщат в историята на минали поколения и особено в миналото на рода, към който принадлежат.

В процеса на първичната социализация в разширеното семейство се формира „близкият свят“ за всяко дете – светът на неговите родители, баби и дядовци, братя и сестри, роднини и близки. В този свят детето се чувства най-добре защитено и едновременно с това значимо със своето място в него, а социокултурната шампа на това семейство неминуемо се превръща в социокултурна шампа на детето.

След като поотрасне, детето започва да разширява кръга на своята първична социализация, като излиза на *улицата*, а по-късно и в *квартала*, в който живее чрез общуване с нови социализиращи фактори – връстници и по-големи деца от семейно-родовото и съседското обкръжение, религиозната и професионалната общност на неговото семейство, професионалната общност на семейството му и други.

---

<sup>1</sup> Пашова, А. Ромското дете и проблеми на неговата социализация. В: „Образованието на ромската общност в измеренията на мултикултурализма“. Изд. „Агато“, 2003, С., с. 59.

За децата и учениците от етническите малцинства и особено тези, които растат в по-изолирана среда и гравитират около патриархалния модел на домашното си възпитание за комуникация, научават единствено елементарен майчин език, а в домашна среда най-често не усвояват почти никакви навици за умствен труд, често влизат в училищната институция с редица социо-културни дефицити и т.н. Трябва да се знае, че прекрачвайки прага на своя дом тези деца все още остават в лоното на „своя свят“, а тяхното възпитание е насочено към това да се научават да изпълнява редица роли, чрез които да се адаптират и оцеляват в него. Точно в лоното на тази общностна принадлежност се формират такива специфични и силни черти, които водят до „белязване“ на индивида от общността.

## *5.2. Образователните институции като втори кръг на социализация*

Особен интерес за нашето изследване представлява концепцията на П. Бъргър и Т. Лукман, която се опира на идеята за „разбиране на другия“ на Вебер и Шютц и на Мийдовата теория за социализацията. Те не само определят мястото, функциите и значението на **първичната и вторичната социализация** на децата, но откриват и връзката и влиянието, което си оказват помежду си. „Очевидно е, че първичната социализация е най-важна за индивида и че базисната структура на всяка вторична социализация трябва да наподобява структурата на първичната социализация“<sup>1</sup>.

С други думи Бъргър и Лукман определят най-успешната посока за развитие на вторичната социализация, когато образователната среда, която се създава в институциите на предучилищното и училищното образование (детската градина и

---

<sup>1</sup> Бъргър П. и Т. Лукман, Социално конструиране на реалността. Изд. „Критика и хуманизъм“. 1996, С., с. 157.



училището) е максимално близка до тази на семейната среда, обучението и възпитанието на децата и учениците е най-резултатно. Особено важно е тази концепция да се следва в детската градина и в началния етап от училищното обучение, когато детето е малко и все още много зависимо от своето семейство.

В българската педагогическа мисъл не могат да се открият много изследвания, които да споделят разбиранията на двамата учени, но е радващо, че вече има млади български педагози, които се стремят да превърнат практическото обучение на уязвимите деца и ученици в по-успешно и по-безстресово занимание, както за самите тях, така и за педагогическите специалисти и неспециалисти, които работят с тях. Според Ю. Пъшкина среда, близка до семейната, е „нещо повече от описание и погълване на документи, поддържане на хигиена и осигуряване на закуска, обяд и вечеря. Близка до семейната среда означава да имаш усещането за принадлежност към една общност, в която всеки има своето значимо място“<sup>1</sup>. Много близко до това разбиране е и личното ми усещане за иновативно училище, към което ще се стреми образователната ни система в следващите години. Едновременно с това не бива да забравяме, че основна задача на приобщаващото образование е формирането на принадлежност към общността на образователната институция – детската градина или училището.

За приобщаването през призмата на домашната култура на различните деца и техните семейства споменава и Е. Бузов. Според него „културата на детето и семейството е основа, върху което се развиват способностите на детето, ние трябва да бъдем чувствителни към ролята, която тя играе в детското развитие. Тази култура е набор от правила, които управляват техния свят, организират техните психически и социални

---

<sup>1</sup> Пъшкина, Ю., Г. Вълчева и З. Вълкова. Включваща социална среда. Изд. САЛПСТ. Варна, 2016, с. 7-8.

взаимодействия и формират тяхното разбиране и възприемане на поведение и идеи. Този свят е среда, в която хората активно живеят, развиват се и взаимодействат. Педагогическият екип на което и да е училище се нуждае от помощ за разбиране на чуждата култура чрез пречупването и през собствените си основни ценности.“<sup>1</sup>

В наши дни детската градина и училището, като институции в системата на предучилищно и училищно образование, най-често са огледален образ на съвременното българско общество. Въпреки недостатъците на образователната система, те все по-успешно привличат и обучават деца от различни етноси, различни по пол, вероизповедание, социален произход и др. Това разнообразие се допълва и от педагогическите специалисти и служебния персонал в образователните институции – има учители и служители на различна възраст, мъже и жени, с различна етническа идентичност, атеисти или вярващи в различни религии.

Според американския социолог Т. Парсънз, въпреки че „социализацията продължава цял живот, главните ценностно-ориентировъчни модели се създават в процеса на обучение в образователните институции и в някои отношения остават най-трайни“<sup>2</sup>. Ето защо образованието за деца и ученици в неравностойно положение, в уязвима ситуация, в риск и принадлежащи към обособени в социокултурно отношение общности в системата на предучилищното и училищното образование, е от изключителна важност за тях. В сравнение с първичната социализация в семейството детската градина и училището са „изкуствени“ институционални реалности, в които протича значителна част от вторичната им социализа-

---

<sup>1</sup> Бузов Е. Интеркултурното образование в мултикултурна училищна среда. В: Многообразие без граници. Изд. „Фабер“, В. Търново, 2008, с. 86.

<sup>2</sup> Парсънз Т. Социализация на детето и интерализирането на социалните ценности и ориентации. Структура на „базовата личност“. В: Социология на личността. Изд. „Наука и изкуство“, С., 1990, с.183-198.

ция. Влизайки в тях, децата и учениците временно напускат своя „близък свят“ и се потапят в „чуждия свят“, който за тях и особено за тези от сегрегирани ромски квартали, е на товарен негативно.

М. Сотирова, също в контекста на приобщаването на децата, учениците и техните семейства определя, че „при конструирането на възпитателно-образователното взаимодействие е важно не само да се отчита специфичния мултикултурен фон в класната стая, но и да се използват всички налични ресурси за насърчаване на взаимното опознаване и приемане, за създаването на атмосфера на толерантност към различията и постигане на интеркултурна диалогичност“<sup>1</sup>.

За А. Маринова и Л. Кръстева „след семейството, училището е естествената среда, в която продължават отношенията със значими грижещи се и към тях децата пренасят опита си от първоначалната привързаност с родителите заедно с потребността си да бъдат подкрепяни“<sup>2</sup>.

Влизайки първо в детската градина, а после и в училище, правилният подход е в осъществяване на тясна връзка и зависимост между стила на общуване в семейството и социалния статус на детето в групата в детската градина или паралелката в училище. Това е времето, през което формирането на детската личност се осъществява най-пълноценно. През този период детето попада в нови за него социални ситуации, които водят до изменение на неговото поведение, а играта е водеща дейност за децата от предучилищна възраст. В нея те усвояват социалните роли, удовлетворяват своите потребности от

---

<sup>1</sup> Сотирова, М. Интеркултурни аспекти на комуникативната педагогическа компетентност. В: Сборник „Интерактивни методи в съвременното образование“. Университетско издателство „Неофит Рилски“, Благоевград, 2010, с. 300-306.

<sup>2</sup> Маринова, А. и Л. Кръстева. Подкрепата за личностно развитие в новите образователни политики на приобщаващо образование – философия на подкрепата, <http://priobshti.se/article/reformata-v-priobshtavashhtoto-obrazovanie/podkrepata-za-lichnostno-razvitie-v-novite>

взаимодействия най-вече със себеподобни и с предметната среда около тях. В процеса на взаимоотношенията между децата при играта, на практика се осъществява усвояването на уменията и навиците за общуване, включително и на българския език. За децата от етническите малцинства и особено за онези, които прилизат от семейства в неравностойно положение, пълноценното включване в образователната среда на детската градина е от изключително важно значение за научаването на книжовен български език, усвояването на ранни навици за умствен труд и работа в група, и едновременно с това, детската градина за тях се явява най-надеждният източник за преодоляване на хроничния дефицит от основни социални умения, които първичната социализация в семейната среда, за които вече стана дума, не е в състояние да им даде.

Каква обаче е реалността в детската градина и училището, свързана с децата и учениците от етническите малцинства и по-конкретно на роми и турци, които са обект както на приобщаващото, така и на интеркултурното образование? Огромната част от децата и учениците от тези етнически общности идват от патриархални/традиционни семейства и нямат почти никакви познания върху българския език. Презумпцията за билингвизмът (паралелно познаване и възможност за комуникация поне на два езика) на тези деца търпи пълен провал. Всъщност, в масовия случай, те са монолингви, които имат съвсем елементарни познания за общуване само на един език – своя майчин език (*езикът, който се говори в домашна среда, в семейството им*). И учителите в детската градина и в първите класове на училището, и самите деца и ученици са поставени в ситуация на трудно общуване и създаване на нормална речева комуникация. Изключение правят случаите, когато самите учители са роми или турци и нямат проблем да комуникират с тях на ромски или турски език. Методиката на преподаване обаче не предполага употреба в институциите на предучилищното и училищното образование на майчиния език като опора за научаване на националния език, а про-

дължава да се използва подхода на потапянето изцяло в българска езикова среда, но на практика той се усвоява като чужд език.

Съществена е ролята на учителя в детската градина и в училището, който трябва да съдейства за положителна промяна в процеса на вторичната, институционална социализация на децата. За целта той, освен да владее педагогическото майсторство за успешна работа с различните деца в съвременната образователна среда, трябва да познава много добре и факторите, които способстват за реализирането на практика на първия кръг на социализация в семейната среда, а едновременно с това и дефицитите на социални умения, на които обрича децата тази среда.

Дълги години българските учители имаха комфорта да работят в образователна среда, значително изчистена от „проблемни“ деца и ученици, както следва:

- децата със СОП попадаха в помощни и други специализирани образователни институции;
- ромските деца и ученици в детските градини и училищата в рамките на самите ромски градски квартали, които бяха единствената опция за образование;
- децата с противообществени прояви в трудововъзпитателни училища.

Дори нещо повече – държавата се беше погрижила в училищата малките ромчета да се обучават в някаква важна за социалистическото планово производство професия, в които се изпълняваше предварително зададен финансов план, едва ли не като производствена структура, тотално погазвайки техните права по отношение на усвояването на знания по български език и литература, история, география и други общообразователни предмети<sup>1</sup>. Едновременно с това тези деца бяха подлагани и на трудова експлоатация в името на изпъл-

---

<sup>1</sup> Нунев, Й. Ромското дете и неговата семейна среда. Изд. IMIR. С., 1998, с. 18.

нението на социалистическия план. По това време честа практика за ромските деца беше и безпроблемното попадане в мощни училища по социални индикации, а не заради някакви ментални проблеми. И така, до началото на прехода към демократични промени след 1989 г., когато в образователната ни система (с новия тогава ЗНП) се наложи правото на избор на образователна институция (детска градина и училище) като описаните по-горе училища, бавно и постепенно тръгнаха към историята. И за да бъде този път труден и мъчителен, практиката ромските деца от обособените градски ромски квартали да се насочват най-често към сегрегираните детски градини и училища остана и до сега, а насочването им към мощни училища при липса на ментални проблеми, под една или друга форма, много гъвкаво и префинено продължава и в наши дни. Единствената значителна промяна в образованието на малките ромчета, които имат съдбата да се раждат в обособени ромски квартали, е, че де юре техните родители могат да изберат и друга детска градина или училище (в практиката се налага понятието „приемни“) извън пределите на тяхното жилищно пространство и с наличието на деца и ученици, различни от тях самите.

Така в наши дни съвсем възможна опция за формиране на група в детската градина и паралелка в училище е участието на деца и ученици в тях, които:

- имат специални образователни потребности;
- нямат никакви формираны навици за умствен труд и не знаят български език;
- растат в семейства, в която агресията е ежедневие и те рано или късно я пренасят в образователната институция;
- имат регистрирани противообществени прояви;
- за техните семейства образованието не е висша ценност;

- възприемат учебния материал с лекота и се справят със задачи, които надхвърлят изискванията за тяхната възраст и т.н.

Като се прибави към всичко това и че голям проблем при една значителна част от родителите е липсата на компетентност, която да им позволява да помагат на децата при усвояването на уроците и писането на домашните за училище, картината на съвременната група в детските градини или паралелка/клас в училището става с доста тежки краски и сама по себе си доста стресова за съвременния български учител. В сравнение със ситуацията от близкото минало, когато той работеше с доста „изчистени“ откъм проблеми деца и ученици и имаше своята неприкосновена зона на комфорт, сега ситуацията е много по-различна, а от неговата зона на комфорт почти нищо не остана. Като прибавим и фактът, че редица нови явления в българското образование, каквито са както приобщаващото, така и интеркултурното образование, изискват нови знания, умения и компетентности, често противоположни на онези, на които бяха обучавани учителите около и над 50-годишна възраст в педагогическите факултети (един значителен дял от българското учителско съсловие).

Българският учител в наше време, практикуващ професия със занижен социален статус, изведен безвъзвратно от зоната на своя комфорт, подложен ежедневно на перманентен стрес, получаващ възнаграждение за своя труд, който е по-близък до минималната за страната работна заплата, поставен в ситуация да се грижи сам за своята квалификация и т.н., не бива да бъде изоставен от държавата, нейните институции и обществото като цяло. Днес учителят се нуждае от подкрепа и разбиране повече от всякога досега. В това отношение основополагащи в практическо отношение и в духа на приобщаващото и интеркултурното образование може да се окажат редица разработки като:

- опитът на Я. Тоцева за конструиране на нова дидактическа технология в светлината на интеркултурното об-

- разование, в която се посочват конкретни стъпки за конструиране на цялостната работа на учителя в мултикултурна среда<sup>1</sup>;
- възможностите на специално организираната възпитателна дейност в детската градина, в часа на класа в училище, в часовете по литература в началния етап, в часовете по различните учебни предмети в прогимназиалния етап и в гимназиалната степен, в организирането на ученически семинари и конференции и др., предложени от С. Чавдарова-Костова<sup>2</sup>;
  - „Модел на структура за реална включваща детска градина“ и „Модел на приобщаване – модел на включващо училище“, разработени от М. Баева<sup>3</sup>;
  - разработените от Е. Бузов идейни подходи при работа в мултикултурна образователна среда могат да послужат за основа, чрез която педагогическите екипи да задават задачи и развиват персонални и организационни стратегии, подпомагащи учениците да достигнат пълния си потенциал<sup>4</sup>;
  - практическите уроци за работа в мултикултурна образователна среда, споделени от практикуващи педагогически специалисти на интернет-страницата на МОН в новооткритата рубрика „Добри практики“<sup>5</sup> др.

---

<sup>1</sup> Тоцева, Я. Опит за конструиране на дидактическа технология в светлината на интеркултурното образование. В: Интеркултурното образование в България – идеал и реалност. Изд. АКСЕС/ИПИС, С., с. 152-153.

<sup>2</sup> Чавдарова-Костова, С. Интеркултурно възпитание. В „Теория на възпитанието“. Изд. „ВЕДА СЛОВЕНА – Ж. Г.“, С., 2005, с. 389-404.

<sup>3</sup> Баева, М. Приобщаващо образование – подготовка, компетенции, възможности за реализация на педагозите. // „Образование и технологии“, 2012, № 3, с. 30-39.

<sup>4</sup> Бузов, Е. Интеркултурното образование в мултикултурна училищна среда. В: Многообразие без граници. Изд. „Фабер“, В. Търново, 2008, с. 87-95.

<sup>5</sup> Добри педагогически практики,  
<http://www.mon.bg/?go=page&pageId=74&subpageId=1733>



И когато говорим за реформа в образованието, то тази реформа минава през революционно навакване на изоставането както в предучилищното и училищното образование (*предпоставка, с много условности за това, трябва да е новия ЗПУО и ДОС по него*), така и в системата на висшето образование, която час по-скоро трябва да започне да подготвя бъдещите педагогически специалисти с адекватна подготовка за обучение, възпитание и социализация на новото поколение в новото време, в което живеем.

Безспорното пълно разнообразие, с което се срещаме в институциите на системата на предучилищното и училищното образование, предполага преди всичко участниците в тях и най-вече педагогическият специалист, да бъде толерантен, т.е. способен да установява и съхранява общуването с хора, които се отличават от мнозинството, да се доверяват един на други да работят заедно за просперитета на институционалната общност в детската градина и училището и в перспектива на обществото като цяло. Педагогът е този, който създава в пряката си педагогическа практика благоприятни условия за формирането на толерантността у всички участници в образователния процес. Така толерантността, в педагогическия си аспект на проявление, включва уважение, разбиране, приемане и признаване на различията, чиито носител е „другия“.

В това отношение както за приобщаващото, така и за интеркултурното образование, в частност на образователната интеграция, от особено важно значение е общуването, което допринася за издигане на авторитета на образователната институция във външната среда и сред основните потребители на услугите, предлагани от нея.

## ГЛАВА ВТОРА

# **ПРИМЕРЕН МОДЕЛ ЗА МОНИТОРИНГ И ОЦЕНКА НА ПРИБОЩАВАНЕТО И ИНТЕГРАЦИЯТА В ОБРАЗОВАНИЕТО НА ДЕЦА И УЧЕНИЦИ ОТ ЕТНИЧЕСКИТЕ МАЛЦИНСТВА**

Мониторингът е процедура на системно събиране, обработване, анализиране и използване на получената информация за:

- проследяване на развитието и оценка на даден процес от гледна точка на неговите цели;
- подпомагане при вземането на управленски решения и изготвяне на краткосрочни и дългосрочни планове и стратегии.

Провеждането на мониторинг на приобщаването и образователната интеграция:

- дава възможност да се получи цялостна представа за моментното състояние и възникналите проблеми в процеса на приемането и провеждането на националната политика на приобщаващо образование и образователна интеграция в конкретна институция на предучилищното и училищното образование, община, област, цялата страна;
- се явява форма на контрол върху изпълнението на заложените цели в документите, заявяващи като свой приоритет приобщаващото образование и образователната интеграция на деца и ученици от етническите малцинства.

