

РОМСКАТА ОБЩНОСТ И ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ: предизвикателства и възможности

Сборник с доклади
от конференция
с международно
участие –
София, 13–14.03.2024 г.



РЕГИОНАЛЕН ЦЕНТЪР
ЗА ПОДКРЕПА НА ПРОЦЕСА
НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ
СОФИЯ-ГРАД

РОМСКАТА ОБЩНОСТ И ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ: предизвикателства и възможности

Сборник с доклади
от конференция
с международно
участие –
София, 13-14.03.2024 г.



Регионален център за подкрепа на процеса
на приобщаващото образование София-град

София, 2024 г.

Ромската общност и приобщаващото образование: предизвикателства и възможности

Сборник с доклади от конференция с международно участие – София, 13-14.03.2024 г.

Съставител на публикацията:

Гл. ас. д-р Калоян Дамянов

Автори:

Калоян Дамянов, гл. ас. д-р

Христо Кючуков, проф. дпн

Огнян Исаев

Гирма Берхану, проф.

Александър Кръстев, гл. ас. д-р

Йосиф Нунев, доц. д.н.

Милена Илиева, доц. д-р

Луис Каро, проф.

Константин Поборников, докторант

Рецензенти:

проф. Христо Кючуков и доц. д-р Вержиния Боянова

© Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование, София-град, издател, 2024 • www.rcsf.bg

ISBN 978-619-7743-04-3

Съдържание

Рецензия на сборник от конференция за приобщаващо образование на ромските деца Проф. д-р Христо Кючуков	5
Рецензия на сборник от конференция за приобщаващо образование на ромските деца Доц. д-р Вержиния Боянова	7
Предизвикателства и възможности за приобщаване на ромите в образователните системи на Европа Гл. ас. д-р Калоян Дамянов	11
Социални фактори, подкрепящи процеса на приобщаващо образование на ромските деца Проф. д-р Христо Кючуков	24
Образователният път на ромското дете: от семейството до класната стая – измерения на достъпа до приобщаващото образование Огнян Исаев	39
Доверието, социалният капитал и релационната педагогика като инструменти за напредък на приобщаващата и устойчива учебна среда за ученици със специални образователни потребности Проф. Гирма Берхану	51
Социално-емоционалните компетентности: инструмент за приобщаване Гл. ас. д-р Александър Кръстев	60
Предизвикателства пред приобщаващото образование в обучението на ромските деца и ученици в България Доц. д-н. Йосиф Нунев	68

Възможности и предизвикателства при взаимодействието с родители от ромската общност Доц. д-р Милена Илиева	76
Напредване в професионалното развитие: интегриране на неформалното образование, микроудостоверенията и индивидуалните сметки за обучение в кариерното развитие Проф. Луис Каро	84
Литературният образ на ромите като отражение на перцепцията за етноса през периода на новата турска литература от края на XIX и началото на XX век Константин Поборников	95

Рецензия на сборник от конференция за приобщаващо образование на ромските деца



Проф. дпн. Христо Кючуков

Силезийски университет, Катовице, Полша,
Академия на науките, Алмати, Казахстан

Представеният сборник с научни доклади от международната конференция за приобщаващо образование на ромските деца, проведена в София, представя нова информация, резултати от нови изследвания с ромските деца и проблемите с тяхното приобщаване и интегриране.

Статите в сборника могат да бъдат обединени в следните няколко групи:

1. Статии, представящи международен опит.
2. Статии, представящи „поглед отвътре“ към проблемите с приобщаването на ромските деца, при които авторите са роми – научни работници.
3. Статии, обсъждащи проблемите през погледа на институциите и приетите закони и наредби в България.
4. Статии, представящи исторически процеса на приобщаване.
5. Статии, обсъждащи негативните стереотипи спрямо ромите.

Настоящият сборник е и в синхрон с европейските тенденции за приобщаване на децата на малцинствата, мигрантите и бежанците

към образователната система на съответната държава, в която те живеят. Динамичните политически, икономически и социални промени, на които сме свидетели, изискват от образователните системи бързи и адекватни промени и решения, които биха могли да осигурят безболезнено приобщаване и качествено образование за всички деца, принадлежащи към групата на „другите“, отличаващи се със своя език и културни особености от тези на мнозинството.

С набора от статии, сборникът ще бъде интересно четиво за студенти, научни работници, учители и всички, които се интересуват от проблемите на приобщаващото образование. Сборникът представлява „своего рода“ нов етап в процеса на приобщаване на ромските деца, защото една част от авторите в сборника са роми и наред с обсъждането на проблемите като експерти, те предават и своя поглед на роми. В този смисъл сборникът е атрактивен с иновативните и нестандартните си идеи.

Рецензия на сборник от конференция за приобщаващо образование на ромските деца



Доц. д-р Вержиния Боянова

Преподавател в катедра „Социална работа“,
Факултет по педагогика,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

В представените за рецензиране доклади като невидима обединителна нишка е поставянето на фокус на основни социални проблеми пред ромската общност, свързани с тяхната сегрегация, социална стигма, дискриминация и различни бариери. Очертани са много добре различните възможности и съответните предизвикателства, свързани с приобщаване на ромските деца.

Подчертана е необходимостта от активно планиране и насърчаване на достъпа до качествено образование, както и оказване на качествена подкрепа за ромските деца като успешен метод за тяхното социално включване и социална интеграция. Направен е задълбочен анализ на основни стратегически национални и международни документи.

Изтъкнато е, че неравнопоставеността в достъпа до образование за ромските деца остава сериозен проблем в много държави – членки на ЕС. Насочено е вниманието към необходимостта от специален подход, отговарящ на потребностите на учениците от ромския етнос, за да бъде приобщаващото образование за тях ефективно. Специално внимание е отделено на социалните фактори, които подкрепят процеса на приобщаващото образование на ромските деца. Очертаните основни предизвикателства пред приобщаващото образование

в процеса на обучение на ромските деца и ученици насочват вниманието към необходимостта от нови изследвания в сферата на приобщаващото образование на ромските деца на базата на познаване историята и културата на ромите, на техния бит, култура и семейни ценности. Поставен е акцент върху основни проблеми, създавани от родителите от ромската общност, и са оформени съответни възможности и препоръки за по-ефективно взаимодействие с тях. Подчертана е значимостта за създаване на реални условия за ефективно прилагане на интеркултурното образование и приобщаващото образование на децата от ромския етнос, както и на ролята на училищния социален работник в този процес. Ценни са представените изследвания относно взаимоотношенията между ромските родители с учители, образователни медиатори и помощник-учители. Също така специално внимание е отделено на ролята и значението на социално-емоционалните компетентности като инструмент за приобщаване на децата от ромския етнос.



*В средата: **Наталия Митева** – заместник-министър на образованието и науката, отляво: **Кристин де Бруин**, представител на УНИЦЕФ за България, вдясно: **Калоян Дамянов**, директор на РЦПППО – София-град*



Изпълнение: 140. СУ „Иван Богоров“



Предизвикателства и възможности за приобщаване на ромите в образователните системи на Европа

Гл. ас. д-р Калоян Дамянов

Директор на Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – София-град
Факултет по науки за образованието и изкуствата (ФНОИ)
към Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме: Настоящият доклад разглежда предизвикателствата и възможностите за приобщаване на ромите в образователните системи на Европа. Анализирани са основните стратегически документи в тази област, както отговорът на проблемите, с които се сблъсква ромската общност, включително системната дискриминация, социално-икономическата маргинализация и недостатъчния достъп до качествено образование. Обсъдени са и съществуващите езикови и културни бариери, както и недостатъчната подготовка на педагогическите специалисти за работа с ученици от ромски произход. Докладът подчертава необходимостта от интеркултурно обучение на учителите, разработване на политики за десегрегация и подкрепящи програми. Препоръчва се прилагането на целенасочени и координирани действия на национално и европейско ниво за преодоляване на съществуващите бариери пред образованието на ромските деца.

Ключови думи: *приобщаващо образование, участие на ромите, десегрегация*

Приобщаването на ромите в образователните системи на Европа представлява ключов елемент в усилията за създаване на социална справедливост и намаляване на неравенствата. Ромите, които са едно от най-големите етнически малцинства в Европа, продължават да се сблъскват с множество предизвикателства, свързани с достъпа

до качествено образование. Тези трудности се коренят в исторически формираните стереотипи и предразсъдъци, както и в системни социално-икономически бариери, които водят до високи нива на бедност и социално изключване.

С началото на новото хилядолетие и приемането на шестте цели „Образование за всички“ на Световния образователен форум през 2000 г., светът навлезе в период на значителни промени в образователната сфера (World Education Forum, 2000)¹. Въпреки значителния напредък, постигнат в някои страни, други все още изпитват сериозни трудности в реализацията на тези цели. Напредъкът е под заплаха от глобални икономически, здравни, миграционни и военни кризи, които непропорционално засягат по-бедните страни и маргинализираните групи, включително ромската общност в Европа (UNESCO, 2015; OECD, 2020). В този контекст е важно да се подчертае ролята на приобщаващото образование в условията на бързи социални промени, особено за ромите в Европа.

Целта на настоящото изследване е да анализира съществуващите европейски стратегии за приобщаващо образование за ромите в различни европейски институции и как това реферира върху политиките в България. Училищното образование е ключово средство за трансформация на житейските възможности на хората и общностите. Особено внимание трябва да се обърне на приобщаващите програми и практики, които осигуряват справедлив достъп до образование за ромите и подобряват техните образователни резултати (European Commission, 2018).

Европейската комисия (ЕК) публикува през 2018 г. доклад относно междинната оценка на рамката на ЕС за национални ромски стратегии от 2011 г. (European Commission, 2018). Оценката показва, че амбицията на рамката да „сложи край на изолацията на ромите“ не е постигната (European Parliament, 2020). Въпреки това, докладът заключава, че „Рамката на ЕС от 2011 г. е началото на процес, който въпреки многото ограничения и предвид мащабната задача, отчита положителни резултати и първоначална промяна в тенденциите.“ (European Commission, 2018). Това ясно показва нейната добавена стойност за ЕС чрез поставянето на приобщаването на ромите на високо място в дневния ред на ЕС и националните програми, както и чрез мобилизиране на политическите, правните и финансовите ресурси (European Parliament, 2020). Според проучване на Агенцията за основните права на Европейския съюз (EU-MIDIS II, 2016)², 80% от ромското население в девет държави членки на ЕС с най-голямо ромско население, включително България, живеят

1 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120058>

2 https://knowledge4policy.ec.europa.eu/dataset/ds00141_en

под прага на бедността. Комбинацията от бедност и маргинализация създава значителни рискови фактори, изискващи необичайно много усилия и защитни механизми от страна на семейството (Дончева, 2020). Европейските ромите, чийто брой варира между 10 и 12 милиона души, представляват изключително разнообразна група с богати култури, езици, религии и традиции. Въпреки дългата им история в Европа, ромите продължават да изпитват значително социално изключване, особено в областите на образованието, здравеопазването, заетостта и социалните услуги (FRA, 2016). Според Европейския парламент (2021), ромската общност продължава да се сблъсква с високи нива на неграмотност и недостатъчен училищен обхват сред децата. Тези данни подчертават необходимостта от активно планиране и насърчаване на достъпа до качествено образование за ромските деца.

Националната асоциация за специални образователни потребности (NASEN, 1998)³ подчертава, че приобщаването трябва да обхваща не само физическото присъствие в учебното заведение, но и значимото участие в образователния процес. Насочването на усилия към създаване на приобщаващи и качествени образователни програми е от съществено значение за преодоляване на социалното и икономическото неравенство сред ромите. Необходимо е държавите членки на ЕС да развият и прилагат стратегии, които не само интегрират ромските деца в учебните заведения, но и активно насърчават тяхното участие и успех в образователния процес. Само чрез системни и устойчиви подходи може да се постигне значително подобрене в социалната интеграция и качеството на живот на ромската общност.

През последните две десетилетия са инициирани множество програми в подкрепа на образованието на ромите, които се фокусират върху подобряване на достъпа и намаляване на отпадането от училище. Тези инициативи включват разработване на образователни стратегии, които са чувствителни към културните особености на ромската общност, и се стремят да осигурят приобщаваща среда, която насърчава всички ученици да достигнат своя потенциал (European Commission, 2020).

Началното образование е задължително във всички държави членки на ЕС, където средно 97.5% от децата, които не са от ромски произход, завършват началното образование (Eurostat, 2009). В контраст в някои държави от ЕС дълги години само ограничен брой ромски деца завършват началното образование, като много от тях са прекомерно представени в специални училища и сегрегирани учебни заведения (Open Society Institute, 2008). Ниските нива на записване в

3 <https://nasen.org.uk/>

училище и високите стойности на отпадане от училище са тревожни в цяла Европа. Например през 2008 г. в Босна и Херцеговина 76% от ромските деца никога не са посещавали или завършили начално образование (CERD, 2009), докато в Сърбия през 2012 г. 62% от ромските деца не са посещавали начално училище или са се записали, но впоследствие са отпаднали, като само 9.2% завършват някаква форма на образование след началното (Council of Europe, 2012).