Резултатите от мониторинга:

- предоставят информация за специфичните проблеми и трудности в провеждането на процесите на приобщаване и образователна интеграция;
- помагат да се открият негативните въздействия върху процеса и да се идентифицират интереси, които противодействат на реализацията на процесите;
- спомагат за идентифицирането на добри практики, на действащи лица и институции, които съдействат за разгръщането на приобщаващото и интеркултурното образование;
- позволяват да се преосмисли и доразвие планирането на ниво детска градина, училище, община, област, държава за провеждане на приобщаване и образователна интеграция или да се изработят документи, адекватни на ситуацията по места.

## **1. Модел за провеждане на мониторинг на приобщаването и образователната интеграция**

Предлаганият модел на мониторинг е фокусиран преди всичко върху общински детски градини и училища (с изключение на специализираните) в общини със смесено по етнически признак население и може да се повтаря на 5 години. По изключение този срок може да се скъси.

*Обект на мониторинга са:*

- задължителната документация в мрежата от детски градини и училища, която има отношение към приобщаването и образователната интеграция;
- общинските служители, отговорни за процесите на приобщаване и образователна интеграция;
- директорите на детски градини и училища;
- педагогическите специалисти в тях;

– родителите от различните етнокултурни общности на деца в детските градини и ученици в училищата.

Мониторингът се провежда:

- *На ниво община* – чрез работа на терен със съответните инструменти, при което се наблюдава и след това се оценява:
  - съществуващата политика за приобщаване и образователна интеграция на ниво община;
  - възможността за приобщаване и образователна интеграция въз основа на наличните материални и човешки ресурси в съществуващата мрежа от общински образователни институции;
  - степента на приобщаване, интеграция и адаптацията на децата и учениците от етническите малцинства, следствие от провежданата до този момент политика по приобщаване и образователна интеграция.
- *На ниво образователна институция* се наблюдава и оценява:
  - ситуацията във всяка образователна институция на територията на общината от гледна точка на провежданите в нея приобщаване и образователна интеграция и/или на наличните ресурси за тяхното бъдещо провеждане;
  - потенциалът на всяка образователна институция за провеждане на приобщаване и образователна интеграция (*по отношение на материални и човешки ресурси и предприети/непредприети стъпки в тази посока*).

## **Резултати, получени след провеждането на предлагания мониторинг**

Провеждащият мониторинга екип (*най-добре е да бъде от експерти от съответните РУО, а при желание и възможност в него може да се включат и представители на общината*) подготвя цялостен пакет за всяка община или ин-

ституция в системата на предучилищното и училищното образование, който съдържа:

- попълнени анкетни карти за общински служител, директор на образователна институция, педагогически специалист и родител;
- изготвена информационна банка (*данни за нея се вземат и от Център за информационно осигуряване на образованието (ЦИОО)*) за образователната ситуация във всяка община в рамките на съответното РУО, която включва: общ брой и разположение на общинските детски градини/училища; брой на децата/учениците; наличие на деца/ученици от етнокултурни малцинства (*чрез предварително набиране на информация по въпроса от специалисти и граждански организации*).

Освен чрез анкети, необходимата информация може да се набере и чрез дълбочинни интервюта, фокус-групи, наблюдение и други достатъчно популярни количествени и качествени методи.

Обработката и анализът на резултатите от проведено проучване по общини е редно да се осъществява от екип на РУО, а когато се прави за цялата страна – от екип на МОН.

Основният продукт от работата на този екип се очаква да бъде изготвянето на обща оценка на актуалната ситуация във всяка една образователна институция поотделно и на конкретната община като цяло. По същия начин мониторинга може да бъде осъществен и за отделна област и/или за цялата страна.

### *1.1. Цели на мониторинга*

*Основна цел* на мониторинга е да предоставя достоверна информация за хода на процесите на приобщаването и на образователна интеграция на деца/ученици от етническите малцинства.

Доколкото приобщаването и образователната интеграция са сложни и многомерни процеси, които се влияят от множество фактори и институционални и индивидуални действия и взаимодействия, необходимо е да се проследява тяхното въздействие на ниво образователна институция и община, за да се открият онези от тях, които задържат или блокират процеса. Това ще позволи действията на местно равнище да се фокусират върху тези фактори и да се преодолее негативното им въздействие върху процесите на приобщаване и образователна интеграция.

*Специфични цели* на мониторинга са:

- получаване на цялостна представа за визията на общинската администрация в критичните общини относно процесите на приобщаване и на образователна интеграция и конкретните им дейности за тяхното разгръщане;
- оценяване ролята на педагогическия персонал както на всяка детска градина и всяко училище, така и на всяка изследвана община за разгръщане процесите на приобщаване и на образователна интеграция и/или неговата готовност и подготвеност за пълноценно участие в тези процеси;
- оценяване на специфичният за всяка община социален контекст, в който протичат процесите на приобщаване и на образователна интеграция, който оказва значимо, но до голяма степен скрито въздействие върху неговия ход (*отношението на родителите на децата и учениците от мнозинството към метническите малцинства и на всички родители към децата в неравностойно положение*).

## 1.2. Методологическа рамка на мониторинга

Проследяването на предпоставките за приобщаване и за образователна интеграция се провежда на две равнища в съответствие с действащото законодателство:

- на равнището на общината;
- във всяка образователна институция – училище/детска градина в съответното населено място на една община.

Както вече посочихме, по идентичен начин изследването може да се разшири да ниво област и държава.

Доколкото става въпрос за процеси на приобщаване и на образователна интеграция, или по-скоро за процес на създаване на предпоставки за тях, важно е да се съпоставя ситуацията по учебни години (според периодичността на извършвания мониторинг). Така ще се добие представа какво се случва в хода на учебната година. Ще се получи информация за:

- етническият състав<sup>1</sup> на всяка детска градина/училище по учебни години;
- какви са взаимоотношенията помежду им;
- какви са най-честите причини за отпадането/отписването;
- какви извънкласни и извънучилищни форми на работа с учениците има и доколко в тях се включват деца и ученици в неравностойно положение и от етническите малцинства и как участват в тях;
- как се чувстват всички деца и ученици и децата и учениците от малцинствен произход в детската градина и в училището;
- как общуват децата и учениците помежду си;
- как работи учителят в мултикултурна среда;
- каква е ролята на помощник-възпитателя/помощника на учителя и т.н.

---

<sup>1</sup> Децата и учениците се определят по етнически признак от своите родители.

Изработените в методологическа рамка инструменти за провеждане на мониторинг за приобщаването и на образователната интеграция предполагат следните последователни стъпки:

- изработване на информационна банка за образователната ситуация във всяка община в рамките на съответното РУО: общ брой и разположение на общинските детски градини/училища; брой на децата/учениците; наличие на деца/ученици от етнически малцинства;
- мониторингът се провежда през пет години и обхваща всички общини и образователните институции в тях (в рамките на съответните РУО в страната).

За тази цел е необходимо изработване или ползване на налична в МОН, РУО и общините банка с данни, свързани с процесите на приобщаване и на образователна интеграция по места по посочените по-горе показатели.

### *1.3. Обект на мониторинга на приобщаването и на образователната интеграция*

Процесите на приобщаване и на образователна интеграция на местно / локално ниво са осъществими в рамките на:

- отделна институция на предучилищното и училищното образование – детска градина и училище;
- мултикултурното населено място – град или село;
- общината като цялостна административна структура, поради което може да се случи само с участието на общинските власти.

Мониторингът на приобщаването и на образователната интеграция е насочен към всички деца и ученици:

- в конкретната детска градина или конкретното училище поотделно чрез анкетно проучване на техните учители и родители (Приложение 3 и 4);
- в институциите на предучилищното и училищното образование в едно населено място чрез анкетно проуч-



ване на директорите на тези институции, учителите в тях и родителите на децата и учениците (Приложение 2, 3 и 4);

- в институциите от системата на предучилищното и училищното образование на конкретна община като цяло чрез анкетно проучване на общински служители, свързани с образованието, директорите на тези институции, учителите в тях и родителите на децата и учениците (Приложение 1, 2, 3 и 4).

Не трябва обаче да се забравя, че фокусът на мониторинга е насочен към процесите на приобщаване и на образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства и проблемите, свързани с тяхната образователна среда.

#### *1.4. Причини и предпоставки за осъществяването на процесите на приобщаване и на образователна интеграция*

Причините са:

- групите в детските градини и паралелките в училище се формират с деца и ученици, които са: носители на различни култури в семейната си среда; в риск и с различни таланти; със СОП и др. и проблемите в тях често предизвикват проблеми и конфликти, които трудно се минимизират и управляват;
- взаимните негативни нагласи, предразсъдъци и дискриминативни прояви не позволяват безпроблемното развиване на идеи, свързани с приобщаващото и с интеркултурното образование.
- в почти всички мултиетнически градове с относително висок дял на население от ромски произход съществуват сегрегирани/вторично сегрегирани детски градини и училища с преобладаващ брой или само с деца и ученици от ромски произход и др.

Като предпоставки на процеса на приобщаване и на образователна интеграция ще разглеждаме:

- включването на дейности в годишния план за предоставяне на подкрепа за личностно развитие и създаване на координиращ екип за осигуряване на тяхното изпълнение в детската градина и училището;
- наличието на утвърдени общински стратегии за подкрепа за личностно развитие на децата и учениците въз основа на анализ на потребностите от обща и допълнителна подкрепа във всяка изследвана община;
- наличието на дейности, свързани с образователната интеграция в Стратегиите за развитие на изследваното училище;
- наличието на общинска стратегия/програма/план<sup>1</sup> за интеграция на етническите малцинства/ромите;
- промяната в структурата на училищната мрежа: намаляване/липса на училища/паралелки, в които се обучават само (или над специфичния за населеното място дял) ученици от ромски произход;
- промяната в разбирането за приобщаване и образователна интеграция – разбирането им като процес, обхващащ всички деца в съответната образователна институция и във всяка група/паралелка, независимо от техния етнически и социален произход, религиозното различие, майчиния език, носителството на различни индивидуални проблеми и др. (вместо простото смесване на различните деца/ученици в група/клас, детска градина/училище);
- промяната в нагласите на местното българско население към жителите от етнокултурните малцинства: отслабване на негативната представа за някои от тях

---

<sup>1</sup> Изписват се по този начин поради разнообразието от стратегически документи по общини, насочени към всички етнически малцинства или само към ромите.

като ромите например – като разпространение, като устойчивост и като съдържаща негативни характеристики; формиране на нагласа за взаимодействие с представители на тези малцинства – отслабване на нагласата за тяхното избягване в различните всекидневни пространства и в различните видове социални взаимодействия;

- промяната в нагласата на местното население от етнокултурните малцинства за избягване на взаимодействия с етническите българи, за предпочитане на образователни институции, в които децата им са „сред свои“ и няма да бъдат обект на негативни действия (вкл. вербални) от страна на другите ученици, техните родители и от страна на учителите.

Описаните по-горе предпоставки могат да послужат и като желани резултати, постигнати чрез процес на приобщаване и на образователна интеграция на ниво институция на предучилищното и училищното образование и община.

### *1.5. Ползватели на резултатите от мониторинга*

- *МОН, ЦОИДУЕМ и РУО*: като държавни институции, които са пряко отговорни за реализацията на политиката на приобщаване и на образователна интеграция на държавно и регионално равнище; те ще получат аналитична информация за хода на двата процеса в съответните общини, за ключовите проблеми при тяхното провеждане и за специфичните противодействия при реализацията им, както и за формиращите се по места „добри практики“.

- *Общинските администрации*: те ще получат аналитична информация за хода на приобщаването и на образователната интеграция, за ключовите проблеми при тяхното провеждане и за специфичните противодействия при реализа-

цията им; оценка на общинската политика за приобщаване и за образователна интеграция, и за резултатите от тях; анализ на доминиращите нагласи за приобщаване и интеграция сред жителите на общината; препоръки за актуализиране на общинските стратегии/планове/програми.

- *Детски градини и училища*: те ще получат аналитична оценка на ролята и дейността на конкретната/конкретното детска градина/училище в полето на приобщаващото и интеркултурното образование, съотнесени с тези на другите институции на предучилищното и училищното образование в общината.

- *НПО и експерти по приобщаващи и интеграционни политики*: те ще получат аналитична информация за хода на приобщаването и на образователната интеграция, вкл. и за процеса на десегрегация в съответните общини, за ключовите проблеми при нейното провеждане и за специфичните противодействия при нейната реализация; на тази основа могат да изготвят собствени анализи, както и предложения за проекти на общинско равнище и/или в конкретна образователна институция.

- *Национални и регионални медии*: те ще получат данни и аналитична информация за хода на процесите на приобщаването и на образователната интеграция, вкл. и за процеса на десегрегация в съответните общини, за ключовите проблеми при нейното провеждане и за специфичните противодействия при нейната реализация, както и за формиращи се добри практики; на тази основа биха могли да изработват както собствена политика за подкрепа на процесите на приобщаването и на образователната интеграция на национално и на местно равнище, така и за популяризиране на добрите практики.

## *1.6. Инструменти за провеждане на мониторинга на равнище община и образователна институция*

Предлагаме четири типа анкетни карти – за общински служител, за директор на детска градина/училище, за педагогически специалист и за родител.

Въпросите в тях кореспондират с изпълнението на ЗПУО, Наредбите за приобщаващото образование и за ГЗЕИО, както и двете актуални стратегии, свързани с интеграция на етнокултурни общности: Национална стратегия на Република България за интегриране на ромите (2012 – 2020) и Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015 – 2020), както и плановете за тяхното изпълнение.

При необходимост от допълнителна информация за изследването тя може да се набере чрез допълнителни социологически методи като дълбочинни интервюта, фокус-групи, наблюдение и др.

*Индикатори за текущи дейности, насочени към приобщаващото образование и образователната интеграция на деца и ученици от етническите малцинства на равнище община и институция в системата на предучилищното и училищното образование:*

- наличие на приобщаващи и интеграционни дейности, насочени към десегрегация на обособените на етнически признак детски градини и училища;
- наличие на дейности на равнище детска градина, училище и община, насочени в подкрепа на приобщаването и образователната интеграция;
- наличие на квалификационни дейности с педагогическите специалисти за работа в мултикултурна и приобщаваща среда;

- наличие на напрежение на базата на етнокултурно и друго различие в образователната среда между ученици, родители и учители;
- наличие на целенасочена работа с педагогическите специалисти и родителите за преодоляване на негативни стереотипи и дискриминационни нагласи и др.

*Индикатори за резултати от приобщаването и образователната интеграция на деца и ученици от етническите малцинства на равнище община и образователна институция:*

- дял на осигуряване на индивидуална подкрепа на всяко дете и ученик;
- намаляване броя на незаписаните и отпадналите ученици от образователната система;
- дял на броя на децата и учениците, които са обхванати от образователната система (общо и по образователни етапи);
- дял на включване на деца и ученици от уязвими социални групи, включително и от етнически малцинства в образователната система;
- наляване дела на сегрегирани и на вторично сегрегирани детски градини и училища;
- дял на обхванатите в детските градини деца на 3–5-годишна възраст на равнище община;
- дял на обхванатите в задължителна предучилищна подготовка (5–6-годишна възраст) на равнище конкретна детска градина и община;
- дял на подлежащите на задължително образование, обхванати в училищата на равнище община (общо и по образователни етапи на равнище конкретно училище и община);
- подобрени резултати от задължителното външно оценяване.

## **2. Емпирично изследване с директори на детски градини и училища като част от реализация на мониторинга и оценката на приобщаването и интеграцията в образованието**

### *2.1. Цел, задачи, обект и предмет на изследването*

*Основната цел* на емпиричното изследване е да се установи готовността на директорите на детски градини и училища за управление на процесите на практическа реализация на политиките, свързани с изпълнението на нормативните и стратегическите документи в областта на приобщаващото образование и образователната интеграция.

*Задачите*, които произтичат от основната цел са:

- Проучване познанията за приобщаващо образование и образователна интеграция.
- Диагностика на компетентностите за институционално планиране в областта на приобщаващото образование и образователната интеграция.
- Установяване на базовите познания за идентифициране на основните етнически малцинства у нас.
- Проучване отношението на образователните мениджъри към съвместното обучение между ромски/турски деца и ученици с българските им връстници, живеещи в едно населено място.
- Диагностика на уменията на директорите за идентифициране на основните проблеми на приобщаването и образователната интеграция на място, прилагането на подходящи форми за тяхното разрешаване и възможностите за балансиране на взаимоотношенията между децата/учениците от различните етноси в ръководените от тях образователни институции.

- Проучване отношението на директорите към квалификация им и участието в проектни дейности, свързани с приобщаващото образование и образователната интеграция.

*Обект* на анкетното проучване са директори на детски градини и училища.

*Предмет* – познанията и уменията на директори на детски градини и училища за управление на приобщаващото образование и образователната интеграция.

## *2.2. Хипотеза, методи, извадка и период на провеждане*

*Хипотеза.* Ако директорът на детска градина или училище има изградена чувствителност и компетентност в областта на приобщаването и интеграцията в образованието, то той ще идентифицира успешно основните проблеми, ще планира и реализира работа си чрез разнообразни форми на приобщаване и интеграция, ще има висока степен на готовност за осъществяване на успешен процес на приобщаване и образователна интеграция и чрез проектни дейности и ще повишава собствената квалификация.

*Методи на изследване:* полустандартизирана анкета (Приложение 2), математико-статистически методи за обработка на данните, количествен и качествен педагогически анализ на получените емпирични резултати.

*Извадката* включва общо 34 директори, от които 12 на детски градини и 22 на училища от цялата страна, избрани на случаен принцип.

*Период на провеждане:* февруари 2017 г.



## 2.3. Анализ на резултатите от анкетата с директори

### 2.3.1. Идентифициране на базова компетентност в областта на приобщаващото и интеркултурното образование

Въпрос № 1<sup>1</sup> кореспондира пряко с базовата компетентност на анкетираните директори на детски градини и училища, свързана с интеркултурното и приобщаващото образование с фокус към образователната интеграция. От анкетираните лица се изисква да предложат само един верен отговор.

**Таблица 1:** Интеграцията на малцинствата и връзката ѝ с приобщаващото и интеркултурното образование

Възможни отговори	категорично да	по-скоро да	по-скоро не	категорично не	не мога да преценя	не отговорили	отговорили	общо
В абсолютна стойност	14	9	4	4	2	1	31	34
в %	41	26	12	12	6	3	97	100

От резултатите в табл. 1 е видно, че 23 или 67% са дали положителен отговор, като от тях малко повече от половината – (14) или 41%, са напълно категорични в това си твърдение. Останалите около 1/3 част признават, че нямат компетентност

<sup>1</sup> Точната формулировка на всеки въпрос от анкетата може да се намери в Приложение 2 на настоящата монография.

по този въпрос, в това число 4 директори (12%) са категорични в твърдението си, още толкова имат колебание, а 1 директор дори е пропуснал да отговори на този въпрос.

Факт е, че материята, която в системата на предучилищното и училищното образование у нас се свързва с образованието на: децата и учениците от етническите малцинства; децата и учениците в риск; децата и учениците с проблеми в овладяването на знания и със спазването на необходимата дисциплина; талантливите деца и ученици и др. п., които са обект на приобщаващото и интеркултурното образование, често се подценява на всички нива – както изпълнителски, така и управленски. МОН изпитва хронически глад за такива специалисти, а дори и да ги има не ги използва по предназначение. Много рядко в РУО или в ръководството на детска градина и училище може да попадне специалист по интеграция на етнокултурните малцинства. За подготовката на бъдещи педагогически специалисти във висшите училища малцина са преподавателите, които имат компетенции по тези въпроси. В последните години добро изключение правят тези преподаватели, които подготвят специалисти за работа с деца и ученици със СОП.

Всеки директор има право на пояснение защо е отговорил по този начин. От това си право са се възползвали само 5 човека. Техните отговори са в 5 различни посоки, както следва: *„По-скоро да, защото така гласят документите“*; *„По-скоро не, защото са в различни ДОС“*; *„Категорично не, защото приобщаващото образование не третира интеграцията“*; *„Не мога да преценя, защото мисля, че има двусмислие и противоречие в нормативните документи“*. Макар и неособено висок като дял от общия брой анкетирани, отговорите на тези 5 директори донякъде изясняват тенденциите на тревожност от страна на ръководителите на институциите в предучилищното и училищното образование за справяне с изискванията на приобщаващото и интеркултурното обра-

зование на този етап от изпълнението на ЗПУО и съпътстващите го нормативни документи.

С други думи, получените резултати по този въпрос са адекватни на ситуацията по въпросите на приобщаване и интеграция на малцинствата в детските градини и училищата и за готовността на директорите да прилагат нормативните изисквания на приобщаващото и интеркултурното образование.

Компетенциите в областта на приобщаващото и интеркултурното образование установява и въпрос 4, който има за цел да установи пресечните точки между приобщаващото и интеркултурното образование (*с възможност за поясняване на отговора*).

<b>Таблица 2: Пресечни точки между приобщаващото и интеркултурното образование</b>							
<b>отговор</b>	учениците	толериране на различията	интеграцията	подкрепа за личностното развитие	овладяване на българския език	деца в риск	няма такива
<b>честога</b>	2	2	2	2	3	1	3

На този въпрос са отговорили само 11 от 34, като част от тях са дали повече от един отговор, поради което броят им е 15. Суниверсалния отговор „*учениците*” двама от директорите са се застраховали, знаейки че децата и учениците са тези, заради които съществува образователната система. „*Толерирането на различията*”, „*интеграцията*” и „*овладяването на българския език*” наистина са важни пресечни точки между приобщаващото и интеркултурното образование, а „*подкре-*

*пата за личностното развитие” и „децата в риск” са проблем на приобщаващото образование. Трима твърдят, че приобщаващото и интеркултурното образование нямат пресечни точки, което според нас не е вярно.*

Смущаващото в получените резултати по този въпрос е, че 2/3 от директорите са се въздържали да дадат своя отговор, което навежда на мисълта, че тези директори не са сигурни в знанията си или не познават същността на приобщаващото и интеркултурното образование.

### *2.3.2. Компетенции за институционално планиране в областта на приобщаващото образование и образователната интеграция*

Въпрос № 2 от анкетата с директори е свързан с уменията им за дългосрочно планиране в Стратегията за развитие на ръководените от тях детски градини и училища с фокус към интеграцията на деца и ученици от етническите малцинства (посочва се само един отговор).

Всички детски градини и училища в България са задължени да подготвят своя Стратегия за развитие и Годишен план. Стратегията служи за стратегическо позициониране на детската градина/училището на национално равнище и трябва да отговаря на националните приоритети. Тя определя общите насоки на развитие на институцията, акцентира върху видовете дейности, които ще се развиват в перспектива, съобразно наличния потенциал и конкурентните позиции. Стратегията създава условия за съгласуване и координиране на действията, свързани с различните дейности.

Годишният план е оперативният документ на всяка институция в системата на предучилищното и училищното образование, в който се залага изпълнението на различни дейности, отговорници и срокове за тяхното реализиране в рамките на една учебна година. Вече е известно на всички, че у нас почти не може да се намери детска градина или училище,

в които да няма деца и ученици от етническите малцинства. Наличието на такива деца и ученици предполага планирането на дейности както за тяхната интеграция и приобщаване към институционалния колектив от деца и ученици, педагогически и непедagogически персонал, така и за работата с техните родители.

**Диаграма 1:** Компетенции за стратегическо планиране



По отношение на дейностите, както е видно в диагр. 1, заложен в Стратегията за развитие на детска градина/училище, близо половината, т.е. 16 човека (47%) са отговорили с „да, има заложен и те се изпълняват“, а 9% (трима директори) признават, че в стратегията за развитие на ръководената от тях образователна институция са заложили „проформа“ такива дейности и те не се изпълняват. В допълнение те са пояснили причините за тази формалност както следва: „няма специалисти“; „над 80% от децата са от малцинствата, т.е. те са интегрирани“ (не е ясно към кого и как, а посочените данни говорят за ясно изразена сегрегация по етнически признак); „заложените мерки по-скоро са за деца със СОП и деца в риск“.

От личните ни наблюдения по този въпрос сме убедени, че формалното планиране е често срещано явление. Планирането в детските градини и училищата подлежи на проверка

и съответно на санкции при липса на адекватни мерки, но често те не се изпълняват както заради тяхното подценяване, така и поради липса на капацитет от страна на ръководството и педагогическите специалисти.

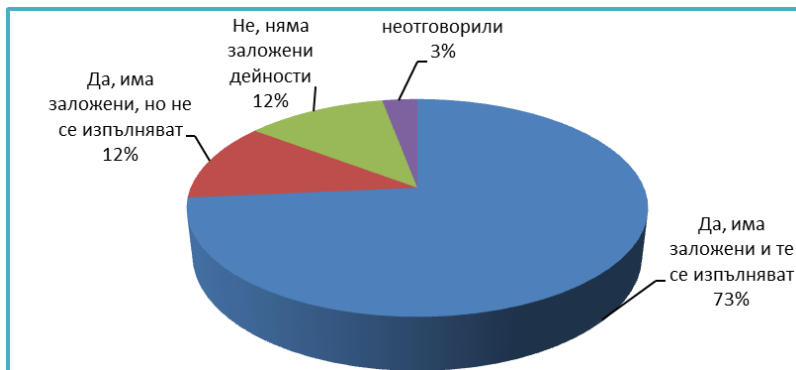
Недоумение буди отговорът *„Не, няма такива заложенни дейности”*, даден от 38% от анкетираните и неотговорилите на този въпрос 6% (двама). Общо 15 от 34 са игнорирали дейностите по образователната интеграция на деца и ученици от етническите малцинства и не са ги включили в основния стратегически документ на образователната институция, която ръководят. Четирима директори са пояснили допълнително своя отговор с: *„Няма деца от етническите малцинства”* или *„В цялото училище само 10 ученици са от етническите малцинства”*. Донякъде можем да уважим отговорите на тези директори, но с уговорката, че дори и да нямат деца и ученици от етническите малцинства към момента на планиране, вероятността в детската градина и училището, което те ръководят, да се запишат такива в някоя от следващите години на действие на Стратегията, е много висока на фона на засилената миграция в страната и извън нея.

Този въпрос кореспондира пряко с въпрос № 5 от анкетата (*виж по-долу*), който е свързан с присъствието на деца и ученици от етническите малцинства в институцията, която ръководи анкетирания директор. В табл. 3 липсата на деца и ученици от етническите малцинства са регистрирали само 4 директори и 1 не е отговорил, а според въпрос № 2 – 15 са хората, които не са отговорили или са дали отрицателен отговор. Липсата на стратегическо виждане по този въпрос може да се квалифицира единствено и само като наличие на управленска некомпетентност и подценяване на тази проблематика от страна на респондентите.

Отново с възможностите за планиране, този път в Годишния план на образователната институция, е свързан следващият въпрос № 3. Този път фокусът е към дейностите за пре-

доставяне на подкрепа за личностното развитие с посочване само на един верен отговор.

**Диаграма 2:** Компетенции за разработване на Годишен план



Подкрепата за личностното развитие е формулирана в новия ЗПУО и е разработена подробно в Наредбата за приобщаващото образование. Според резултатите в диагр. 2 в изготвяния от директорите годишен план за дейности 73% (25 директори) отговарят с: „Да, има заложен и те се изпълняват”. 12% (4 човека) също отговарят положително, но признават, че заложените дейности не се изпълняват. Само двама са пояснили причините за това: „Имаме правила, които трудно се изпълняват в практиката” и „Наредбата излезе след началото на учебната година”.

Още 12% от анкетиранияте директори посочват, че не са заложили дейности за подкрепа на личностното развитие. И един не е отговорил. Липсват каквито и да са пояснения относно липсата на дейности за предоставяне на подкрепа за личностно развитие.

От резултатите на отговорите по този въпрос става ясно, че повече от 2/3 от анкетиранияте директори (85%) са изпълнили ангажиментите си по отношение на планирането на дейности за предоставяне на подкрепа за личностното разви-

тие, докато останалите 15% или всеки седми директор обаче имат несвършени задължения в планирането на дейности в областта на предоставянето на подкрепа за личностно развитие в поверената им образователна институция, което е също сериозен негативен атестат за тях самите.

### 2.3.3 Базова компетентност за идентифициране на традиционни етнически малцинства

Следващият въпрос № 5 диагностицира уменията на директорите на детски градини/училища да разпознават деца и ученици от традиционните етнически малцинства. Като възможни отговори в анкетата са посочени „турци” и „роми” (представители на най-многобройните малцинствени етнически групи у нас) и „други”, с възможност за пояснение на тяхното наименование и с уговорката, че респондените имат право да посочат повече от един отговор.

<b>Таблица 3: Компетентности за идентифициране на традиционни етнически малцинства</b>							
Възможни отговори	Турци	Роми	* други (моля посочете)	няма такива	не мога да преценя	неотговорили	отговорили
в абсолютна стойност	9	27	3	4	1	0	44
в %	21	61	7	9	2	0	100
* други: 1) власи; 2) протестанти 3) католици							

В табл. 3 отговорите са 44 на брой поради възможността за отбелязване на повече от един отговор. Прави впечатление, че на този въпрос няма неотговорили. Разполагаме само с един отговор „не мога да преценя”, а в 4 отговора (9.0%) се от-



рича наличието на деца и ученици от традиционните етнически малцинства. В абсолютна стойност в цели 39 от общо 44 отговора са идентифицирани деца и ученици от традиционните етнически малцинства у нас. Най-често срещания тук отговор, както очаквахме, е „*роми*” – 27 пъти или 61%, и „*турци*” – 9 пъти или 21%. В графа други фигурират само 3 отговора, определени като власи, протестанти и католици. Власите наистина са традиционно етническо малцинство, но протестантите и католиците са религиозни малцинства, което ни дава основание да твърдим, че все още има ръководители на детски градини и училища, които не правят разлика между етнически и религиозни малцинства.

*2.3.4. Припознаване на проблеми на приобщаването и образователната интеграция на място, прилагане на подходящи форми за тяхното разрешаване и възможности за балансиране на взаимоотношенията между децата/учениците и родителите от различните етноси*

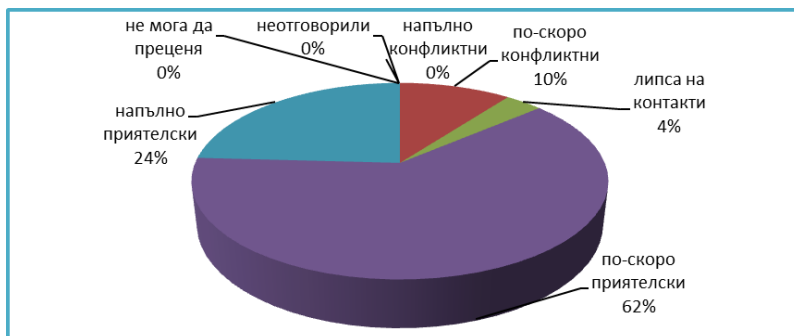
Следващият въпрос № 6 от анкетата има за цел да определи в каква степен директорите на детски градини и училища познават начина, по който си взаимодействат техните възпитаници, принадлежащи към различни етнически групи. Право на отговор имат само директорите, които са посочили различни по етнически произход деца/ученици в ръководените от тях институции в отговор на предишния въпрос № 5.

На този въпрос са отговорили 29 директори на детски градини и училища. Както е видно от диагр. 3, няма респонденти, които да не са отговорили или да не могат да преценят какви са взаимоотношенията между децата/учениците в ръководените от тях институции, или да са отговорили с възможната опция „*напълно конфликтни*”. Само може да ни радва фактът, че 62% е са отговорили с „*по-скоро приятелски*”, а други 24% допълват благоприятната картина на взаимоотно-

ношения като „напълно приятелски” или общо 86% от директорите дават висока оценка на взаимоотношенията между децата/учениците в ръководените от тях детски градини или училища. 10%, които са трима, признават за „по-скоро конфликтни” отношенията между учениците от различни етноси в ръководените от тях институции и още 4% отчитат „липса на контакти” между децата/учениците с различен етнически произход.

Истинността на тези твърдения обаче е необходимо да се проверят чрез допълнителни изследвания.

**Диаграма 3:** Взаимоотношенията между децата/учениците според директорите на детски градини/училища



Въпрос № 7 е посветен на формите на работа за приобщаване и изграждане у децата/учениците на нагласи за приемане на различията, които се прилагат в образователните институции. Респондентите могат да посочат повече от един отговор, а резултатите са представени в таблица № 4. Става ясно, че отговор на този въпрос са дали 33 от общо 34. Част от тях са регистрирали повече от един отговор, поради което техният брой е 50.

„Беседата в часа на класа”, посочена от 29%, и „честванията, свързани с празничните календари на етносите“ – 28%, са най-предпочитаните форми на работа за приобщаване

и изграждане на нагласи за приемане на различията. Разкриването на „ЗИП/СИП“ е посочено 8 пъти (15%), а 5 (10%) предпочитания има към „срещи с успели представители на различия“ и още 2 отговора (4%) – „други“. Опцията „няма такива“ е посочена 6 пъти (12%), което би трябвало да означава, че в тези образователни институции липсват деца и ученици, обект на приобщаващото образование и образователната интеграция. Твърдението на петима директори, че нямат деца/ученици от етническите малцинства, в отговор на въпрос № 5 по-горе, звучи по-правдоподобно, но да се твърди, че в ръководените от тях детски градини и училища няма и деца/ученици, обект на приобщаващото образование, е несериозно.

<b>Таблица 4. Форми на работа за приобщаване и изграждане на нагласи за приемане на различията</b>									
Форми на работа	ЗИП/СИП	беседи в часа на класа	срещи с успели представители на носителите на различия	чествания, свързани с празничните календари на етносите	няма такива	други	неотговорили	отговорили	Общо
В абсолютна стойност	8	15	5	14	6	2	1	50	51
в %	15	29	10	28	12	4	2	98	100

В отговор на въпрос № 8 анкетираните трябва да изброят до 3 основни проблеми на приобщаването и образователната интеграция на деца и ученици от ромски произход, по степен на тяхната значимост. На този въпрос не са отговорили двама, но общият брой на подадените отговори е 38. Основната част

са се задоволили само с един отговор, като не са постигнали минимума от три.

Проблемът, който най-често се повтаря при обучението на ромски деца и ученици, е свързан с техните родители – 12 пъти, т.е. почти всеки трети отговор. Той варира между: *„безотговорност“*, *„немотивираност“* и *„незаинтересованост“*, през родителската *„неграмотност“* и *„необразованост“*, до *„пълната липса на родителска подкрепа“*.

Този резултат е в отговор на високите очаквания на директорите на детски градини и училища към родителите на своите възпитаници и на базата на трупаното във времето стереотипно отношение към ромските родители. Такива родители роми обаче, които подкрепят своите деца и дори имат средно или висше образование, най-често в реалната практика не попадат в полезрението на директорите и остават анонимни и невидими за тях. За директорите те са онези родители, които изпълняват своите задължения, т.е. *„те са като нас“*, както най-често ги определят. Ако директорите на детски градини и училища у нас имаха по-висока чувствителност и инструменти да идентифицират точно този тип родители роми, да ги подкрепят и ги дават за пример точно като роми, вероятно натрупаните стереотипи за ромските родители нямаше да бъдат толкова крайно негативни в наши дни.

9 пъти директорите са свързали своите отговори с проблеми в ромската ценностна система по отношение на образованието. В тази насока отговорите варират между: *„ниската степен на значимост на образованието като ценност“* до *„пълната му липса в ромската образователна система“*. Този тип твърдения обаче, също са крайни и не се доказват при изследвания по тази тема.

И третият по предпочитаемост отговор на въпрос № 8 е свързан с нарушената *„комуникация“* в институциите от системата на предучилищното и училищното образование – в 6 отговора. Това означава, че въпреки положените усилия от българската държава задължението 5–6-годишните деца да

участват във формите на предучилищното образование все още е само задължение по книга. Комуникацията в българското образование по законен път е определена да става на български език. Със задълбочаване на изолацията на ромите в големите градове и в частност на вторичната сегрегация в образованието, разбирането, което се наложи в методиката по ранно оgramотяване от близкото минало, относно двуезицието (билингвизмът) на децата от етническите малицинства, търпи коренно преосмисляне.

В отговорите на въпрос № 8 могат да се открият и по-наивни и на практика недоказани, но ширещи се сред обществото стереотипни твърдения, като това че: *„ромите имат прекалено много права, спрямо останалото население“*; ромите *„не приемат различните“*; *„все някой им е длъжен на ромите“* и др. п.

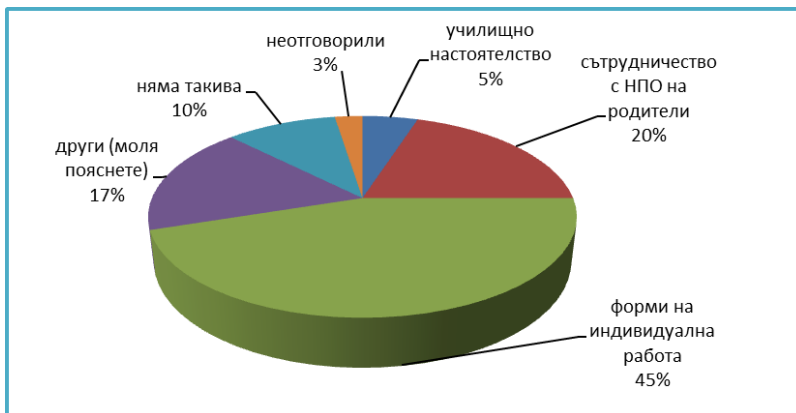
Не липсват обаче и правдоподобни твърдения – 3 на брой, свързани с недостатъчната педагогическа квалификация на учителите да работят успешно с ромски деца, ученици и родители.