В няколко държави членки на Европейския съюз съществуват образователни политики и практики, които водят до отделяне на ромските деца от техните връстници. В общности, където ромите живеят в изолирани условия, като селски махали или градски гета, образователните уредби често са сегрегирани (Council of Europe, 2012). Родители на не-ромски деца често избират да изтеглят децата си от училища с ромски ученици, което води до гетоизация на тези училища. Съветът на Европа (2012) отбелязва, че „дори в основните училища ромските ученици често са отделени от мнозинството, като заемат специфични зони в класната стая или са преместени в напълно отделни класове“. Тази сегрегация се наблюдава в много европейски държави. България не прави изключение от тенденцията за социална изолация и образователна сегрегация на ромските деца. В социалните науки терминът „гето“ често се използва по описателен, а не аналитичен начин за обозначаване на територия на бедност. Това определение винаги се използва за териториална единица в градски контекст, която е автономна по принуда и интегрирана вътрешно, но изолирана от външния свят (Антонова, 2024). В България 64% от ромските деца на възраст между шест и 15 години посещават училища, в които всички или повечето ученици са роми, според проучване на Агенцията на Европейския съюз за основните права (FRA) от 2021 г. Проучването обхваща роми в България, Словакия, Хърватия, Чехия, Гърция, Унгария, Италия, Португалия, Румъния, Испания, както и в Северна Македония и Сърбия.⁴ В България данните са събрани от Националния статистически институт с подкрепата на европейската агенция през втората половина на 2020 г. (NSI, 2021). Тази висока степен на сегрегация води до значителни социални и образователни неравенства. Сегрегираните училища често предлагат по-ниско качество на образование и ограничени възможности за социална мобилност. Освен това изолацията на ромските деца в отделни учебни заведения ограничава техните възможности за интеграция и сътрудничество с останалата част от обществото. Тези фактори допринасят за продължаващото социално и икономическо неравенство между ромското население и останалата част от населението.

4 <https://fra.europa.eu/en/publication/2022/roma-survey-findings#publication-tab-0>

Неравнопоставеността в достъпа до образование за ромските деца остава сериозен проблем в много държави членки на ЕС. Политиките на сегрегация и недостатъчното интегриране на ромските деца в общообразователната система водят до ниски образователни резултати и ограничени житейски възможности. Необходимостта от целенасочени и устойчиви политики за приобщаващо образование е от съществено значение за подобряване на социалното и икономическо положение на ромите в Европа.

Въпреки известни подобрения в образователната ситуация, все още съществува значителна мрежа от т.нар. „ромски училища“, в които обучението е насочено предимно или изключително към ромски деца. Това създава несъответстваща на нормалните стандарти образователна среда и води до ниско качество на образованието (Council of Europe, 2012). Много ромски деца не могат да се записват в обичайните български училища и вместо това биват пренасочени към „ромски училища“. Ромските родители често са възприемани като пречка за десеграционната политика. Експерти и учители смятат, че много от тях не разбират и не осъзнават значимостта на образованието. Освен това ромските родители обикновено не желаят да изпращат децата си в смесени училища, които са отдалечени от ромските квартали. Те се опасяват, че децата им ще се сблъскат с враждебна среда и предпочитат да ги оставят по-близо до дома. Изпращането на децата в смесено училище често е свързано с повече разходи, които родителите не могат да си позволят (FRA, 2021). Според Световния мониторингов доклад на ЮНЕСКО за образованието за 2020 г., социалните неравенства, свързани с пол, отдалеченост, социално-икономически статус, увреждания, етническа принадлежност, език, миграционен статус, разселване, лишаване от свобода, сексуална ориентация, полова идентичност, религиозни вярвания и други социокултурни фактори, продължават да засилват образователните неравенства (UNESCO, 2020).⁵ Стратегическите насоки на ЮНЕСКО от 2009 г. за приобщаване в образованието подчертават необходимостта от взаимодействие между качеството на образованието и приобщаващите практики (UNESCO, 2009).

Проектът на Европейската агенция за специални потребности и приобщаващо образование от 2022 г. за професионално развитие на учителите предлага иновативен подход, който трансформира учебния процес, разглеждайки разнообразието на учениците не като пречка, а като ресурс за качествено образование (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). Този подход отразява значителни промени в социалните норми и ценности, възприемай-

5 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>

ки приобщаващото образование като фундаментален инструмент за социална справедливост и обществени реформи.

Неравнопоставеността в образователната система и продължаващата сегрегация на ромските деца представляват сериозни предизвикателства пред приобщаващото образование. Необходимостта от целенасочени и устойчиви политики за интеграция и качествено образование за всички е ключова за преодоляване на тези проблеми и постигане на социална справедливост.

Проектът подчертава важността на образованието като активен и значим процес, който стимулира участието на учениците и развива техните основни компетенции, включително разбирането на принципите на приобщаване и равнопоставеност. Освен това той акцентира на необходимостта от възпитание в духа на равенство, зачитане на човешките права и насърчаване на демократичните ценности, което е неразделна част от качественото образование (European Commission, 2020).

С ясни цели и подновен ангажимент за постигане на реална промяна през следващото десетилетие, Европейската комисия предлага минимални цели за 2030 г., основани на напредъка, постигнат при предишната рамка. Целите включват намаляване поне наполовина на дела на ромите, които са подложени на дискриминация, удвояване на дела на ромите, които съобщават за случаи на дискриминация, и намаляване поне наполовина на разликата в бедността между ромите и населението като цяло (European Commission, 2020). Сред целите са и намаляване наполовина на разликата в участието в образованието в ранна детска възраст и намаляване наполовина на дела на ромските деца, които посещават сегрегирани училища в държавите членки със значително ромско население, както и намаляване на разликата в заетостта между жените и мъжете (European Commission, 2020). В началото на XXI век, динамичните промени в технологиите, икономиката и обществото поставят нови изисквания към образователната система. Съгласно Европейската рамка, ключови компетенции като критично мислене, комуникативни умения, цифрова грамотност и межкултурна компетентност са от съществено значение за всички ученици (European Commission, 2018).