Интерес представляват отговорите на въпрос № 9, който пряко кореспондира с въпрос № 5 относно наличието на деца и ученици от етническите малцинства и се отнася до формите на работа с техните родители. Общият брой на анкетираните, отговорили на този въпрос е 29 като всички те са дали положителен отговор за присъствието на етническо разнообразие в ръководената от тях институция. Респондентите са посочили повече от един верен отговор, поради което броят на отговорите е 40.

От отговорите в диагр. 4 се вижда, че най-предпочитаната форма за работа с родителите е индивидуалната – 45%. 20% или 8 предпочитания са дадени за *„сътрудничество с НПО на родители“*. Близко до тази стойност – 17% или 7 отговора – са дадени за други форми на работа, определени в пояснение като: *„съвместни празнувания“* – 2 пъти и по 1 предпочитание на следните форми: *„екскурзии с учебна цел“*; *„срещи по насе-*

лени места”; „психолого-педагогически тренинги”; „посещения по домовете” и „финансови и морални форми”.

**Диаграма 4.** Форми на работа с родители от етническите малцинства, прилагани в детската градина/училището

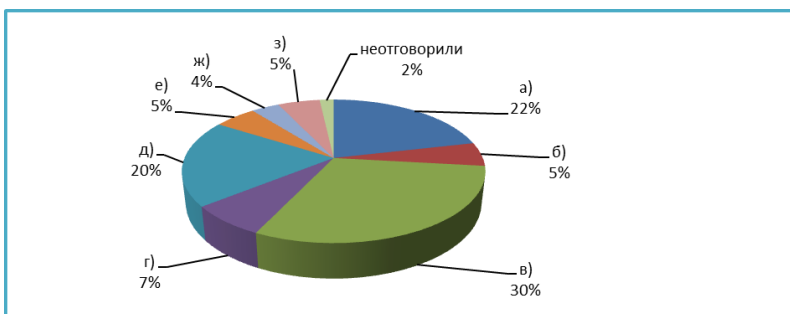


Интерес за нашето изследване представляват 4 отговора (10% като дял) – „няма такива”, т.е. в тези детски градини и/или училища не се работи по никакъв начин с родителите. Не е ясно защото няма необходимост от такава работа или защото липсва яснота по какъв начин да се осъществява тя.

Индивидуалната форма на работа е най-предпочитаната, но директорите от опит знаят, че е и най-лесно отчитаната поради факта, че учителите и самите те много често се срещат с родителите на своите ученици и в хода на тези срещи те събират информация за начина на живот на ученика, за неговите навици и привички, за положителните и отрицателните му страни, консултират се с родителите по много други проблеми и др. п. Прави добро впечатление, че директорите дават своите предпочитания и за по-съвременни форми на работа с родители, каквито са тренингите, изнесените родителски срещи по различните населени места, съвместните празнувания и състезания и др. п.

Известно е, че извеждането на деца и ученици от детски градини и училища от обособените ромски махали и тяхното равномерно дисперсиране в „приемни“ такива, разположени извън ромските жилищни пространства, е една от най-удачните форми за десегрегиране на ромското образование. За нейното правилно осъществяване от изключително значение е позицията, която имат директорите на детски градини и училища, които приемат ромски деца. Затова въпрос № 10 определяме като един от възловите в нашата анкета, защото е насочен към това как ще се отрази процесът на вливане на ромски деца/ученици в детските градини/училищата, които те ръководят, с опция за посочване на повече от един отговор.

**Диаграма 5.** Отражение върху образователно-възпитателната работа при реализация на процес на извеждане на ромски деца/ученици от детски градини/училища от обособените ромски махали и равномерното им дисперсиране в „приемни“ детски градини и училища извън ромските махали



**Легенда:**

- а) ще се повишат образователните резултати на учениците от ромския етнос;
- б) ще се влошат образователните резултати на учениците от другите етноси;
- в) ще помогне за изграждане на дружески отношения на децата от различните етноси, ще се познават като съграждани и ще спадне напрежението и възможността за бъдещи конфликти между тях;
- г) ще породи напрежение и конфликти между децата от различните етноси;
- д) ще породи напрежение и конфликти между родители от различните етноси;

- е) нищо няма да се промени;
- ж) не мога да преценя;
- з) друго.

Отговорите на въпрос № 10 са отразени в диагр. 5 и общо са 56. Само един директор не е отговорил на този въпрос. Мнозинството от регистрираните отговори – 30% са в оптимистичен дух и посочват, че съвместното обучение между различни по етнически произход деца и ученици *„ще помогне за изграждане на дружески отношения“* между тях, а впоследствие и за преодоляване на конфликтите помежду им. 22% от предпочитаните отговори (12 на брой) насочват към убеждението, че *„ще се повишат образователните резултати на учениците от ромския етнос“*. Висок е обаче и дялът на отговорите, че съвместното обучение *„ще породви напрежение и конфликти между родители от различните етноси“* – 20% (11 отговора). Вероятно в това число са отговорите на директори, които вече са имали или имат проблем с вторичната сегрегация, свързана с оттеглянето на деца/ученици с български произход към детски градини/училища, в които няма ромски деца в по-големите градове. За съжаление тези директори от своя опит вече знаят, че в съвременното българско общество натрупаните стереотипи и дискриминационни нагласи към ромите са непреодолими за по-голяма част от българските родители, когато пред тях има алтернативна възможност за преместване на собствените деца в детски градини/училища без ромски деца/ученици. По същата причина множество български родители, живеещи на село или в малък град, предпочитат децата им ежедневно да пътуват до по-голям град, но да не бъдат заедно с ромските деца от тяхното населено място. Вторичната сегрегация в образованието е проблем на преходния период и на процесите на задълбочаващото се разделение в обществото ни. С други думи казано и потвърдено от анкетата с директори е, че не различните деца събрани под един покрив, а техните родители са потенциалните



носителите на напрежение, конфликти и разделение в образованието.

Сравнително нисък е дела на отговори б) – 7%, и г) – 5%, свързани с образователно-възпитателната работа с децата/учениците. Анкетиранияте директори осъзнават, че при равномерно дисперсиране на ромските деца/ученици и поемане на еднаква отговорност от институциите, те не са заплаха нито за понижаване на образователните резултати на другите деца/ученици, нито присъствието им в новата образователна среда ще доведе до напрежение и конфликти.

Назначаването на помощник-възпитател (*за работа по образователната интеграция в детската градина*) и помощник на учителя в началния етап на училищното образование е възможен инструмент за подобряване на резултатите от работата по образователна интеграция, за който българската държава се погрижи още през първото десетилетие на новия век. С отговорите на въпрос № 11 се цели да се разбере отношението на директорите на детски градини и училища към назначаването на човек с такава длъжност.

<b>Таблица 5.</b> Назначение на помощник-възпитател (за работа по образователната интеграция в детската градина) и помощник на учителя (в училище)								
Възможност за отговор	да, има	няма, защото не достига финансиране за разкриване на щат	няма, защото не е необходим	няма поради липса на кандидати за длъжността	друго	неотговорили	отговорили	Общо
В абсолютна стойност	5	13	12	2	1	1	33	34
в %	15	38	35	6	3	3	97	100

Видно от табл. 5 е, че само един не е отговорил, а още един е дал друг отговор – „назначен училищен психолог”. От останалите 32 най-висок е делът на отговорилите с „няма, защото не достига финансиране за разкриване на щат” – 38% (13 респонденти). Веднага след него се нарежда отговорът „няма, защото не е необходим” – 35% или 12 директори, и още двама (6%) са имали желание да назначат човек на такъв щат, но не са намерили подходящ кандидат според тях.

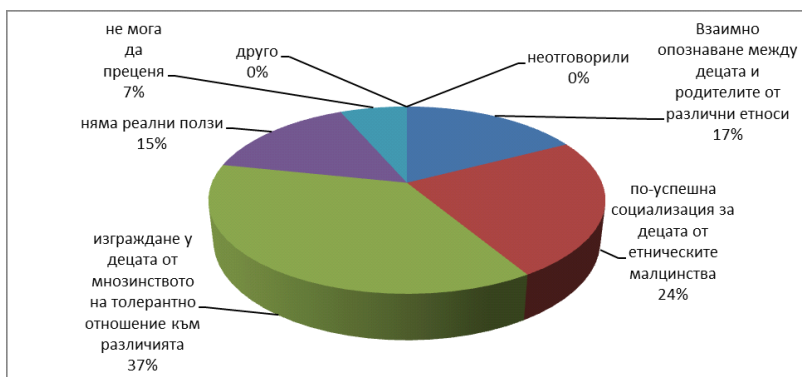
Само 15% или 5 директори са назначили помощник-възпитател или помощник на учителя за работа по образователната интеграция. Тези данни са уникални за образователната ни система, защото в официалната си информация до МОН, РУО не се съобщава за назначени помощник-възпитатели и помощници на учителя, които да работят за образователната интеграция на деца и ученици от етническите малцинства. Недостигът на финансиране обаче, от опит знаем, че е само претекст за неразкриване на такова работно място. По-откровени са тези директори, които отричат необходимостта от помощник на учителя. В личен разговор с много начални учители из страната неведнъж е споделяно, че помощниците на учителя вместо да им помагат, повече им пречат – съзнателно или несъзнателно с професионални забележки пред учениците, злепоставяне пред родителите, разделяне на класовете по етноси, обгрижване само на ромските деца и др. п., което не е в услуга на цялостната образователно-възпитателна работа в училище. Това вероятно е основната причина дължността помощник на учителя да остане спорна и negliжирана от директорите на училища, в които се учат деца от малцинствата.

### *2.3.5. Резултати от съвместното обучение между деца от мнозинството и малцинствата*

Въпрос № 12 е посветен на резултатите от съвместното обучение между различни по етнически произход деца и уче-

ници от едно населено място. От резултатите в диагр. 6 се вижда, че всички са дали отговор на този въпрос, като някои от тях са предложили и повече от един – общият им брой е 46.

**Диаграма 6.** Резултати от съвместното обучение на ромски/ турски с другите деца/ученици в населеното място



Най-висок е дела на опцията за „изграждането у децата от мнозинството на толерантно отношение към различията” – 37% или 17 директорски предпочитания. 11 от отговорите (24%) от тях се пада на виждането за „по-успешна социализация за децата от етническите малцинства”. Още 8 отговора (17%) са насочени към опцията за „взаимно опознаване между децата и родителите от различните етноси”. Общият дял от посочените три възможни опции е 78%, което е един отличен атестат за съвместна работа между деца и ученици от различните етнокултурни групи у нас. Тези предпочитания ни дават основание да вярваме, че значителната част от действащите директори на детски градини и училища вярват в добрите резултати от съвместното обучение на различните деца и имат готовност за реализацията на това предизвикателство на практика.

Само 15% от отговорилите определят, че от съвместното обучение между деца от различни етноси „няма реални пол-

зи”, а 7% (3 директори) са отговорили „не мога да преценя”. Тези директори или ръководят т. нар. „елитни” училища (в които обикновено няма ученици от уязвими етнически групи, а дори и да има такива, те остават невидими за тях), или нямат изградена чувствителност за идентифициране на ученици от тези групи и проблемите, свързани с тях.

### *2.3.6. Участие в проектни и квалификационни дейности и определяне степента на готовност за осъществяване на успешен процес на приобщаващо образование и образователна интеграция по отношение на материални и човешки ресурси*

С този проблем са свързани поредицата въпроси от № 13 до № 19. Въпрос № 13 пряко засяга участието в проекти, свързани с приобщаващото и/или интеркултурното образование.

**Диаграма 7.** Изпълнение на проекти за приобщаване и/или образователна интеграция през последните 10 години



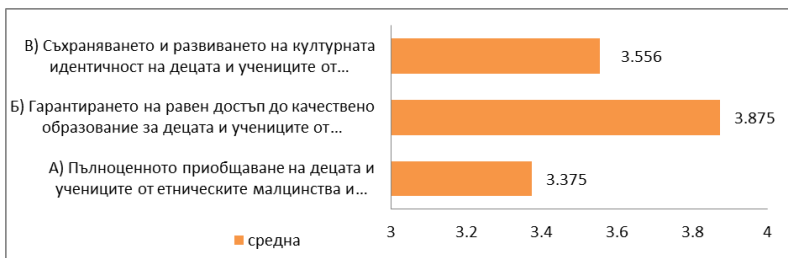
От резултатите в диагр. 7 става ясно, че на този въпрос са отговорили 33. Делът на директорите, които признават, че нямат участие в проекти, свързани с образователната интеграция и/или приобщаващото образование е 65% или 23 образователни институции. И ако приобщаващото образование е по-ново явление, то образователната интеграция на деца и ученици от етническите малцинства стартира от 2004 г. насам, с приемането на първата Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства и със създаването на Центъра за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства, като второстепенен разпоредител с бюджетни кредити към МОН, за да обслужва изпълнението на Стратегията на проектен принцип.

Скоро след като Центърът за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства започна да стартира процедура за проекти, се появяват и оперативните програми по линия на структурните фондове, които подпомагат както образователните политики по въпросите на образователната интеграция, така и политиките по приобщаващото образование, насочени предимно към децата със СОП. 7 от директорите (20%) посочват, че са участвали в проекти, но само като партньор и само 4 директори (12%) посочват, че са имали водеща функция при разработването и реализирането на проекти, свързани с приобщаване и образователна интеграция – по 2 директори за всеки тип проекти.

Делът на участвалите през последните 10 години в проекти, свързани с образователната интеграция и приобщаващото образование, е незадоволително малък. Този резултат отново потвърждава първоначалното ни усещане за подценяване и negliжиране на тези проблеми от директорите, взели участие в анкетното ни проучване.

За участието в проекти е и следващият въпрос № 14, обвързан със самооценка на резултатите от тях по петобалната система, при която най-ниската оценка е 1, а най-високата 5. Не са отговорили 8 директори.

## Диаграма 8. Самооценка на резултатите от участието в проекти

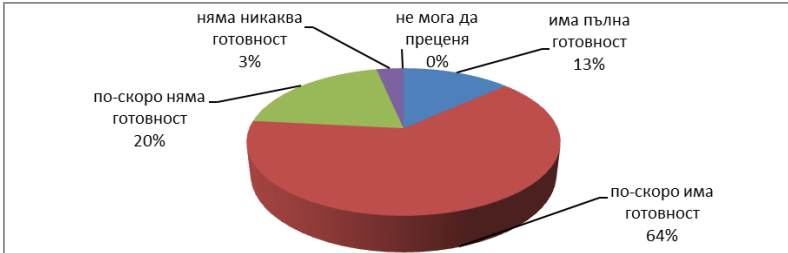


От резултатите в диагр. 8 се вижда, че анкетираните директори са се самооценили с най-висока средна оценка 3,87 по изпълнението на целта „Гарантиране на равен достъп до качествено образование за децата и учениците от етническите малцинства“. Следва самооценката им по изпълнението на поставената цел за „Съхраняване и развиване на културната идентичност на децата и учениците от етническите малцинства“ – със средна оценка – 3,55. Най-ниска е самооценката им за работата по третата поставена цел „Пълноценно приобщаване на децата и учениците от етническите малцинства и тяхното безконфликтно съжителстване с другите деца/ученици“ – средна оценка 3,37.

По наше мнение, познавайки добре реалната ситуация от реализацията на множеството проекти по приобщаване и интеграция в детските градини и училищата из цялата страна, анкетираните директори са се самооценили твърде реалистично и справедливо.

Въпрос № 15 е свързан с определяне степента на готовност на анкетираните ръководители на детски градини и училища за осъществяване на успешен процес на приобщаване и образователна интеграция по отношение на материални и човешки ресурси, изхождайки от позиция на важността на тези ресурси. Няма респонденти, които да нямат яснота за оценката си по този въпрос.

**Диаграма 9.** Степен на готовност за осъществяване на успешен процес на приобщаване и образователна интеграция от детските градини и училищата по отношение на финансово-материални и човешки ресурси



От резултатите, отразени в диагр. 9, излиза, че цели 77% (23 от отговорилите по този въпрос директори) определят собствената си висока степен на готовност да осъществяват успешен учебен процес на приобщаване и образователна интеграция по отношение на материално-финансовите и човешките ресурси. От тях „имат пълна готовност” 13% (4), а още 64% (19) „по-скоро имат готовност”. Това ще рече, че повече от 2/3 от анкетирания директори са обезпечени материално-финансово и с необходимите човешки ресурси за успешното реализиране на приобщаващо образование и образователна интеграция. Само шестима (20%) признават, че „по-скоро нямат готовност” за това и само един директор е предпочел да отговори с „няма никаква готовност”, което е преодолимо.

В продължение на този проблем за респондентите, които са отговорили отрицателно на предишния въпрос се дава възможност при въпрос № 16 да запишат какво още им е необходимо по отношение на финансово-материалните и човешките ресурси. Само четирима от общо седем, отговорили отрицателно на предишния въпрос са дали мнението си обаче.

По отношение на необходимостта от допълнителни финансово-материални ресурси отговорят както следва:

- трима желаят допълнителни финансови средства за учебни материали, пособия и оборудвания за подобряване на образователната среда и за повишаване на работните заплати на педагогическите специалисти;
- според един класовете с проблемни деца трябва да бъдат по-малобройни, а финансовите средства да бъдат като за клас с нормална пълняемост.

По отношение на необходимостта от допълнителни човешки ресурси отговорите на всички са свързани с допълнително финансиране за назначаване на помощник на учителя, което е изненадващо с оглед на резултатите от въпрос № 11.

Въпрос № 17 е първият от няколко въпроса в анкетата за директори, свързани с обучението в различни квалификационни форми за придобиване на знания, умения и компетентности по приобщаващо образование и/или за работа в мултикултурна образователна среда, включително и за преодоляване на негативните стереотипи.

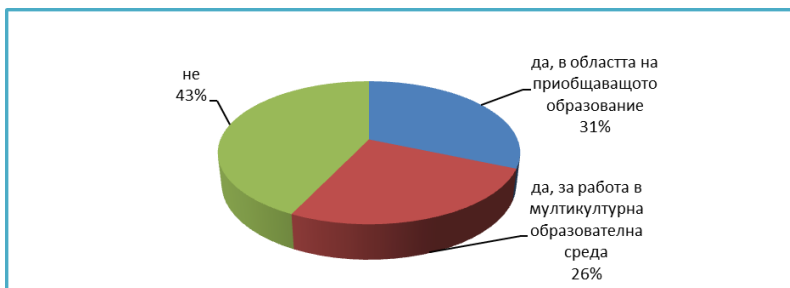
Отговор на този въпрос са дали всички, но един от тях е посочил два положителни отговора, което е напълно възможно по условие. Затова общият сбор на получените отговори е 35. Резултатите в диагр. 10 показват, че най-висок е дела на отговорилите с „не” – 43% (15), а по-голямата част от положителните отговори са в полза на участието в квалификационни форми по приобщаващо образование – 31% (11 предпочитания) и 26% или 9 на брой отговори са отнесени към работа в мултикултурна образователна среда.

Ако в реалната практика близо половината от действащите директори на детски градини и училища не са били обучавани никога в областта на приобщаващото образование и образователната интеграция, и само по около 1/3 от тях са обучавани само в едната или само в другата област, няма как от тези директори да се изисква: да бъдат достатъчно чувствителни към проблемите на различните деца и ученици; да имат уменията с лекота да планират дейности, свързани с такива деца и ученици; да познават приликите и разликите между



приобщаващото образование и образователната интеграция; да познават успешните модели и форми на работа с различните деца и техните родители.

**Диаграма 10.** Обучения в различни квалификационни форми за придобиване на знания, умения и компетентности по приобщаващо образование и/или за работа в мултикултурна образователна среда, включително и за преодоляване на негативните стереотипи



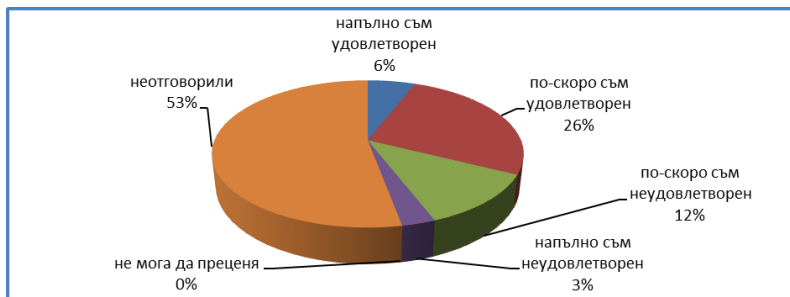
Тези резултати, макар и от пилотно изследване, пораждат необходимостта от по-голямо проучване и вземане на мерки за решаването на проблемите с квалификацията на директорите в тази насока от отговорите институции, но и от тях самите.

Следващият въпрос № 18 е насочен само към онези, които са отговорили положително на предходния въпрос, с цел да се определи тяхната удовлетвореност от получените знания, умения и компетентности в областта на приобщаващото образование.

Броят на отговорилите е 16 и е по-висок от дадените 11 положителни отговора на предходния въпрос, свързан с приобщаващото образование, което навежда на мисълта, че въпрос № 18 е недоразбран от респондентите. Най-висок е дела на отговорилите с „по-скоро съм удовлетворен” – 26% (9 човека) спрямо 47% на отговорилите на този въпрос. Положителната картина се допълва с добавянето на още 6% от 47% отговорили

респонденти. Но все пак трябва да обърнем внимание, че 12% или четирима са отговорили с „по-скоро съм неудовлетворен” и още 3%, т.е. един е отговорил, че е „напълно неудовлетворен” от квалификационната си форма на обучение. Като допълнително пояснение за тази им неудовлетвореност трима посочват следните причини: „Непознаване на основните проблеми от учителя”; „Обучителят не познава реалността в училище”; „Огромната по обем документация по-скоро пречи, отколкото да помага на пряката работа”.

**Диаграма 11.** Степен на удовлетвореност от получените знания, умения и компетентности в областта на приобщаващото образование

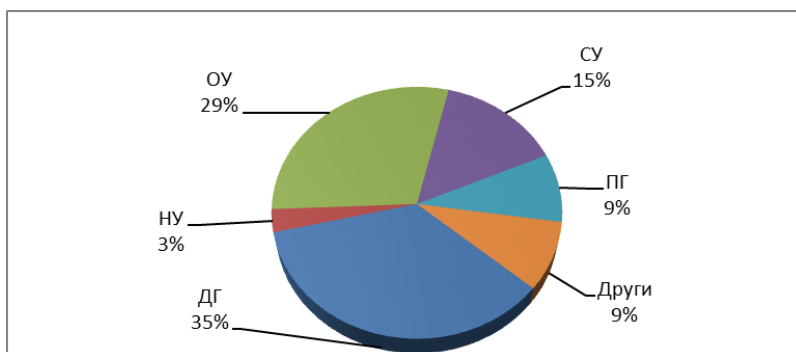


Идентичен с въпрос № 18 е и въпрос № 19, но свързан с определянето степента на удовлетвореност от получените знания, умения и компетентности за работа в мултикултурна образователна среда. Отново имаме по-висок дял на отговорилите по този въпрос – 13. В диаграма 12 става ясно, че и тук най-висок е дела на отговорилите с „по-скоро съм удовлетворен” – шестима или 17% от всичките 34 участници. С „напълно съм удовлетворен” са отговорили още двама. При обученията по образователна интеграция няма неудовлетворени, но 9% или трима, са отговорили с „по-скоро съм неудовлетворен” и картината се затваря с онези двама, които са отговорили с „не мога да преценя”.

Двама са се възползвали от възможността да пояснят изразената от тях степен на удовлетвореност, като и двете пояснения са еднакви и гласят: „Улесни контактите с родителите, помогна за по-лесно организиране на тренингите с тях, даде ми по-голяма увереност”.

*2.3.7. Демографски данни за: вида на образователната институция, която представляват анкетираните директори; типа на населеното място, в което се намира образователната институция; разпределение на анкетираните директори по пол, възраст и педагогически стаж*

**Диаграма 12.** Вид на образователната институция



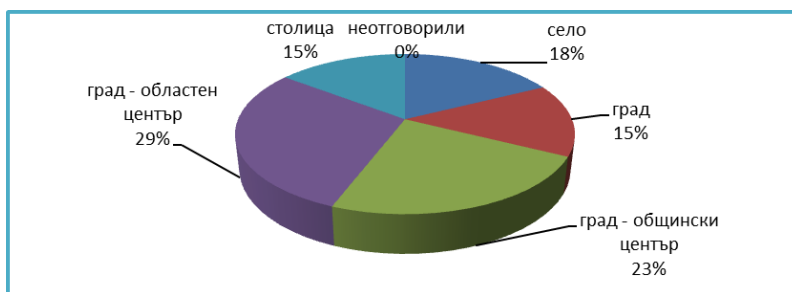
В диагр. 12 е представено разпределението на вида на образователните институции както според етапа и степента на образование на неспециализираните училища, така и по съдържание на подготовката – въпрос № 20, на които са директори анкетираните лица.

Става ясно, че анкетата е осъществена с директори на: 12 детски градини, които като дял от образователните институции са 35% ; 10 ОУ или 29% като дял; 5 СУ или 15% като дял; 3 ПГ (9%); 3 други (9%), като тук трябва да допълним, че в графата за пояснение към въпроса и трите други училища са определени като профилирани гимназии и 1 НУ (3%). С други

думи, в извадката на анкетата са попаднали директори, които ръководят почти цялата палитра от видовете училища в системата на училищното образование, а директори на детски градини са малко повече от 1/3.

Важно за нас беше да имаме предвид и населеното място, в което се намира образователната институция. Това е видно от диаграма 13.

**Диаграма 13.** Тип на населено място, в което се намира образователната институция



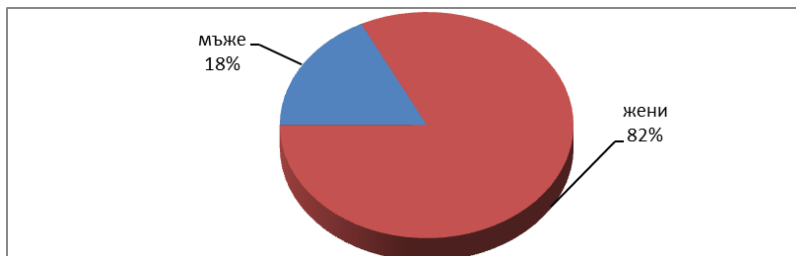
Както се вижда в диагр. 13, анкетното проучване е направено с директори, които ръководят детски градини и училища, които са разположени в столицата, в градове, които са областни и общински центрове, по-малки градове и села.

Преобладават детските градини и училищата, които функционират в областен град – 29%, и град, който е и общински център – 23%. Сравнително близки по дял са разположените детските градини и училищата в столицата (15%), в по-малките градове (15%) и на село (18%).

В диагр. 14 е отразено разпределението на анкетиранияте директори по пол. 18% (6) от тях са мъже, а останалите 82% или 28 – жени. Извадката на респондентите, формирана на случаен принцип, е много близка до реалната ситуация в страната на практика – много жени и малко мъже в системата

на предучилищното и училищното образование като цяло, включително и в управленските ѝ нива.

**Диаграма 14.** Разпределение на анкетираните директори по пол



По отношение на възрастовите граници прави впечатление, че само двама директори са на възраст до 34 години, 21 (62%) са между 35 и 50, а останалите 11 (32%) са над 50-годишни.

С педагогически опит от 5 до 15 години са осем човека (28%), от 16 до 25 – 7 директори (24%) и с над 25 години са 14 (48%). С други думи, фактът, че преобладават директорите на възраст между 35 и 50 г. е радващ, защото застаряването в институциите от системата на предучилищното и училищното образование е реалност, която в наше време изглежда непреодолима, но от друга страна, нормално е директорите да бъдат в най-творческата си възраст, когато са натрупали достатъчно опит, но все още не са преминали 50 г. граница. Тревожи обаче обстоятелството, че само двама директори са на възраст до 34 г. и още близо 1/3 са над 50 г.

По отношение на педагогическият опит става ясно, че почти всеки втори анкетиран директор е станал такъв едва след като натрупал цели 25 г. педагогически стаж като учител.

## **Изводи и заключения, изведени от анализа на анкетното проучване**

Анализът на отговорите на анкетата води до следните изводи:

- проблемите, свързани с приобщаващото и интеркултурното образование, се подценяват и negliжират от немалка част от анкетиранияте директори;
- част от тях не са сигурни в знанията си или направо не познават същността на приобщаващото и интеркултурното образование;
- все още има директори на детски градини и училища, които не различават етническите от религиозните малцинства у нас;
- директорите дават висока оценка на взаимоотношенията между различните деца/ученици в ръководените от тях детски градини или училища, но истинността на тази оценка подлежи на допълнителни изследвания;
- беседата в часа на класа, честванията на календарните празници на етносите и разкриването на СИП/ЗИП са най-предпочитаните форми на работа за приобщаване и изграждане на нагласи за приемане на различията;
- все още има директори, които страдат от собствените си негативни стереотипи и негативни нагласи към представителите на етническите малцинства и особено към ромите;
- за да се намалят натрупаните крайно негативни стереотипи за ромските родители по места, има крайна необходимост директорите на детски градини и училища да идентифицират и подкрепят онези ромски родители, които са с по-високо образование, и да ги дават за пример точно като роми;
- отчитан от самите директори проблем е недостатъчната педагогическа квалификация за успешна работа с ромски деца, ученици и родители;

- анкетираните директори дават своите предпочитания и за по-съвременни форми на работа с родители, каквито са психолого-педагогическите тренинги, изнесените родителски срещи по местоживеене, съвместните празнувания и състезания и др. п.;
- директорите дават ясен сигнал, че в съвременното българско общество натрупаните негативни стереотипи и дискриминационни нагласи към ромите са непреодолими от голяма част от българските родители;
- анкетираните директори осъзнават, че при равномерно дисперсиране на ромските деца/ученици и поемане на еднаква отговорност от институциите, те не са заплахително за понижаване на образователните резултати на другите деца/ученици, нито присъствието им в новата образователна среда ще доведе до напрежение и конфликти;
- ясен сигнал за това е, че според директорите не различните деца, събрани под един покрив, а техните родители са потенциалните носители на напрежение, конфликти и разделение в образованието;
- значителната част от анкетираните директори на детски градини и училища вярват в добрите резултати от съвместното обучение на различните деца и имат готовност за реализацията на това предизвикателство на практика;
- делът на участвалите в анкетата директори през последните 10 години във проекти и квалификационни форми, свързани с образователната интеграция и приобщаващото образование е незадоволителен.

Общият извод, свързан с доказване на хипотезата на проведеното изследване, е, че анкетираните директори на детски градини и училища нямат изградена в достатъчна степен чувствителност и компетентност в областта на приобщаването и интеграцията в образованието, вследствие на което те се затрудняват в идентифицирането на основните проблеми в тази

област, изпитват трудности при планирането и реализирането на различни форми на приобщаване и интеграция, а участието им в проектни и квалификационни дейности е незадоволително.

Въпреки че основната част от директорите демонстрират висока степен на готовност за осъществяване на успешен процес на приобщаване и образователна интеграция, резултатите от анкетата не дават достатъчно основание за спокойствие и предопределят необходимостта от полагането на повече усилия в тази насока.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретичното изследване и данните от емпиричното дават основания да се изведат пресечните точки между приобщаващото образование и образователната интеграция, които са представени в табл. 6.

Таблица 6

Приобщаващо образование	Образователна интеграция ( <i>Интеркултурно образование</i> )
<ul style="list-style-type: none"> <li>• процес на приемане на всички деца и ученици в образователната среда, в която всеки се чувства ценен, уважаван и приет със своите различия, включително етнокултурни такива, т.е. признаването на <b>различията</b> пред и между децата и учениците;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• аспект на интеркултурното образование, който идентифицира, изучава и <b>признава различните култури и техните носители</b> в системата на средното образование;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>разглеждане на различията между децата и учениците като ресурси</b> в подкрепа на социализацията и ученето, а не като проблеми, които трябва да се преодоляват;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>разглеждане на различията между децата и учениците като ресурси</b> в подкрепа на социализацията и ученето, а не като проблеми, които трябва да се преодоляват;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• осигуряване на <b>достъп до качествено образование</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• осигуряване на <b>достъп до качествено образование</b>;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• създава подходяща образователна среда за <b>среща между носителите на различия и за преодоляването на страха от различните</b>;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• създава подходяща образователна среда за <b>среща между носителите на различия и за преодоляването на страха от различните</b>;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>учителят</b> е този, който трябва много добре да познава всичките възможни различия, с които ще се сблъска в своята практика, за да може да ги управлява по възможно най-безболезнения и безконфликтен начин при работата си с децата или учениците, техните родители, обществото;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>учителят</b> е този, който трябва много добре да познава всичките възможни културни различия, с които ще се сблъска в своята практика, за да може да ги управлява по възможно най-безболезнения и безконфликтен начин в хода на работата си с децата или учениците, техните родители, обществото;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• учителите моделират и насърчават ценности и поведение, които подкрепят <b>правата на човека, социалното приобщаване, разпознаването на дискриминацията, стереотипното мислене и създаването на дух на толерантност и уважение</b> в детските градини и училищата;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• учителите моделират и насърчават ценности и поведение, които подкрепят <b>правата на човека, социалното приобщаване, разпознаването на дискриминацията, стереотипното мислене и създаването на дух на толерантност и уважение</b> в детските градини и училищата;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• предоставя на всеки учащ се знание, нагласи и умения, необходими за постигане на <b>подобра личностна, професионална и социална реализация</b>;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• предоставя на всеки учащ се знание, нагласи и умения, необходими за постигане на <b>подобра личностна, професионална и социална реализация</b>;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>носителите на всички различия</b> в институциите от системата на предучилищното и училищното образование <b>взаимно се опознават и обогатяват</b>;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>носителите на етнокултурните различия</b> в институциите от системата на предучилищното и училищното образование <b>взаимно се опознават и обогатяват</b>;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>сътрудничеството</b> е за предпочитане пред съперничеството и е най-правилният път за преодоляване на противоречията и минимизиране на конфликтите, породени от различията;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>сътрудничеството и диалогът</b> са пътищата за преодоляването на конфликтите, породени от културните различия;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• насърчава рефлексията върху <b>социалното включване</b>;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• насърчава рефлексията върху <b>социалното включване</b>;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• е процес, който се стреми да <b>премахне всички форми на сегрегация</b> в образованието, да обхване уязвимите и изолирани по една или друга причина деца и ученици и да насърчи и благоприятства участието им в образователния процес;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>антисегрегационно</b> по своята същност, процес на <b>създаване на мултикултурна образователна среда</b>, в която културно различните деца и ученици са равнопоставени и солидарно работят за формиране на интеркултурни компетентности и споделени граждански ценности, запазвайки своята културна идентичност;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• насърчава и води към <b>устойчиви междуинституционални взаимоотношения</b> в системата на предучилищното и училищното образование.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• насърчава и води към <b>устойчиви междуинституционални взаимоотношения</b> в системата на предучилищното и училищното образование.</li> </ul>

Различията между приобщаващото образование и образователната интеграция са представени в табл. 7

Таблица 7

Приобщаващо образование	Образователна интеграция ( <i>Интеркултурно образование</i> )
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>променя образователната среда</b>, за да отговори на индивидуалните нужди на всички учаци (със или без СОП);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>променя детето или ученикът</b>, за да се адаптира по-лесно към общата мултикултурна среда в детската градина или училището, а в перспектива и в обществото;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>идентифицира всичките възможни различия</b> в детската градина и училището;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>идентифицира само възможните културни различия и носителите</b> на различни културни идентичности на ниво етнически произход, вероизповедание и майчин език;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• в етнокултурен аспект <b>предлага организирана помощ само на децата с проблеми във владенето на официалния български език</b> и консултации при изоставане по учебен предмет;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>предлага възможности за взаимно опознаване и зачитане на различните културни идентичности</b> в мултикултурната среда, в това число и самоуважение към собствената идентичност;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• въпросите, които третира културните различия, възможностите на <b>учителя</b> да разбира културно различното поведение и да знае как да реагира спрямо него, не са обект на приобщаващото образование;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• има натрупани изследователски резултати относно параметрите, в които се разгръщат културните различия. Тези резултати <b>дават огромни възможности на учителя да разбира културно различното поведение и да знае как да реагира спрямо него;</b></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• залага на <b>индивидуалния подход</b> чрез подкрепата за личностното развитие.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• залага и работи за зачитане на <b>колективната идентичност.</b></li> </ul>

Двете образователни политики – приобщаващо образование и образователна интеграция, представени в таблици 6 и 7, показват, че те имат общи и различни характеристики. Проблемът е в това да се реши дали образователната интеграция следва да се разглежда като вид приобщаващо образование или като припокриваща се с него, защото има прилики и отлики.

В първия случай отликите на образователната интеграция от приобщаващото образование (от рода на тези, които са посочени в таблицата по-горе) могат да се третират като особености на един специфичен вид приобщаващо образование, но и, обратно, като признаци, по които приобщаващото образование и образователна интеграция принципно се различават.