Приобщаващото образование, особено за учениците от ромски произход, изисква специален подход, който да отговаря на техните уникални потребности и особености (Council of Europe, 2012). Образователните системи трябва да се адаптират към нуждите на дигиталната ера, като интегрират компетенции, които спомагат за развитие на адаптивност и иновативно мислене. Важно е да се подчертае значението на межкултурната компетентност, която спомага за социалната кохезия и улеснява интеграцията на ученици от различни етнически

групи, включително ромите (UNESCO, 2005). Националните законодателства и политики трябва да гарантират правата на всички ученици и да предотвратяват дискриминация, стереотипизация и маргинализация. Съвременните глобални предизвикателства, като военни конфликти и пандемията COVID-19, изискват осмисляне на устойчивостта и адаптивността на образователните системи (Дамянов, К. 2022). Последните проучвания подчертават социалните, образователните и финансовите ползи от приобщаването и значимостта на политическия и етичния ангажимент на държавите към постигане на целите за устойчиво развитие и осигуряване на качествено образование за всички ученици. В процеса на затвърждаване на своя ангажимент спрямо целите за устойчиво развитие държавите следва да осигурят по-добра яснота относно принципите, които лежат в основата на един по-холистичен подход за инвестиции в качество за всички ученици. (Дамянов, К. 2023). В България, въпреки приемането на стратегически документи в областта на образованието, липсва ясна концепция за необходимото обучение на учителите за работа с деца от ромската общност. Различни ромски организации провеждат обучения, но без ясно определени цели и методологии (Kuyuchukov, 2015). Всяка ромска организация организира тези обучения според своите собствени знания и опит, като много от тях нямат опит в работата с образователни проекти и не са наясно със своята роля и място в процеса. Въпреки това организации като „Амалипе“ демонстрират успешен модел за образователни медиатори в цялата страна. По проект „Подкрепа за успех“ на Министерството на образованието и науката (МОН) и Център „Амалипе“ са назначени 903 образователни медиатори (Амалипе, 2020). Основната им дейност включва работа с родители, ромски лидери и представители на НПО за подкрепа на образователния процес и насърчаване на сътрудничеството с педагогически специалисти с цел намаляване на риска от преждевременно отпадане от училище.

Липсата на координация и яснота в обучението на учители за работа с деца от ромската общност представлява сериозно предизвикателство за образователната система в България. Успешните примери като модела на „Амалипе“ показват, че целенасочените усилия и добре разработените програми могат да доведат до значителни подобрения в образователните резултати и социалната интеграция на ромските деца. Необходимо е широко разпространение на успешните практики и по-тясно сътрудничество между държавните институции и неправителствените организации (НПО) за създаване на ефективна и устойчива система за обучение на учителите. Това е наложително, тъй като съществуващата подготовка за учителската професия няма единна структура както в теоретичен, така и в прак-

тически план (Миленкова, В. 2009). Въпреки че това беше частично преодоляно с приемането на Наредбата за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“ през 2016 г., която нормализира минималните изисквания за учебните програми за учители в България. За първи път в тази наредба ясно се посочва, че всички, които придобиват учителска правоспособност, трябва да преминат задължителен курс по педагогическо взаимодействие в мултикултурна среда. Това обосновава необходимостта от въвеждане на мултикултурна класна стая, която е неизменна част от приобщаващото образование. Управлението на този вид класна стая може да се дефинира като система от дейности, насочени към създаване на среда, която улеснява и подкрепя взаимодействието в образователен, социален и емоционален план. То включва елементи на организиране на ресурси, подготовка на средата, наблюдение на развитието на учениците и прогнозиране на проблеми (Спиридонова, Л. и Щерева, Д., 2023). Едно от основните предизвикателства в Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021–2030) е задълбочаващите се социални неравенства и миграционни процеси в глобален план, които затрудняват включването на определени групи в образованието и активното им участие на пазара на труда. Закономерно тези фактори налагат необходимостта от стратегически подходи и иновативни решения за преодоляване на бариерите пред интеграцията и приобщаващото образование.

В България съществуват значителни социално-икономически, демографски и други бариери пред образованието. Образователната система се стреми към устойчиви и ефективни решения за успешно включване и трайно приобщаване на всяко дете и ученик, независимо от регионалните особености, социално-икономическия статус на семейството и майчиния език. Особено внимание се отделя на необходимостта детските градини и училищата да изпълняват своята мисия да обучават, възпитават и социализират децата и учениците, като взаимодействат с родителите за формиране на положителни нагласи към образованието и превръщането им в активни участници в образователния процес. Като цел 5.6. от Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021–2030) е изведена: „Образователна интеграция на деца и ученици от уязвими групи, включително роми, на търсещи или получили международна закрила и мигранти“. Тези усилия на държавата имат очевидно своя контекст, свързан с големия процент отпадащи ученици от ромската общност, но срещат и основателно недоволство от някои организации на ромите и отделни граждани, които не искат да се гледа задължително на всички роми като рискови и уязвими групи. Това съз-

дава допълнителни стигми в класната стая и не подкрепя приобщаващите политики. Все пак обаче една от дейностите за реализацията на тази цел, залегнала в рамката, е: „Прилагане на политики за толерантност и уважение към културните различия и ефективно межкултурно взаимодействие за преодоляване на негативни обществени нагласи, основани на етнически произход и културна идентичност“.

В Националната стратегия на Република България за равенство, приобщаване и участие на ромите (2021–2030) се отбелязва значителен напредък в образователната структура на населението през последните години. Тази тенденция включва нарастване на дела на завършилите висше образование и намаляване на броя на хората с основно и по-ниско образование.

Националното представително проучване „Образователни постижения на ромските общности в България“, възложено от Фондация „Тръст за социална алтернатива“ (ТСА) и проведено от „Глобал Метрикс“ през 2019 г., показва следните ключови резултати:

- ▶ Все по-голям дял от ромите вярват, че младите хора от общността трябва да останат възможно най-дълго време в образователната система. Това включва завършване на средно и висше образование.
- ▶ Делът на ромските деца, посещаващи училище, се е увеличил във всички възрастови групи в сравнение с 2011 г.
- ▶ Делът на завършилите висше образование роми е два пъти по-висок сред тези, които са посещавали детска градина.

През 2019 г. делът на трудово заетите роми е два пъти по-висок в сравнение с 2011 г.

Тези данни подчертават положителните тенденции в образователната интеграция на ромите в България и демонстрират значителния напредък в усилията за подобряване на тяхното участие в образователната система и на трудовия пазар.