Нашето категорично становище е, че е налице вторият случай, т.е. различията са достатъчно съществени, за да се твърди, че образователната интеграция има и задачи, които не са от компетенциите на приобщаващото образование. Какво следва от това за практиката и най-вече за педагогическите специалисти – това е въпрос, който тепърва ще бъде обсъждан и решаван според спецификата на ситуацията, т.е. дали в дадена ситуация, ако учителят, например, работи срещу дискриминационни нагласи у учениците си, той осъществява дейността си през призмата на приобщаващото образование или през призмата на образователната интеграция.

Както е видно от двете таблици, приликите между приобщаващото образование и образователната интеграция на деца и ученици от етническите малцинства са повече от разликите между тях. В този контекст обаче не трябва да подхождаме едностранчиво и да причисляваме механично образователната интеграция на деца и ученици от етническите малцинства като особен вид приобщаващо образование и да лишим образователната система от някои незаменими специфични особености на интеркултурното образование, като например:

формирането на културните идентичности и ролята на системата на предучилищното и училищното образование за това; предлаганите възможности за взаимно опознаване и зачитане на различните културни идентичности; солидарните усилия на представителите на различните етнокултури за усвояване на интеркултурни компетентности и споделени граждански ценности, запазвайки своята етнокултурна идентичност и получавайки равни възможности за социална реализация и т. н.

В областта на интеркултурното образование, в частност на образователната интеграция, има натрупани изследователски резултати относно параметрите, в които се разгръщат културните различия. Тези резултати могат да са безкрайно полезни на педагогическите специалисти за оценяване на възможните трудности, с които даден ученик от едно етническо малцинство е вероятно да се сблъсква, поради спецификата на неговите културни нагласи, ценности и т. н., които са различни от тези на учениците от мнозинството, а и изобщо от училищната среда. Имат се предвид изследванията на класици на интеркултурната комуникация като Е. Хол (*степен накултурнаконтекстуалност*), Хофстеде (*индивидуализъм-колективизъм, отношение към властта, отношение към несигурността и пр.*), Тромпенаарс (*специфични – дифузни нагласи и др.*). Те не са приоритет и обект на изследвания в приобщаващото образование, но дават огромни възможности на учителя да разбира културно различното поведение и да знае как да реагира спрямо него. За съжаление, до днес не сме успели да се възползваме в достатъчна степен от този арсенал у нас, но няма принципи пречки в бъдеще това да бъде постигнато, стига образователната интеграция и интеркултурното образование да не бъдат „погълнати“ от приобщаващото образование или обратно.

Индивидуализиращите подходи на приобщаващото образование към ученика са много ценни и те имат място и при

образователната интеграция, стига да са налице достатъчно ресурси за тяхното реализиране. Именно наличието на ресурси ни кара да се съмняваме в реалистичността на планираните стъпки за изпълнението на стандарта за приобщаващо образование. Освен това, ако се прилагат единствено индивидуализираните подходи на приобщаващото образование, в случая с учениците от етническите малцинства, и се загърбят спецификите на интеркултурното образование, съществува реалната опасност от връщане към асимилационната политика от времето на социализма. Например, ако разглеждаме културната идентичност на ромчето като индивидуални особености на неговия характер. Идентичността, макар и в крайна сметка да се проявява в индивидуалните поведения на хората, се генерира и променя в група, в случая ромска. Тя се формира в семейно-родовата среда и се предава от родители на деца, изгражда се чрез взаимодействия в съответната културна среда. И ако училището не се съобразява с тази нейна характеристика, то на практика ще реализира асимилационна образователна политика. Например, ромските приказки (приоритет на образователната интеграция за формиране на общностни етнокултурни ценности) от гледна точка на приобщаващото образование не би трябвало да имат място в училище. Всяко дете в семейството си може да слуша каквито приказки неговите близки намерят за добре и какви ще бъдат те, за училището не е важно. Така, от гледна точка на приобщаващото образование, всяко дете в детската градина и всеки ученик в училище трябва да се разглежда само за себе си и към всяко от тях трябва да се подхожда индивидуално.

С други думи, диалектиката на съчетаване на индивидуализиращ подход и зачитане на колективната идентичност е едно от големите предизвикателства на приобщаващото образование и на образователната интеграция. Това е задача, по която трябва още много да се работи, но ако се огънем пред трудностите и се поддадем на изкушението да обърнем гръб

на културната идентичност и да се оставим единствено на индивидуализиращия подход, който от друга страна си е напълно на мястото в проблематика, свързана с децата и учениците със СОП, има опасност да залитнем по пътя на асимилационизма.

Именно приобщаването примирява всички различия и в този контекст приобщаващото образование би могло да бъде много удобно прикритие за тези, които в него откриват възможност за тиха, неафиширана асимилация. За разлика от него интеркултурното образование има за задача да хармонизира отношенията между равнопоставени културни идентичности, а не да приобщава малките към големия.

В такава ситуация трябва да направим отговорен и компетентен избор: асимилация или интеграция. Сама по себе си асимилацията не е нещо лошо. Стига тя да става „по взаимно съгласие“, със съзнанието, че дори възпрепятстването на асимилацията на хора от някакво малцинство, които я желаят, също представлява известен вид тормоз. В страни като нашата, в които има малко на брой, но значими като дял от населението традиционни етнически малцинства, легитимният избор според нас в институциите от системата на предучилищното и училищното образование, е образователната интеграцията.

Ако се съгласим с всичко това, остава въпросът как зачитането на правото на детето/ученика да съхранява и развива своята културна идентичност, да не поражда ефект на разделение и противопоставяне в обществото. В духа на конструкционисткия модел на идентичността би било добре да се приеме, че интеркултурното образование трябва да дава възможности на детето/ученика да конструира своята идентичност в позитивна насока, т.е. не просто да не се срамува от различието си, а да изгражда културната си идентичност по един разумен и балансиран начин. В това отношение не е достатъчно детето/ученикът да познава в някаква степен своя фолклор



и своите етнически традиции. Той трябва и да развива умения и мотивация да си отговаря на въпроси от рода на „кой съм аз“ и „какво е моето място под слънцето“ по начин, който да пази неговото достойнство и заедно с това да го мотивира да участва пълноценно в гражданския живот на обществото. Да може да си отговаря на болезнените въпроси, с които го сблъсква действителността – от рода на, например, ако е ром, защо са налице такива противоречия между субкултурата на неговата етническа общност и доминиращото възприятие и разбиране начина на живот (*mainstream*) в едно съвременно европейско общество – по разумен и (само)критичен начин, така че от тези отговори да следва позитивна мотивация за действие, а не озлобление и примирение с положението (*резигнация*). Разбира се, всичко това са желателни резултати в по-висока възраст, на ниво гимназия, но те трябва да се подготвят още от детската градина. И целият този кръг задачи пред образователната система излиза далеч извън кръга задачи на приобщаващото образование.

## **Основни препоръки**

- Приобщаващото образование и образователната интеграция/интеркултурното образование, като видове политики в институциите от системата на предучилищното и училищното образование, трябва да продължат своето паралелно развитие и усъвършенстване.
- Необходими са промени в държавните образователни стандарти както в областта на приобщаващото образование, така и в областта на образователната интеграция (интеркултурното образование). Наредбата за приобщаващото образование трябва да се намали като обем, а по съдържание да се ориентира към по-висока степен на практичност. Наредбата, в която е включено интеркултурното образование, трябва да бъде ориентирана към ограничаване присъствието на учениците роми в обособените училища, ситуирани в и около град-

ските ромски квартали, само до един образователен етап (или максимум 4 години).

- Нито приобщаващото образование, нито интеркултурното образование, на този етап от своето собствено развитие и развитието на обществото като цяло, не бива да проявява афинитет към „поглъщане“ и присвояване на специфичните ценности и особености на другия вид политика в образованието.

- От значителна полза и в интерес на българското образование е приобщаващото образование и образователната интеграция/интеркултурното образование да избягват конфронтацията и да търсят пътя на сътрудничеството, взаимно да се подпомагат и обогатяват във всички възможни посоки.

- Образователната система трябва да продължи процеса на образователната интеграция на деца и ученици от етнокултурните малцинства в посока на зачитането на тяхното право да съхраняват и развиват своята културна идентичност, за да не се срамуват от различието си и да изграждат културната си идентичност по разумен и балансиран начин, без да се поражда ефект на разделение и противопоставяне в обществото.

- В духа на конструкционисткия модел на идентичността е добре да се приеме, че интеркултурното образование трябва да дава възможности на ученика да конструира своята идентичност, разбирането си за отношенията „свое – чуждо“, в позитивна насока.

- От гледна точка на образователната интеграция на деца и ученици от етническите малцинства обединените училища определено ще бъдат нов шанс за повишаване на обхвата на ученици от малките общини с разпръснати населени места в селските и по-трудно достъпните райони на страната.

- Категорично не препоръчваме училищата по ромските махали или тези около тях със засилено присъствие на ромски ученици, базирани най-често в общинските и областните центрове, да бъдат ориентирани към системата на обединените

училища. По този начин идеята за тези училища, заложена в ЗПУО, ще бъде опорочена напълно. Те само ще задълбочат сегрегацията в образованието на ромите и ще направят така, че центростремителната сила на махалата да увеличи още повече зависимостта на младите хора в тях и процесът на пре-крачването им към модерността ще стане още по-труден и невъзможен.

## Литература

1. Актуализирана стратегия за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства.  
<http://coiduem.mon.bg/page.php?c=4&d=16>
2. Английско-български учебен речник. Българо-английски речник. Изд. Къща „Колибри”. С., 2004.
3. Андреев, М. Педагогическа социология. Изд. „Народна просвета“, С., 1988.
4. Баева, М. Приобщаващо образование – подготовка, компетенции, възможности за реализация на педагозите. // „Образование и технологии”, 2012, № 3.
5. Брайков, К. Държавната политика в България към децата в неравностойно положение. Институционализация и деинституционализация.  
<http://liternet.bg/publish28/krasimir-brajkov/dyrzhavna.htm>
6. Бузов, Е. Интеркултурното образование в мултикултурна училищна сред. В: Многообразие без граници. Изд. „Фабер”, В. Търново, 2008.
7. Бут, Т. и М. Ейнскоу. Индекс за приобщаване: подобряване на ученето и участието в училищата. 2011.  
<http://www.index-priobshtavane.eu/wp-content/uploads/2014/01/indeks-za-priobshtavane-web.pdf>
8. Бут, Т. и М. Ейнскоу. Индекс за приобщаване – ръководство за управление на приобщаващите процеси в училище. Да подобрим ученето и участието в училищата.  
<http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexBulgarian.pdf>
9. Българска национална доктрина „България през двадесет и първи век”, Първа част. С., 1997.
10. Бъргър, П. и Т. Лукман. Социално конструиране на реалността. Изд. „Критика и хуманизъм”. С., 1996.
11. Бяла книга: ефективна подкрепа чрез социални услуги за уязвимите групи в България. Основни принципи. 2009 г. <http://lichna-pomosht.org/phocadownload/materials/biala-kniga-bg.pdf>
12. Всеобщата декларация за правата на човека, приета от Общото събрание на ООН. В: Иванов, М. (съставител). Защита на мал-

- цинствата – съвременни международни стандарти (сборник документи). Институт за изследване на демокрацията, С., 2001
13. Георгиева, В. Иновационен мениджмънт ли е мениджмънтът на мултикултурната класна стая? В: Многообразие без граници. Изд. „Фабер”, В. Търново, 2008.
  14. Декларацията от Саламанка и Рамката за действие са достъпни на английски език на адрес:  
<http://www.unesco.org/education>
  15. Декларация на европейските министри на образованието по въпросите на интеркултурното образование в новия европейски контекст. [www.minedu.government.bg](http://www.minedu.government.bg).
  16. Декларацията за правата на лица, принадлежащи към национални или етнически, религиозни и езикови малцинства. В: Иванов, М. (съставител). Защита на малцинствата – съвременни международни стандарти (сборник документи). Институт за изследване на демокрацията, С., 2001.
  17. Добри педагогически практики.  
<http://www.mon.bg/?go=page&pageId=74&subpageId=1733>
  18. Донъли, Д. Х., Д. Гибсън и Д. Иванчевич. Основи на мениджмънта. Изд. „Отворено общество”. С., 1997.
  19. Дюркем, Е. Дуализмът на човешката природа и неговите социални условия. В: Социология на личността. С., 1990.
  20. Евстатиев, С. и колектив. Отвъд различието. Изд. „Гера-Арт” ООД, С., 2004.
  21. Енциклопедичен речник по социология. Изд. „М-8-М”, С., 1996.
  22. Закон за закрила на детето.  
<http://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2134925825>
  23. Закон за предучилищното и училищното образование. Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.
  24. Зиновьев, Д. В. Социокультурная толерантность – ее существенные характеристики // Парадигма. 1998, № 1.
  25. Иванов, И. Интеркултурно образование (Курс лекции). Изд. „Аксиос”, Шумен, 1999.
  26. Иванов, И. Приобщаващо образование. В: Годишник на ШУ „Епископ Константин Преславски”, Т. XVII D Педагогически факултет, Шумен, 2013.

27. Иванов, М. За политиката на социалното включване на ромите. В: сп. „Социологически проблеми” на ИС към БАН, специален брой/2008.
28. Индекс за приобщаване.  
[http://www.index-priobshtavane.eu/?page\\_id=339](http://www.index-priobshtavane.eu/?page_id=339)
29. Колев, Д. Важни въпроси и отговори за създаването на обединените училища.  
<http://amalipe.com/index.php?nav=news&id=2857&lang=1>
30. Колев, Д. Стандартът за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование: какво предлага и какво пропуска да предложи?  
<http://amalipe.com/index.php?nav=news&id=2707&lang=1>
31. Конвенция за борба срещу дискриминацията в областта на образованието. В: Иванов, М. (съставител). Защита на малцинствата – съвременни международни стандарти (сборник документи). Институт за изследване на демокрацията, С., 2001.
32. Конвенция за правата на хората с увреждания. Ратифицирана със закон, приет от 41-ото НС на 26.01.2012 г. – ДВ, бр. 12 от 10.02.2012 г. Издадена от Министерството на труда и социалната политика, обн., ДВ, бр. 37 от 15.05.2012 г., в сила от 21.04.2012 г.
33. Кръстева, Л. Приобщаващото образование, колко още ни остава. Позиция на ЦПО, 03.2015,  
[http://priobshti.se/sites/priobshti.se/files/uploads/docs/priobshtavashoto\\_obrazovanie\\_kolko\\_oshte\\_ni\\_ostava\\_2015.pdf](http://priobshti.se/sites/priobshti.se/files/uploads/docs/priobshtavashoto_obrazovanie_kolko_oshte_ni_ostava_2015.pdf)
34. Макариев, П. Мултикултурализмът между толерантността и признанието. Изд. „Изток-Запад”, С., 2008.
35. Макариев, П., Й. Нунев. Достъп до образование на етническите малцинства. В сборник: „Проект от политика към практиката”. Включване на ромското малцинство на местно равнище чрез обучително, административно и информационно въздействие върху общността. Сдружение „Минерва 3000“, Изд. „Изток-Запад“, София, 2008.
36. Макариев, П., М. Грекова. Конфигурации на културните различия в училище – Образователна политика и културни различия. // Стратегии на образователната и научната политика, Извънреден брой, 2002.

37. Маринова, А., Л. Кръстева. Подкрепата за личностно развитие в новите образователни политики на приобщаващо образование – философия на подкрепата.  
<http://priobshti.se/article/reformata-v-priobshtavashoto-obrazovanie/podkrepata-za-lichnostno-razvitie-v-novite>
38. Марушиакова, Е., Проблеми на децата циганчета. В: Национален анализ на положението на българските деца и семейства. УНИЦЕФ. С., 1992.
39. Марчева, П. Концепцията на приобщаващото образование. // Педагогически алманах, Педагогическо списание на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий”, 2016, № 1.
40. Международния пакт за икономически, социални и културни права. В: Иванов, М. (съставител). Защита на малцинствата – съвременни международни стандарти (сборник документи). Институт за изследване на демокрацията, С., 2001.
41. Младенов, Т. Принципи на приобщаване. В: „Да учим по европейски. Сборник статии за учители и родители или какво можем да научим за приобщаването от британския опит”. <http://www.index-priobshtavane.eu/?p=801>
42. Наредба за приобщаващото образование. Обн. ДВ, бр. 89 от 11.11.2016 г. Приета с ПМС № 286 от 04.11.2016 г.
43. Наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование. Обн. ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г.
44. Наредба № 9 от 19.08.2016 г. за институциите в системата на предучилищното и училищното образование. Обн. ДВ, бр. 68 от 30.08.2016 г., в сила от 30.08.2016 г.
45. Наредба № 13 от 21.09.2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование. Обн. ДВ, бр. 80 от 11.10.2016 г., в сила от 11.10.2016 г.
46. Наредба № 15 от 08.12.2016 г. за инспектирането на детските градини и училищата. Обн. – ДВ, бр. 100 от 16.12.2016 г.
47. Наредба № 16 от 8 декември 2016 г. за управление на качеството в институциите. Обн., ДВ, бр. 100 от 16 декември 2016 г.
48. Нунев, Й. Мениджмънт на етнокултурното разнообразие в образованието. „СНН” ЕООД, С., 2009.
49. Нунев, Й. Ромите и процесът на десегрегация в образованието. Изд. „Куна”, С., 2006.

50. Обяснителен доклад към Рамковата конвенция за защита на националните малцинства. В: Иванов, М. (съставител). Защита на малцинствата – съвременни международни стандарти (сборник документи). Институт за изследване на демокрацията, С., 2001.
51. Парсънз, Т. Социализация на детето и интерализирането на социалните ценности и ориентации. Структура на „базовата личност“. В: Социология на личността. Изд. „Наука и изкуство“, С., 1990.
52. Пашова, А. Ромското дете и проблеми на неговата социализация. В: „Образованието на ромската общност в измеренията на мултикултурализма“. Изд. „Агато“, С., 2003.
53. План за действие по изпълнение на Националната стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015 – 2020),  
<http://www.mon.bg/?go=page&pageId=74&subpageId=143>
54. Правила за работа на Координационното звено по реализация на Плана за действие по изпълнение на Стратегията за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015 – 2020 г.),  
<http://www.mon.bg/?go=page&pageId=74&subpageId=143>.
55. Приобщаващото образование, колко още ни остава. Позиция на Център за приобщаващо образование, март 2015 г.  
[http://priobshti.se/sites/priobshti.se/files/uploads/docs/priobshtavashoto\\_obrazovanie\\_kolko\\_oshte\\_ni\\_ostava\\_2015.pdf](http://priobshti.se/sites/priobshti.se/files/uploads/docs/priobshtavashoto_obrazovanie_kolko_oshte_ni_ostava_2015.pdf)
56. Пъшкина, Ю., Г. Вълчева и З. Вълкова. Включваща социална среда. Изд. САЛПСТ. Варна, 2016.
57. Рамкова конвенция за защита на националните малцинства. В: Иванов, М. (съставител). Защита на малцинствата – съвременни международни стандарти (сборник документи). Институт за изследване на демокрацията, С., 2001.
58. Речник на чуждите думи в българския език. С., 1970.
59. Русанов, В. И колектив. НИЕ – ТЕ. Кратък етнополитически речник, Изд. „Аксес“, С., 1997.
60. Сотирова, М. Интеркултурни аспекти на комуникативната педагогическа компетентност. В: Сборник „Интерактивни методи в съвременното образование“. Университетско издателство „Неофит Рилски“, Благоевград, 2010.