Нека изготвим за целите на това изследване анализ на съответствието на някои от целите в Националната стратегия на Република България за равенство, приобщаване и участие на ромите (2021–2030) и съпоставянето им с Европейските документи като:

- ▶ *Рамката на ЕС за национални стратегии за интеграция на ромите до 2030 г.*
- ▶ *Европейският стълб на социалните права.*
- ▶ *Стратегическа рамка за равенство, приобщаване и участие на ромите на Европейската комисия (2020–2030).*

Ефективен обхват, включване и реинтеграция на деца и ученици от уязвими групи, включително роми

Тази цел е в съответствие с Рамката на ЕС за национални стратегии за интеграция на ромите до 2030 г., която подчертава важноста на достъпа до качествено образование за ромите. Европейската рамка акцентира на нуждата от преодоляване на дискриминационните практики и насърчаване на приобщаването в образователната система, което съответства на българската стратегия за включване и реинтеграция на ромските деца и ученици.

Осигуряване на условия за приобщаващо образование и образователна интеграция за деца и ученици от уязвими групи, включително роми

Европейският стълб на социалните права, в своя принцип за образование, обучение и учене през целия живот, настоява за приобщаващо образование и равен достъп до качествено обучение. Българската цел за създаване на подкрепяща и приобщаваща образователна среда за ромите отразява тези европейски принципи.

Повишаване на качеството на образование в детски градини и училища с концентрация на деца и ученици от уязвими групи, включително роми

Стратегическата рамка за равенство, приобщаване и участие на ромите на Европейската комисия (2020–2030) подчертава необходимостта от подобряване на качеството на образование в райони с висока концентрация на ромско население. Българската стратегия, насочена към повишаване на качеството на образование в такива институции, напълно съответства на тези европейски насоки.

Преодоляване на процесите на обособяване (сегрегация и вторична сегрегация) в детски градини и училища чрез образователни мерки за десегрегация

Рамката на ЕС за национални стратегии за интеграция на ромите до 2030 г. и Стратегията на Европейската комисия подчертават нуждата от борба със сегрегацията в образованието. Те призовават за активни мерки за десегрегация и осигуряване на равен достъп до образователни ресурси. Българската стратегия за преодоляване на сегрегацията чрез образователни мерки е в пълно съответствие с тези европейски препоръки.

Анализът показва, че целите на Националната стратегия на Република България за равенство, приобщаване и участие на ромите (2021–2030) са в значителна степен съвместими с основните европейски документи и политики в областта на равенството и приобщаването на ромите. Това съответствие е важно за успешното изпълнение на националната стратегия и за постигането на общоевропейските цели за интеграция на ромите до 2030 г.

Успешното изпълнение на целите, заложи в Националната стратегия на Република България за равенство, приобщаване и участие на ромите (2021–2030), до голяма степен зависи от качеството на подготовка на педагогическите специалисти. Учителите играят ключова роля в реализирането на образователните политики и в създаването на приобщаваща и подкрепяща образователна среда. Настоящото изследване анализира връзката между целите на стратегията и необходимостта от адекватна подготовка на педагогическите специалисти в Европа и в частност в България.

За да бъде осигурен ефективен обхват и включване на деца от уязвими групи, включително роми, е необходимо учителите да притежават специфични компетенции и знания за работа с тези групи. Педагогическите специалисти трябва да бъдат обучени да разпознават и преодоляват бариерите пред образованието на ромските деца, като същевременно развиват стратегии за тяхната успешна интеграция в учебния процес.

Приобщаващото образование изисква от учителите да имат подготовка за работа в разнообразна класна стая, като се адаптират към различните потребности и способности на учениците. Това включва използването на иновативни педагогически подходи, които насърчават равенството и социалната справедливост. Подготовката на педагогическите специалисти трябва да включва обучение по интеркултурна компетентност и методи за включване на ученици от различни културни среди. Известно е, че интеркултурното образование е много важен инструмент за социализацията на деца с различен етнически произход. (Кючуков, Х., Илиев, М., Тихомиров. С., 2008).

За да бъде постигнато ефективно включване на ромските деца в образователната система, от съществено значение е да се признае и подкрепи техният майчин език. Обучението по ромски език в училищата играе ключова роля в този процес. Учителите, които владеят ромски език, могат да служат като мост между училищната среда и ромските общности, като улесняват разбирането и комуникацията. Това е особено важно в началните етапи на образованието, когато езиковата бариера може да бъде значителна бариера. Подготовката на учителите за работа в мултикултурна среда включва обучение

по интеркултурна компетентност и методи за включване на ученици от различни културни среди. За да бъдат ефективни в работата си с ромските деца, педагогическите специалисти трябва да бъдат обучени да разбират и уважават културните особености на ромската общност, включително техния език. Това обучение трябва да включва курсове по ромски език и култура, което ще позволи на учителите да изградят доверие и да създадат подкрепяща учебна среда.

Приобщаването на ромите в образователните системи на Европа е комплексен и многопластов процес, който изисква съвместни усилия на национално и европейско ниво. Преодоляването на съществуващите предизвикателства изисква целенасочени и координирани действия, насочени към премахване на дискриминацията, повишаване на културната осведоменост и създаване на приобщаваща учебна среда. Само чрез подобряване на достъпа до качествено образование и подкрепа на ромските деца може да се постигне истинска социална интеграция и равнопоставеност в обществото.

Библиография

- Антонова, Р. (2024). Променящите се ромски общности. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Дамянов, К. (2022). Социално-педагогическа подкрепа в приобщаващото образование в условията на пандемия. В Социално-педагогическа подкрепа в приобщаващото образование в условията на пандемия. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.
- Дамянов, К. (2023). Регулация на приобщаващото образование в международни и национални документи. В Приобщаващо образование (стр. 31-39). София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Златкова-Дончева, К. (2020). Приобщаващо образование за деца в риск и деца с емоционално-поведенчески проблеми. Бургас: Либра Скорп.
- Кючуков, Х., Илиев, М., & Тихомиров, С. (2008). Майчиният език и култура в детската градина – база за интеркултурен диалог. Педагогически алманах, 16(1), 128-140. Велико Търново.
- Милenkova, М. (2009). Българското училище във фокуса на неравенствата. София: Академично издателство „Проф. Марин Дринов“.
- Спиридонова, Л., & Щерева, Д. (2023). Деца и ученици, невладеещи български език, от етнически и културни малцинства и деца бежанци. В Приобщаващо образование (стр. 379-396). София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Council of Europe. (2012). Human rights of Roma and Travellers in Europe. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). Teacher profes-