61. Стандартните правила на ООН за равни възможности за хората с увреждания,  
[nfri.bg/documents/otherDocuments/STANDARTNI-PRAVILA.doc](http://nfri.bg/documents/otherDocuments/STANDARTNI-PRAVILA.doc)
62. Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015 – 2020),  
<http://www.mon.bg/?go=page&pageId=74&subpageId=143>
63. Съвместен меморандум по социално включване. [http://www.socialinclusion-g.net/documents/sibg/bg/Jim\\_Bulgaria.pdf](http://www.socialinclusion-g.net/documents/sibg/bg/Jim_Bulgaria.pdf)
64. Тоцева Я. Опит за конструиране на дидактическа технология в светлината на интеркултурното образование. В: Интеркултурното образование в България – идеал и реалност. Изд. АКСЕС/ИПИС, С., 2001.
65. Тоцева, Я. Началният учител – мениджър на междукултурните отношения в класната стая. В сб. 120 години университетска педагогика. Традиции и нови реалности, С., 2008.
66. Тоцева, Я. Управление на комуникациите в образованието. Изд. „Фабер”, В. Търново, 2015.
67. Тоцева, Я. Културни различия и интеркултурен диалог в българското училище. В сб. Хармония в различията. Изд. „За буквите – О писменахъ“, София, 2016.
68. Трифонова, Т., В. Петров, С. Делчева и Н. Гергишанова. Различни и равни. Наръчник за равни възможности. Изд. „Център за модернизирание на политики“, С., 2007.
69. Цветков Д., Основи на социалната педагогика. „Наско – 1701“, С.,1996.
70. Център за приобщаващо образование. Понятие за приобщаващо образование.  
[http://www.cie-bg.eu/cgi-bin/index.pl?\\_state>AboutUs&aboutus.ID=8](http://www.cie-bg.eu/cgi-bin/index.pl?_state>AboutUs&aboutus.ID=8)
71. Център за приобщаващо образование. Приобщаващото образование, колко още ни остава. Позиция на ЦПО, март 2015 г.  
[http://priobshti.se/sites/priobshti.se/files/uploads/docs/priobshtavashotto\\_obrazovanie\\_kolko\\_oshte\\_ni\\_ostava\\_2015.pdf](http://priobshti.se/sites/priobshti.se/files/uploads/docs/priobshtavashotto_obrazovanie_kolko_oshte_ni_ostava_2015.pdf)
72. Чавдарова-Костова, С. Интеркултурно възпитание. В „Теория на възпитанието”. Изд. „ВЕДА СЛОВЕНА – ЖГ”, С., 2005.
73. Чавдарова-Костова, С. Интеркултурно възпитание. Изд. „Веда – Словена ЖГ”, С., 2001

74. Save the Children. Приобщаващото образование в България: още колко ни остава? Доклад с препоръки на „Спасете децата – Обединено кралство”.  
[http://old.europe.bg/upload/docs/Position\\_Paper.pdf](http://old.europe.bg/upload/docs/Position_Paper.pdf)
75. Rey, Micheline, Between Memory and History. A word about intercultural education, European Journal of Intercultural Studies, Vol. 7, No 1, 1996.

# ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение 1

### АНКЕТНА КАРТА ЗА ОБЩИНСКИ СЛУЖИТЕЛИ

Уважаеми госпожи и господа, моля да отделите **няколко минути** от Вашето време, за да попълните нашата Анкетна карта. Тя е анонимна и за попълването ѝ не се изисква никаква предварителна подготовка.

Целта на анкетата е да подобрим образованието на децата и учениците от Вашата община.

**ПРЕДВАРИТЕЛНО ВИ БЛАГОДАРИМ ЗА ОТЗИВЧИВОСТТА!**

1. **Моля посочете кое е релевантно за Вашата община** (*въз-  
можен е повече от един отговор, който/които се отразява/  
отразяват с подчертаване или ограждане на цифрата*).
- А) Да, общинският съвет е приел общинска стратегия за подкрепа на личностното развитие на децата и учениците въз основа на анализ на потребностите от обща и допълнителна подкрепа в общината.
- Б) Да, общинският съвет е приел общинска стратегия за подкрепа на личностното развитие на децата и учениците без проведен анализ на потребностите от обща и допълнителна подкрепа в общината.
- В) Да, общинският съвет е приел отделен общински документ – стратегия/програма/план – за интеграция на етническите малцинства, в това число и за тяхното образование.
- Г) Да, такава стратегия /програма/план е раздел в цялостния план за развитие на общината.
- Д) Да, одобрена е стратегия/програма/план за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства.
- Е) Няма такава стратегия за подкрепа на личностното развитие (*моля пояснете защо*).
- Д) Няма такава стратегия за образователна интеграция (*моля пояснете защо*).

2. **В образователните институции на територията на Вашата община обучават ли се деца и ученици, които се нуждаят от подкрепа на личностното развитие?** *(моля подчертайте или оградете верния отговор)*

- A) Да.
- B) Не.
- B) Не мога да преценя.

3. **В образователните институции на територията на Вашата община обучават ли се деца и ученици от етническите малцинства?** *(моля попълнете полетата, за които е приложимо с поставяне на знака „X“ или „V“).*

турци	роми	други <i>(моля посочете)</i>	няма такива	не мога да преценя

4. **Посочете кои от следващите отговори са верни за Вашата общинска стратегия за подкрепа на личностното развитие на децата и ученици** *(попълва се при наличие на одобрен стратегически документ с ограждане или подчертаване на верните отговори).*

- A) Изпълнението на мерките е ресурсно обезпечено.
- B) Изпълнението на мерките се осъществява в партньорство с:
  1. образователни институции;
  2. неправителствени организации;
  3. родителски общности.
- B) Периодично ще се изготвят доклади за изпълнението.
- Г) Ще се извършват корекции в стратегическия документ вследствие на анализите и оценките от докладите.
- Д) Изпълнението на мерките е забавено.
- Е) Мерките не се изпълняват.

5. **Посочете кои от следващите отговори са верни за Вашата общинска стратегия/план/програма за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства** *(попълва се при наличие на одобрен стратегически документ с ограждане или подчертаване на верните отговори).*

- А) Изпълнението на мерките е ресурсно обезпечено.
- Б) Изпълнението на мерките се осъществява в партньорство с:
  - 4. образователни институции;
  - 5. неправителствени организации;
  - 6. родителски общности.
- В) Периодично се изготвят доклади за изпълнението.
- Г) Извършват се корекции в стратегическия документ вследствие на анализите и оценките от докладите.
- Д) Изпълнението на мерките е забавено.
- Е) Мерките не се изпълняват.

**6. Какви според Вас са взаимоотношенията между различните етноси във Вашата община?** (попълва се при наличие на етнически малцинства и само с един верен отговор с поставяне на знака „X“ или „V“ под него).

напълно конфликтни	по-скоро конфликтни	липса на контакти	по-скоро приятелски	напълно приятелски	не мога да преценя

**7. Моля да посочите според Вас в каква степен детските градини и училищата във Вашата община имат готовност за осъществяване на успешен процес на приобщаващо образование и на образователна интеграция по отношение на материални и човешки ресурси?** (моля да посочите само един верен отговор с поставяне на знака „X“ или „V“ под него)

А) на приобщаващо образование

има пълна готовност	по-скоро има готовност	по-скоро няма готовност	няма никаква готовност	не мога да преценя

Б) на образователна интеграция

има пълна готовност	по-скоро има готовност	по-скоро няма готовност	няма никаква готовност	не мога да преценя

**8. Ако сте отговорили отрицателно на предишния въпрос, моля запишете какво според Вас е необходимо да се направи още по отношение на:**

А) Финансовите и материалните ресурси

--

Б) Човешките ресурси

--

**9. Моля да посочите как според Вас протичат процесите на приобщаващото образование във Вашата община?** (Моля да посочите само един верен отговор с поставяне на знака „X“ или „V“ под него.)

напълно успешно	по-скоро успешно	по-скоро неуспешно	напълно неуспешно	няма такъв процес	не мога да преценя

(Моля обяснете защо.)

--

**10. Моля да посочите как според Вас протича процесът на образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства във Вашата община?** (Моля да посочите само един верен отговор с поставяне на знака „X“ или „V“ под него.)

напълно успешно	по-скоро успешно	по-скоро неуспешно	напълно неуспешно	няма такъв процес	не мога да преценя

(Моля обяснете защо.)

--

11. Моля да посочите какви според Вас са/биха били основните проблеми на приобщаващото образование с децата и учениците, които се нуждаят от личностна подкрепа във Вашата община? (Моля посочете до 3 основни проблеми по степен на значимост според Вас.)

1.	
2.	
3.	

12. Моля да посочите какви според Вас са/биха били основните проблеми на образователната интеграция на децата/учениците от ромски произход във Вашата община? (Моля посочете до 3 основни проблеми по степен на значимост според Вас.)

1.	
2.	
3.	

13. В детските градини и училищата във Вашата община спазено ли е изискването на Закона за предучилищното и училищното образование да не се формират групи в детската градина и паралелки в училище на етнически принцип при наличие на деца от различен произход в тях?

- А) Да.  
Б) Не.  
В) Не мога да преценя.

14. Моля посочете как според Вас се отразява/ще се отрази извеждането на деца и ученици от детски градини и училища от обособените ромски махали в приемни детски градини и училища извън ромските махали? (Може да посочите повече от един отговор с подчертаване или оградяване.)

- А) Ще се повишат образователните резултати на учениците от ромския етнос.
- Б) Ще се влошат образователните резултати на учениците от другите етноси.
- В) Ще помогне за изграждане на дружески отношения между децата от различните етноси.
- Г) Ще породи напрежение и конфликти между децата от различните етноси.
- Д) Ще породи напрежение и конфликти между родителите от различните етноси.
- Е) Нищо няма да се промени.
- Ж) Не мога да преценя
- З) Друго (*моля пояснете*).

--

- 15. Моля да посочите приблизително дела (в %) на обхват в институциите от системата на предучилищно образование (ДГ) на децата спрямо всички деца на тази възраст в общината.**

3–5-годишна възраст	
5–7-годишна възраст	

- 16. Моля да посочите приблизително дела (в %) на обхват в институции от системата на предучилищно образование (ДГ) на децата от ромския етнос спрямо всички деца на тази възраст от ромския етнос в общината.**

3–5-годишна възраст	
5–7-годишна възраст	

- 17. Моля посочете Вашата длъжност (*Моля да посочите само един верен отговор с поставяне на знака „X“ или „V“ под него.*)**

кмет	заместник-кмет	директор на дирекция	началник на отдел	експерт	специалист



**18. Моля посочете Вашия пол** (с ограждане или подчертаване на верния отговор).

- A) мъж
- B) жена

**19. Моля посочете Вашата възраст** (с поставяне на знака „X“ или „V“ под него).

18-25	26-35	36-55	над 55

## Приложение 2

### АНКЕТНА КАРТА ЗА ДИРЕКТОРИ НА ДЕТСКИ ГРАДИНИ И УЧИЛИЩА

Уважаеми колеги, моля да отделите няколко минути от Вашето време, за да попълните нашата анкетна карта. Тя е анонимна и за попълването ѝ не се изисква никаква предварителна подготовка.

Целта на анкетата е да подобрим образованието на децата от Вашата детска градина/Вашето училище.

**ПРЕДВАРИТЕЛНО ВИ БЛАГОДАРИМ ЗА ОТЗИВЧИВОСТТА!**

**1. Знаете ли, че приобщаващото образование и интеркултурното образование третираат образователната интеграция на деца и ученици от етническите малцинства?** (Моля да посочите само **един** верен отговор с поставяне на знака „X“ или „V“ под него.)

категорично да	по-скоро да	по-скоро не	категорично не	не мога да преценя

(Моля обяснете защо.)

--

**2. В стратегията за развитие на ръководената от Вас образователна институция заложени ли са дейности, срокове и отговорници за интеграцията на деца и ученици от етническите малцинства? (Моля да посочите само един верен отговор с подчертаване или ограждане.)**

A) Да, има заложени и те се изпълняват.

B) Да, има заложени, но не се изпълняват (пояснете защо).

B) Не, няма заложени дейности (пояснете защо).

**3. В ръководената от Вас образователна институция включени ли са в годишния план за дейността си видовете дейности, срокове и отговорници за предоставяне на подкрепа за личностното развитие? (Моля да посочите само **един** верен отговор с подчертаване или ограждане.)**

A) Да, има заложени и те се изпълняват.

B) Да, има заложени, но не се изпълняват (пояснете защо).

B) Не, няма заложени дейности (пояснете защо).

**4. Приобщаващото образование и интеркултурното образование имат следните пресечни точки? (Моля пояснете кои са те според Вас.)**

**5. В образователната институция, която ръководите, обучават ли се деца от традиционните етнически етнически малцинства? (Може да посочите повече от един отговор с поставяне на знака „X“ или „V“ под него.)**

турци	роми	други (моля посочете)	няма такива	не мога да преценя

- 6. Какви според Вас са взаимоотношенията между децата/учениците от различните етноси в детската градина/училището, която/което ръководите?** (Попълва се при наличие на деца/ученици от етническите малцинства с поставяне на знака „X“ или „V“ под избрания отговор.)

напълно конфликтни	по-скоро конфликтни	липса на контакти	по-скоро приятелски	напълно приятелски	не мога да преценя

- 7. Какви форми на работа за приобщаване и изграждане у децата/учениците на нагласи за приемане на различията се прилагат в ръководената/ръководеното от Вас детска градина/училище?** (Може да посочите повече от един отговор с поставяне на знака „X“ или „V“ под избраните форми.)

ЗИП/СИП (моля посочете)	беседи в часа на класа	срещи с успели представители на носителите на различия	чествания, свързани с празничните календари на етносите	няма такива	други (моля посочете)

- 8. Моля да посочите какви според Вас са/биха били основните проблеми на приобщаването и образователната интеграция на деца/ученици от ромски произход във Вашата детска градина/Вашето училище?** (Моля посочете до 3 основни проблеми по степен на значимост според Вас.)

1.	
2.	
3.	

**9. Какви форми на работа с родители от етническите малцинства се прилагат в детската градина/училището, която/което ръководите? (Попълва се при наличие на деца/ученици от етническите малцинства с поставяне на знака „X“ или „V“ под прилаганите форми.)**

училищно настоятелство	сътрудничество с НПО на родители	форми на индивидуална работа	други (моля пояснете)	няма такива

**10. Моля посочете как според Вас се отразява/ще се отрази върху цялостната образователно-възпитателна работа извеждането на деца и ученици от детски градини и училища от обособените ромски махали и тяхното равномерно дисперсиране в „приемни“ детски градини и училища извън ромските махали? (Може да посочите повече от един отговор с подчертаване или оградяване.)**

- А) Ще се повишат образователните резултати на учениците от ромския етнос.
- Б) Ще се влошат образователните резултати на учениците от другите етноси.
- В) Ще помогне за изграждане на дружески отношения между децата от различните етноси, ще се познават като съграждани и ще спадне напрежението и възможността за бъдещи конфликти между тях.
- Г) Ще породи напрежение и конфликти между децата от различните етноси.
- Д) Ще породи напрежение и конфликти между родителите от различните етноси.
- Е) Нищо няма да се промени.
- Ж) Не мога да преценя.
- З) Друго (моля пояснете).

**11. В ръководената от Вас образователна институция има ли назначен помощник-възпитател (за работа по обра-**

**зователната интеграция в ДГ)/помощник на учителя?**  
(Моля да посочите само **един** верен отговор с подчертаване или ограждане.)

- А) Да, има.
- Б) Няма, защото не достига финансиране за разкриване на щат.
- В) Няма, защото не е необходим.
- Г) Няма, поради липса на кандидати за длъжността.
- Д) Друго (моля пояснете).

**12. Какви според Вас са/биха били резултатите от съвместното обучение на ромски/турски с другите деца в населеното място?** (Може да посочите повече от един отговор с подчертаване или ограждане.)

- А) Взаимно опознаване между децата и родителите от различни етноси.
- Б) По-успешна социализация за децата от етническите малцинства.
- В) Изграждане у децата от мнозинството на толерантно отношение към различията.
- Г) Няма реални ползи.
- Д) Не мога да преценя.
- Е) Друго (моля пояснете.)

**13. Вашата детска градина/Вашето училище досега изпълнявала/изпълнявало ли е проект за приобщаване и/или образователна интеграция през последните 10 години?**

- А) Да, като водещ бенефициент в областта на приобщаването (моля посочете брой).

- Б) Да, като водещ бенефициент в областта на интеграцията (моля посочете брой).

--

В) Да, като партньор (моля, посочете брой и в коя област).

--

Г) Не е изпълнявала/изпълнявало.

**14. Ако Вашата детска градина/Вашето училище е изпълнявала/изпълнявало такъв проект/такива проекти, как преценявате резултатите от него/тях по скалата от 0 до 5 за (моля да посочите по една оценка за всяка цел с поставяне на знака „X“ или „V“ под нея):**

А) Пълноценното приобщаване на децата и учениците от етническите малцинства и тяхното безконфликтно съжителстване с другите деца/ученици.

0	1	2	3	4	5

Б) Гарантирането на равен достъп до качествено образование за децата и учениците от етническите малцинства.

0	1	2	3	4	5

Г) Съхраняването и развиването на културната идентичност на децата и учениците от етническите малцинства

0	1	2	3	4	5

**15. Моля да посочите според Вас в каква степен детската градина/училището, която/което ръководите, има готовност за осъществяване на успешен процес на приобщаване и образователна интеграция по отношение на материални и човешки ресурси? (Моля да посочите само **един** верен отговор с поставяне на знака „X“ или „V“ под него.)**

има пълна готовност	по-скоро има готовност	по-скоро няма готовност	няма никаква готовност	не мога да преценя

**16. Ако сте отговорили отрицателно на предишния въпрос, моля запишете какво още Ви е необходимо по отношение на:**

А) Финансовите и материалните ресурси

--

Б) Човешките ресурси

--

**17. Моля посочете дали самият Вие сте се обучавали в различни квалификационни форми за придобиване на знания, умения и компетентности по приобщаващо образование и/или за работа в мултикултурна образователна среда, включително и за преодоляване на негативните стереотипи? (с подчертаване или ограждане на верния отговор)**

А) Да, в областта на приобщаващото образование.

Б) Да, за работа в мултикултурна образователна среда.

В) Не.

**18. Ако сте отговорили положително на предходния въпрос, моля да определите степента на Вашата удовлетвореност от получените знания, умения и компетентности в областта на приобщаващото образование (Моля да посочите само **един** верен отговор с поставяне на знака „X“ или „V“ под него.)**

напълно съм удовлетворен	по-скоро съм удовлетворен	по-скоро съм неудовлетворен	напълно съм неудовлетворен	не мога да преценя

(Моля обяснете защо.)

--

**19. Ако сте отговорили положително на 17 въпрос, моля да определите степента на Вашата удовлетвореност от получените знания, умения и компетентности за работа в мултикултурна образователна среда (Моля да посочите само един верен отговор с поставяне на знака „X“ или „V“ под него.)**

напълно съм удовлетворен	по-скоро съм удовлетворен	по-скоро съм неудовлетворен	напълно съм неудовлетворен	не мога да преценя

(Моля обяснете защо.)

--

**20. Моля посочете вида на ръководената от Вас образователна институция? (с подчертаване или ограждане на верния отговор)**

- А) ДГ;
- Б) начално училище;
- В) основно училище;
- Г) СУ;
- Д) професионална гимназия;
- Е) друга (моля посочете):

--

**21. Моля посочете типа населено място, в което се намира ръководената от Вас образователна институция (с подчертаване или ограждане на верния отговор).**

- А) село;
- Б) град;
- В) град – общински център;
- В) град – областен център;
- Г) столица.



**22. Моля посочете Вашия пол (с подчертаване или оградяване на верния отговор).**

- А) мъж
- Б) жена

**23. Моля посочете Вашата възраст и педагогически опит (с поставяне на знака „X“ или „V“ под верния отговор).**

до 34	35-50	над 50	Вашият педагогически опит в години е:

### **Приложение 3**

#### **АНКЕТНА КАРТА ЗА ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТ**

Уважаеми колеги, моля да отделите няколко минути от Вашето време, за да попълните нашата анкетна карта. Тя е анонимна и за попълването ѝ не се изисква никаква предварителна подготовка.

Целта на анкетата е да подобрим образованието на децата от Вашата детска градина/Вашето училище.

**ПРЕДВАРИТЕЛНО ВИ БЛАГОДАРИМ ЗА ОТЗИВЧИВОСТТА!**

**1. Знаете ли, че приобщаващото образование и интеркултурното образование третира образователната интеграция на деца и ученици от етническите малцинства? (Моля да посочите само **един** верен отговор с поставяне на знака „X“ или „V“ под него.)**

категорично да	по-скоро да	по-скоро не	категорично не	не мога да преценя

(Моля обяснете защо.)

--

- 2. Моля да посочите как според Вас протича процесът на приобщаващото образование в групите/паралелките, с които Вие работите?** (Моля да посочите само **един** верен отговор с поставяне на знака „X“ или „V“ под него.)

напълно успешно	по-скоро успешно	по-скоро неуспешно	напълно неуспешно	няма такъв процес	не мога да преценя

(Моля обяснете защо.)

--

- 3. Моля да посочите как според Вас протича процесът на образователната интеграция на деца и ученици от етническите малцинства в групите/паралелките, с които Вие работите?** (Моля да посочите само **един** верен отговор с поставяне на знака „X“ или „V“ под него.)

напълно успешно	по-скоро успешно	по-скоро неуспешно	напълно неуспешно	няма такъв процес	не мога да преценя

(Моля обяснете защо.)

--

- 4. Моля да посочите какви според Вас са/биха били основните проблеми на приобщаването и на образователната интеграция на деца/ученици от ромски произход в групите/паралелките, с които Вие работите?** (Моля посочете до 3 основни проблеми по степен на значимост според Вас.)

1.	
2.	
3.	

5. **Моля посочете как според Вас се отразява/ще се отрази извеждането на деца и ученици от детски градини и училища от обособените ромски махали в приемни детски градини и училища извън ромските махали?** (Може да посочите повече от един отговор с подчертаване или ограждане.)

- А) Ще се повишат образователните резултати на учениците от ромския етнос.
- Б) Ще се влошат образователните резултати на учениците от другите етноси.
- В) Ще помогне за изграждане на дружески отношения между децата от различните етноси, ще се познават като съграждани и ще спадне напрежението и възможността за бъдещи конфликти между тях.
- Г) Ще породи напрежение и конфликти между децата от различните етноси.
- Д) Ще породи напрежение и конфликти между родителите от различните етноси.
- Е) Нищо няма да се промени.
- Ж) Не мога да преценя.
- З) Друго (моля пояснете).

--

6. **Моля да посочите според Вас в каква степен са верни следните твърдения за задължителната предучилищна подготовка?** (Моля да посочите само **един** верен отговор за всяко твърдение с поставяне на знака „X“ или „V“ под избрания отговор.)

- А) Децата от етническите малцинства усвояват български език в степен, напълно достатъчна за успешно започване на първи клас.

напълно вярно	по-скоро вярно	по-скоро невярно	напълно невярно	не мога да преценя

- Б) Децата от етническите малцинства се социализират успешно и нямат проблеми с общуването си с децата от мнозинството при постъпването в първи клас

напълно вярно	по-скоро вярно	по-скоро невярно	напълно невярно	не мога да преценя

- В) Децата от мнозинството опознават тези от етническите малцинства и обратно и нямат проблеми в общуването помежду си при постъпване в първи клас.

напълно вярно	по-скоро вярно	по-скоро невярно	напълно невярно	не мога да преценя

7. Моля да посочите според Вас в каква степен детската градина/училището, в което работите, има готовност за осъществяване на успешен процес на приобщаване и образователна интеграция по отношение на материални и човешки ресурси? (Моля да посочите само **един** верен отговор с поставяне на знака „X“ или „V“ под него.)

има пълна готовност	по-скоро има готовност	по-скоро няма готовност	няма никаква готовност	не мога да преценя

8. Ако сте отговорили отрицателно на предишния въпрос, моля запишете какво според Вас е необходимо още да се направи по отношение на:

- А) Финансовите и материалните ресурси

--

- Б) Човешките ресурси

--

9. Според Вас в каква степен са верни следните твърдения за извънкласните дейности? (Моля да посочите само

**един** верен отговор за всяко твърдение с поставяне на знака „X“ или „V“ под него.)

- А) Допринасят за повишаване интереса на учениците към образователния процес?

напълно вярно	по-скоро вярно	по-скоро невярно	напълно невярно	не мога да преценя

- Б) Допълват знанията и уменията на учениците

напълно вярно	по-скоро вярно	по-скоро невярно	напълно невярно	не мога да преценя

- В) Допринася за взаимното опознаване на учениците от различни етнокултурни групи

напълно вярно	по-скоро вярно	по-скоро невярно	напълно невярно	не мога да преценя

**10. Моля посочете кои според Вас са основните затруднения в педагогическата Ви работа с децата и учениците, които се нуждаят от личностна подкрепа. (Моля да посочите само **един** верен отговор за всяко твърдение с поставяне на знака „X“ или „V“ под него.)**

- А) Липсата на интерес у децата и учениците към образователно-възпитателния процес.

напълно вярно	по-скоро вярно	по-скоро невярно	напълно невярно	не мога да преценя

- Б) Родителите не насърчават децата си в образователно-възпитателния процес.

напълно вярно	по-скоро вярно	по-скоро невярно	напълно невярно	не мога да преценя

- В) Липсваща материално-техническа база в детската градина/училището по отношение на приобщаващото образование.

напълно вярно	по-скоро вярно	по-скоро невярно	напълно невярно	не мога да преценя

Г) Друго (моля пояснете).

--

**11. Моля посочете кои според Вас са основните затруднения в педагогическата Ви работа с децата и учениците от етническите малцинства. (Моля да посочите само **един** верен отговор за всяко твърдение с поставяне на знака „X“ или „V“ под него.)**

А) Липсата на интерес у децата и учениците към образователно-възпитателния процес.

напълно вярно	по-скоро вярно	по-скоро невярно	напълно невярно	не мога да преценя

Б) Родителите не насърчават децата си в образователно-възпитателния процес.

напълно вярно	по-скоро вярно	по-скоро невярно	напълно невярно	не мога да преценя

В) Остарялата материална база в детската градина/училището.

напълно вярно	по-скоро вярно	по-скоро невярно	напълно невярно	не мога да преценя

Г) Друго (моля пояснете)

--

**12. Според Вас каква е ролята на помощниците на учителя за:**

А) Образователна интеграция? (Моля да посочите само **един** верен отговор с поставяне на знака „X“ или „V“ под него.)

напълно положителна	по-скоро положителна	по-скоро отрицателна	напълно отрицателна	не мога да преценя

Б) Приобщаващо образование? (Моля да посочите само **един** верен отговор с поставяне на знака „X“ или „V“ под него.)

напълно положителна	по-скоро положителна	по-скоро отрицателна	напълно отрицателна	не мога да преценя

**13. Според Вас отпадането на децата и учениците от етническите малцинства се дължи най-вече на (може да посочите повече от един отговор):**

- А) домашното възпитание;
- Б) финансовите затруднения на семейството;
- В) личните качества на учениците;
- Г) качествата на учебното съдържание (твърде натоварена програма, трудно разбираеми учебници и др.);
- Д) липсата на навици за умствен труд;
- Е) недостатъчното владение на български език;
- Ж) не мога да преценя;
- З) друго (моля пояснете)

--

**14. Какви според Вас са/биха били ползите от съвместното обучение на деца/ученици, нуждаещи се от личностна подкрепа и от различен етнически произход в населеното място? (Може да посочите повече от един отговор с подчертаване или ограждане.)**

- А) Взаимно опознаване между децата и родителите от различни етноси и намаляване на етническото напрежение в населеното място.
- Б) По-успешна социализация за децата, нуждаещи се от личностна подкрепа и тези от етническите малцинства.
- В) Изграждане у всички деца на толерантно отношение към различията и техните носители.
- Г) Няма реални ползи.

Д) Друго (моля пояснете).

--

**15. Моля посочете дали самият Вие сте се обучавали в различни квалификационни форми за придобиване на знания, умения и компетентности за:**

15.1. Работа с деца и ученици, които имат нужда от лично подпомагане:

- А) Да
- Б) Не

15.2. Работа в мултикултурна образователна среда, включително и за преодоляване на негативните стереотипи? (с подчертаване или оградяване на верния отговор)

- А) Да
- Б) Не

**16. Ако сте отговорили положително на предходния въпрос, моля да определите степента на Вашата удовлетвореност от получените знания, умения и компетентности за работа в мултикултурна образователна среда. (Моля да посочите само един верен отговор с поставяне на знака „X“ или „V“ под него.)**

напълно съм удовлетворен	по-скоро съм удовлетворен	по-скоро съм неудовлетворен	напълно съм неудовлетворен	не мога да преценя

(Моля обяснете защо.)

--

**17. Моля посочете Вашата длъжност (с подчертаване или оградяване на верния отговор).**

- А) детски учител;
- Б) начален учител;
- В) учител по учебен предмет;
- Г) възпитател;
- Д) педагогически съветник/психолог;
- Е) друга (моля посочете).



**18. Моля посочете типа на населено място, в което работите (с подчертаване или ограждане на верния отговор).**

- А) село;
- Б) град;
- В) град – областен център;
- Г) столица.

**19. Моля посочете Вашия пол (с подчертаване или ограждане на верния отговор).**

- А) мъж
- Б) жена

**20. Моля посочете Вашата възраст и педагогически опит (с поставяне на знака „X“ или „V“ под правилния отговор за възрастта и записване на годините педагогически опит под запис).**

до 34	35-50	над 50	Вашият педагогически опит в години е:

## Приложение 4

### АНКЕТНА КАРТА ЗА РОДИТЕЛ

Уважаеми родители, моля да отделите няколко минути от Вашето време, за да попълните нашата анкетна карта. Тя е анонимна и за попълването ѝ не се изисква никаква предварителна подготовка.

Целта на анкетата е да подобрим образованието на Вашите деца.

**ПРЕДВАРИТЕЛНО ВИ БЛАГОДАРИМ ЗА ОТЗИВЧИВОСТТА!**

**1. Моля посочете колко от децата Ви, които са на възраст между 3 и 18 години, посещават (чрез запис в празния правоъгълник).**

- А) детска градина

Б) коя група

В) училище

Г) кой клас

**2. Смятате ли за приемливо деца и ученици със специални образователни потребности (СОП) или различни увреждания и деца и ученици от различни етнически групи, живеещи в едно и също населено място, да се обучават заедно?** (Моля да посочите само **един** верен отговор с поставяне на знака „X“ или „V“ под него.)

категорично да	по-скоро да	по-скоро не	категорично не	не мога да преценя
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Моля обяснете защо.)

**3. Моля посочете как избрахте детската градина/училището, в което се обучава Вашето дете/Вашите деца?** (Моля да посочите само един верен отговор чрез подчертаване или ограждане.)

- А) по наш избор (на родителите);
- Б) детето ни бе разпределено със служебно решение;
- В) детската градина/училището е единствена/единствено в населеното ни място;
- Г) детската градина/училището е най-близката/най-близкото до дома ни;

Д) детето ми/децата ми не посещават детска градина/училище.

**4. Моля посочете какво Ви харесва в детската градина/училището, което посещава Вашето дете/деца? (Може да посочите повече от един отговор с подчертаване или ограждане.)**

- А) добрите учители;
- Б) добрите условия за обучение;
- В) липса на деца със СОП или различни увреждания;
- В) липсата на деца от етнически малцинства;
- Г) не мога да преценя;
- Д) друго (моля, пояснете какво)

**5. Моля посочете дали сте се включвали в обучения на родители за преодоляване на негативните стереотипи към различните по етнически произход от Вас и към хората с различни увреждания? (с подчертаване или ограждане на верния отговор)**

- А) да;
- Б) не.

**6. Моля посочете какво не Ви харесва в детската градина/училището, което посещава Вашето дете/деца? (Може да посочите повече от един отговор с подчертаване или ограждане.)**

- А) отношението на учителите към децата;
- Б) лошите условия за обучение;
- В) наличието на деца от етнически малцинства;
- Г) наличието на деца със СОП;
- Д) не мога да преценя;
- Е) друго (моля, пояснете какво)

**7. Моля посочете приемливо ли е за Вас детето ви/децата ви да се обучават в една група/в един клас с:**

7.1. Деца и ученици със СОП или различни увреждания? (моля да посочите само един верен отговор с поставяне на знака „X“ или „V“ под него)

категорично да	по-скоро да	по-скоро не	категорично не	не мога да преценя

(Моля обяснете защо.)

--

7.2. Деца от друг етнос? (моля да посочите само един верен отговор с поставяне на знака „X“ или „V“ под него)

категорично да	по-скоро да	по-скоро не	категорично не	не мога да преценя

(Моля обяснете защо.)

--

**8. Моля посочете приемливо ли е за Вас детето ви/децата ви да се обучават от учител:**

8.1. С увреждане? (Моля да посочите само един верен отговор с поставяне на знака „X“ или „V“ под него.)

категорично да	по-скоро да	по-скоро не	категорично не	не мога да преценя

(Моля обяснете защо.)

--

8.2. От малцинствен етнически произход? (Моля да посочите само един верен отговор с поставяне на знака „X“ или „V“ под него.)

категорично да	по-скоро да	по-скоро не	категорично не	не мога да преценя

(Моля обяснете защо.)

**9. Моля посочете приемливо ли е за Вас в детската градина/училището, където се обучава Вашето дете да има помощник на учителя/наставник/медиатор, който да подпомага специализирано само:**

9.1. Деца с различни видове увреждания? (моля да посочите само един верен отговор с подчертаване или ограждане)

А) Да – моля пояснете:

Б) Не – моля пояснете:

В) Не мога да преценя.

Г) Не ме интересува.

9.2. Деца от етническите малцинства? (Моля да посочите само един верен отговор с подчертаване или ограждане.)

А) Да – моля пояснете:

Б) Не – моля пояснете:

В) Не мога да преценя

Г) Не ме интересува

**10. Моля посочете вашето образование (с подчертаване или ограждане на верния отговор).**

А) без образование;

Б) начално;

- В) основно;
- Г) средно или полувисше;
- Д) висше.

**11. Моля посочете вашия етнически произход (с подчертаване или ограждане на верния отговор).**

- А) български;
- Б) турски;
- В) ромски;
- Г) не желая да посоча;
- Д) друг – моля посочете.

--

**12. Моля посочете типа населено място, в което живеете (с подчертаване или ограждане на верния отговор).**

- А) село;
- Б) град;
- В) град – областен център;
- Г) столица.

**13. Моля посочете Вашия пол (с подчертаване или ограждане на верния отговор)**

- А) мъж
- Б) жена.

**14. Моля посочете Вашата възраст (с поставяне на знака „X“ или „V“ под верния отговор).**

18-25	26-35	36-55	над 55	друга

## Използвани абривиатури

ГЗЕИО	Гражданското, здравното, екологичното и интер-културното образование
ДОС	държавен образователен стандарт
ЗНП	Закон за народната просвета
ЗПУО	Закон за предучилищното и училищното образование
МОН	Министерство на образованието и науката
НВО	националното външно оценяване
НПО	неправителствени организации
НУ	начално училище
ОУ	основно училище
ООН	Организация на обединените нации
ПГ	професионална гимназия
РКЗНМ	Рамковата конвенция за защита на националните малцинства
РУО	Регионално управление на образованието
СЕ	Съвета на Европа
СОИДУЕМ	Стратегията за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства
СОП	специални образователни потребности
СУ	средно училище
ЦОИДУЕМ	Център за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства
ЦПЛР	Център за подкрепа за личностното развитие
ЦПО	Център за приобщаващо образование

**Йосиф Нунев**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ НА ПРИОБЩАВАНЕТО И**  
**ИНТЕГРАЦИЯТА В БЪЛГАРСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ**  
Българска, първо издание

Рецензенти  
проф. дфн Пламен Макариев  
проф. д-р Янка Тоцева  
доц. д-р Емил Бузов

Научен редактор  
доц. д-р Калина Йочева

Редактор  
Теодора Крумова

Предпечатна подготовка и оформление  
АСТАРТА, e-mail: [astarta\\_publ@mail.bg](mailto:astarta_publ@mail.bg)

Формат 60/84/16  
Печатни коли 13