- sional learning for inclusion: Quality in inclusive education. Retrieved from European Agency for Special Needs and Inclusive Education website: <https://www.european-agency.org>
- European Commission. (2018). Council recommendation on key competences for life-long learning. Retrieved from European Commission website: <https://ec.europa.eu>
- European Commission. (2020). EU Roma strategic framework for equality, inclusion and participation 2020-2030. Retrieved from European Commission website: <https://ec.europa.eu>
- European Commission. (2020). Framework for national Roma integration strategies up to 2030. Retrieved from European Commission website: <https://ec.europa.eu>
- European Parliament. (2020). Resolution on the implementation of national Roma integration strategies: Combating negative attitudes towards people with Romani background in Europe (2020/2011(INI)). Retrieved from European Parliament website: <https://www.europarl.europa.eu>
- European Pillar of Social Rights. (2017). Retrieved from <https://ec.europa.eu>
- European Roma Rights Centre v. Bulgaria, Complaint No. 151/2017. European Roma Rights Centre's collective complaint against Bulgaria concerning the segregation and other discriminatory treatment of Romani women in Bulgarian maternity wards.
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). (2016). EU-MIDIS II: Second European Union minorities and discrimination survey. Retrieved from FRA website: <https://fra.europa.eu>
- FRA. (2021). Roma survey – Data in focus: Education. Retrieved from FRA website: <https://fra.europa.eu>
- Kyuchukov, H. (2015). Romani language education in Bulgaria. *Romani Studies: Contemporary Trends*.
- Open Society Institute. (2008). *Equal access to quality education for Roma*. Budapest: Open Society Institute. Retrieved from Open Society Foundations website: <https://www.opensocietyfoundations.org>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO Publishing.
- United Nations Committee on the Elimination of Racial Discrimination (CERD). (2009). *Concluding observations on Bosnia and Herzegovina*. Retrieved from UN OHCHR website: <https://www.ohchr.org>
- Eurostat. (2009). *Education statistics*. Retrieved from Eurostat website: <https://ec.europa.eu/eurostat>
-

Адрес за кореспонденция:

Гл. ас. д-р Калоян Дамянов,
РЦПППО-София-град
e-mail: kdamyanov@rcsf.bg

Социални фактори, подкрепящи процеса на приобщаващо образование на ромските деца

Проф. дпн Христо Кючуков

Институт по образование, Силезийски университет, Катовице, Полша
Институт по езикознание, Академия на науките, Алмати, Казахстан

Резюме: Статията представя рефлексията на автора върху образованието на ромските деца в България за последните 100 години. Авторът прави обстоен исторически преглед на образованието на ромите от началото на XX век до наши дни, като анализира отделните исторически етапи от развитието на страната и отражението им върху образованието на малцинствата и по-конкретно върху ромите. На критичен анализ са подложени политиките спрямо ромските деца и е показано как на практика в образованието на децата роми няма системност и последователност от страна на държавата, независимо от това, че за езиково развитие на ромските деца в България са работели редица научни работници от водещи университети в страната. В края на статията авторът се опитва да даде отговор на въпроса „Защо приобщаващото образование на ромските деца в България не се случва през последните 34 години?“. Отговорът на автора е, че два социални фактора – майчиният език и културата на децата не са включени в българската образователна система.

Ключови думи: *роми, история, образование, приобщаване, ромски език, култура*

Увод

В средата на 80-те години на миналия век работех като учител в селско начално училище, недалеч от родния ми град Провадия. Всичките ми ученици бяха с ромски и турски етнически произход. Много ромски деца идваха в първи клас без никакви знания по български

език. Медицинска комисия в училището проверяваше знанията им по български, преди да постъпят в първи клас и обикновено им се поставяше диагноза „лека умствена изостаналост“, поради невладеене на българския език. На родителите се даваха препоръки да изпратят децата си в „училища за бавноразвиващи се ученици“, но повечето от тях не го правеха, защото знаеха, че децата им нямат умствена изостаналост и те оставаха в моите класове.

Исках да променя ситуацията, но не знаех как и не можех да направя нищо сам. В периода 1984–1990 г. (когато бях учител) ситуацията в България беше екстремна, защото се сменяха имената на мюсюлманите, а малцинствените езици бяха забранени. Официално в България нямаше малцинства. По това време бях и студент в Шуменския университет. Учех в специалността „Начална училищна педагогика със специализация руски език“. Завърших обучението си през 1990 г. Исках да напиша бакалавърска дипломна работа за трудностите на ромските деца при изучаването на български език, но не можех да го направя, защото официално малцинства в България не съществуваша. През 1989 г. историческата ситуация в България се промени. Турското малцинство получи правото да се изсели в Турция. Започна така наречената „голяма екскурзия“, при която голяма част от турското малцинство се изсели в Турция. Тези промени направиха възможно написването на бакалавърската ми дипломна работа по темата, по която исках да пиша. Моят научен ръководител беше психологът проф. Леон Леви. Защитих дипломната си работа през 1990 г. Заглавието на дипломната работа беше „Психолого-педагогически проблеми на усвояването на българския език от деца с различен майчин език“. През 1992 г. дипломната работа бе издадена и като книга (Кючуков, 1992).

През 1989 г. се запознах с проф. Ст. Здравкова, която беше автор на Буквара за 1. клас в България. Имаше само един действащ Буквар – за цялата страна и за всички деца. Обясних ѝ на какво съм свидетел и какво преживявам като учител на ромски деца, работейки с нейния Буквар. Моите ученици не можеха да се огранотят с нейния учебник.

Проф. Здравкова знаеше това и ми предложи да направя магистратура при нея в Софийския университет. Обяснението ѝ беше, че това е начинът да се промени нещо в живота на децата. Направих първата си магистратура през учебната 1990–1991 г. по „Начална училищна педагогика“, но не бях много доволен, защото не научих нови неща. При обучението си в Софийския университет през 1991 г. се запознах с проф. Мирослав Янакиев. И тогава животът ми се промени. Бях на 29 години, а той – на 69. Имахме 7 години интензивно сътрудничество до края на живота му през 1998 г. Той беше този, който ми

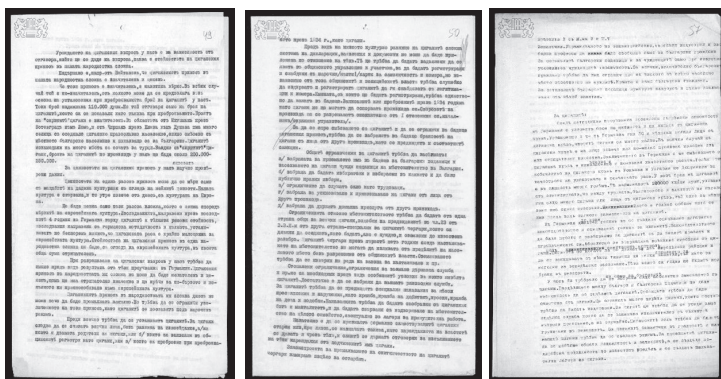
обясни, че това, което се опитвам да правя, се нарича „психолингвистика“ и ме запозна с един от най-добрите си ученици по „психолингвистика“ – проф. Енчо Герганов.

С проф. Герганов се запознахме през януари 1992 г. в Министерството на образованието. По това време той беше заместник-министър на образованието. С проф. Янакиев обмисляхме идеята да започна втора магистърска програма по психолингвистика към Софийския университет, но за това ми трябваше научен ръководител. Проф. Герганов се съгласи да бъде мой научен ръководител, но в университета нямаше такава магистърска програма. Дори и днес в Софийския университет няма магистърска програма „Психолингвистика“. Деканът на Филологическия факултет на СУ се съгласи да се разработи индивидуална магистърска програма „Психолингвистика“ само за мен и така, през учебната 1991–1992 г. започнах да уча психолингвистика по индивидуална програма към Катедрата по общо езикознание, като единствен студент, под ръководството на проф. Герганов.

Двамата професори Янакиев и Герганов промениха живота ми. Те двамата, заедно с проф. Стойка Здравкова, промениха живота на хиляди и хиляди деца от малцинствата (турски и ромски) в България през последните 34 години. Сътрудничеството ми и с тримата продължи дълги години и благодарение на това разработихме много учебници, проведохме изследвания и внесохме нови знания в областта на образованието и психолингвистиката с ромските и турските деца.

Образование на ромските деца преди и по време на Втората световна война в България и в Германия

Ще започна с кратък исторически преглед на положението на ромското население в България и на образователните проблеми на ромските деца. Ще започна с периода преди Втората световна война в България, когато в средата на 30-те години на миналия век българското правителство предприема някои действия и мерки срещу ромите. А. Маринов (2019), който намери архивни документи за този период, ми представи информация за отношението на българското правителство към ромите по това време.



Законопроект за премахване на скитничеството
при циганите-чергари, 1937 г.
Централен държавен архив, ф.190к, оп. 3, а.е.114, л. 49-50.

Ето някои извадки от Законопроекта:

„Изследванията, направени в Германия през последните 4 г. върху циганите и тяхната расова стойност, изследванията, направени с германска методичност и пълнота, установяват по безспорен начин, че циганската раса е крайно малоценна за европейската култура.“ (с. 49)

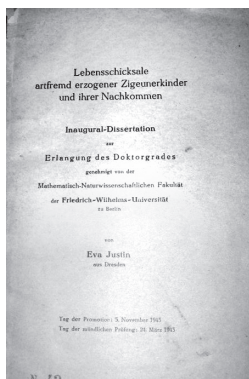
„За да се спре смесването с циганите и да се ограничи в бъдеще циганският принос, трябва да се забранят в бъдеще браковете на цигани с лица от друг произход, като се предвидят и съответните санкции.“ (с. 50)

В този документ има още много примери, показващи отношението към ромите. В България има много информация за отношението на българското правителство към еврейската общност в България преди Втората световна война, но почти нищо не се знае за отношението на българите към ромите през този период. При такова отношение на правителството, не можем да очакваме, че правителството ще помисли за образованието на ромските деца и тяхната интеграция. За съжаление това отношение не се променя през годините, но на този въпрос ще се върна малко по-късно.

Връщайки се към въпроса за „умствената изостаналост“ на ромските деца, трябва да кажа, че това не е нова тема в науката. През 1936 г. нацистка Германия създава Институт за расова хигиена. За

директор на института е назначен д-р Роберт Ритер, който е лекар по това време в Тюбинген и е преместен в Берлин, за да заеме новата си длъжност като директор. В института на работа е назначена и 23-годишната медицинска сестра Ева Юстин, която има задачата да помага на доктор Ритер при идентифициране на ромските и синтските общности в Германия. Юстин научава ромския диалект на синтите и използва езика, за да спечели доверието на ромите и синтите. Заедно с работата си по генеология в института Ева Юстин прави и псевдонаучно изследване с 41 деца от ромски произход. Пише „дисертация“, в която заявява, че прави психологическо изследване, но никъде в „дисертацията“ си не дава информация какви психологически тестове използва. Авторката твърди, че това са тестове за интелигентност (IQ тест), но в дисертацията няма информация за това какъв вид IQ тестове са използвани. В изследването си тя „открива“, че децата от ромски и синтски произход имат „по-нисък коефициент на интелигентност от немските деца“, „открива“, че „ромските момчета са генетично предразположени да бъдат пресъпници“, а „ромските момичета са генетично предразположени да бъдат проститутки“.

Последните 10 изречения от „дисертацията“ ѝ са най-опасни. Въз основа на своите псевдонаучни изследвания тя препоръчва на нацисткото правителство децата, включени в изследването, да бъдат изпратени в концентрационния лагер в Аушвиц и да бъдат убити в газовите камери. Втората ѝ препоръка е, че ромските мъже и жени трябва да бъдат стерилизирани, защото са опасни с „нечистата си кръв“ за Германия – за да не се смесват с немската раса.



„Дисертацията“ на Ева Юстин, защитена на 5 ноември 1943 г.

Снимка: © Хр. Кючуков

Данните от „дисертацията“ на Юстин се използват в много източноевропейски страни и след Втората световна война. В някои страни, като Словакия и Чехия, ромските деца все още се подлагат на тестове за интелигентност и се настаняват в „специални училища“, защото не говорят добре официалния език на държавата, в която живеят. В много други страни от ЕС ромските деца са настанени в сегрегирани училища, където качеството на образователния процес е по-ниско от това в масовите училища. Стерилизацията на ромите в Европа продължава до 80-те и 90-те години на XX в., и то не само в източноевропейските страни, но и в държави като Норвегия и Швеция.

Преди и по време на Втората световна война влиянието на нацистките идеи се разпространява в Европа и България не прави изключение от този процес. Влиянието на нацистката идея, че ромите са „подчовеци“, се разпространява и в годините след Втората световна война и пораженията върху ромските общности в Европа са изключително големи.

Образование на децата от ромски произход в Европа и в България в периода 1945–1990 г.

След Втората световна война източноевропейските правителства започват да заселват ромските общности насила и да забраняват номадския им начин на живот. Заедно с това са забранени и ромските професии. Ромите трябва да усвоят нови професии, някои от които не са подходящи за тях от културна гледна точка (ПМС N 258 от 1958 г.). За ромските деца правителствата строят училища и детски градини в махалите, които са като гета и които съществуват и до днес. През 60-те години на миналия век правителствата започват да строят и специални училища за „умствено изостанали“ деца за тези деца, които не говорят добре официалния език. Дефектологията се развива като наука, в която липсата на езикови знания на официалния език се счита за психически дефект.

През 50-те и 60-те години на миналия век сегрегираните училища, от една страна, помагат на ромските деца да получат грамотност на официалните езици на страните, където живеят, подпомагат развитието на ромите и установяването на своеобразна международна ромска интелигенция. От друга страна, сред ромските общности в Европа, а и в България, започват процеси на насилствена асимилация. За ромските деца няма часове по ромски език като майчин, както това е осигурено за децата от други малцинства. В България до 1972 г. тур-

ските и арменските деца са имали право да изучават майчиния си език по 4 часа седмично. Но на ромските деца това право им е отказано. Ромският език и култура официално не са били признавани. Вестниците на ромски език, ромският театър, открит през 50-те години, са закрити през 60-те години.

Образователните проблеми на ромските деца не са били изследвани. До 1990 г. научните, образователните и методическите публикации и книги се посветени предимно на проблемите на децата на турското малцинство, но не и на образователните проблеми на ромските деца.

Въпреки това в страни като Чехия, Унгария, Англия и Италия има проучвания и публикации за езиковите и образователните проблеми на ромските деца. В Унгария са известни публикациите на Зита Регер и Елемер Варнаж, в Чехословакия Милена Хубшманова пише за билингвизма на ромските деца, в Италия Мирела Карпати работи в продължение на много години за образованието на ромските деца, а в Англия – Томас Актън.

В България от 70-те до 90-те години на миналия век са съществували институти за квалификация на учители. В тези институти някои учени са работили върху образованието на турските деца. В института във Варна Нури Еюбов (след смяната на имената – Светлин Мумджиев) и Асен Калешев, в Стара Загора Вяра Михайлова-Кръстева и Рахми Абазов са правили изследвания и имат публикации главно по въпросите на образованието на турските деца. В Стара Загора Вяра Михайлова-Кръстева, а по-късно и Пенка Гарушева, са тези, които публикуват изследвания и методически книги за работа с ромски деца.

В Националния изследователски институт по образованието (НИИО), който беше към Министерство на образованието, работеше Тодорка Владимирова. След 1990 г. институтът е закрит. До 1990-те г. Владимирова има за задача да разработи учебни и методически помагала за учители, работещи с деца на малцинствата, предимно турски деца, които да помогнат на децата в предучилищна възраст да усвоят по-добре български език. Въпреки това Тодорка Владимирова, заедно с Мирослав Янакиев, са имали и някои публикации за деца с небългарски етнически произход, като те са се отнасяли и за ромски деца (Владимирова, Македонска, Янакиев, 1975). Най-популярна бе книга на Тодорка Владимирова „Овластяване на родния език в детската градина“, без която не бе невъзможно да се работи с деца от малцинствата, ако не се познава и не се използва именно тази публикация.

Методологическите публикации през 60-те и 70-те години на миналия век са посветени на турските деца, но не се споменават ромските деца. След 70-те години ситуацията се променя – в публикациите не се споменава никакъв етнически произход на децата, те са наречени

„деца, които не знаят български език“. Не се взима под внимание, че изучавайки български език като втори (Е2), децата правят трансфер от граматиките на своя майчин език (Е1). Майчините езици на децата са много различни: ромският и турският език принадлежат към две различни езикови семейства.

Авторите не се позовават на майчиния език на децата. След 70-те и 80-те години на миналия век във всички публикации българският език се споменава като „роден език“. Не съществува понятието „майчин език“. То просто е забранено. Съществува само един „роден език“ за всички деца в страната и това е българският.

Образованието на ромските деца в България в периода 1990–2023 г.

А. Държавна политика

Непосредствено след демократичните промени през 1990 г. Министерството на образованието решава да въведе подготвителни класове за онези ромски и турски деца, които не са посещавали детска градина и нямат никакви познания по български език. Създадена е „работна група“ към Министерството на образованието под ръководството на проф. Стойка Здравкова. Аз бях включен в работната група заедно с Тодорка Владимирова и Вяра Михайлова-Кръстева.

Идеята за „подготвителен клас“ беше развита в бакалавърската ми дипломна работа. Стойка Здравкова и Тодорка Владимирова познаваха тази идея, защото бяха прочели дипломната работа преди защитата и бяха написали „отзив“ до изпитната комисия в Шуменския университет. Министерство на образованието взе идеята за създаване на подготвителните класове от дипломната ми работа и подготвителните класове бяха нова промяна в българската училищна система. Децата на малцинствата повече не бяха диагностицирани като „умствено изостанали“. Бяха разработени нови учебници за децата и методически книги за учителите. По това време терминът „интерактивен подход“ не беше познат сред педагозите и поради това препоръката към учителите беше да използват „игровия подход“ в работата с децата на малцинствата, за да могат децата по-лесно и бързо да усвоят българския език.

През 1991 г. българското Министерство на образованието започва национален експеримент в 18 училища с турски деца. По това време

министър на образованието бе проф. Матей Матеев, а заместник-министри бяха проф. Енчо Герганов и доц. Розалина Новачкова. Първият демократичен президент бе Жельо Желев. Това беше първото демократично правителство.

Ръководител на експеримента беше проф. Мирослав Янакиев. Аз участвах в експеримента като оценител на съчиненията на турчетата, написани на турски език. Редовно имахме срещи със заместник-министър Розалина Новачкова и докладвахме за резултатите от експеримента. Идеята с този експеримент бе да се въведе турският език като майчин в България.

Въвеждането на турския език в училищната система се разви добре. По време на една от срещите в МОН споменах пред проф. Янакиев и заместник-министър Новачкова, че в тази държава има и ромски деца и че ако има обучение по майчин език за турските деца, би трябвало да има такова обучение и за ромските деца. Заместник-министър Новачкова пое инициативата и МОН въведе заедно с турския език не само ромски, но и арменски и иврит като майчини езици за децата на малцинствата в България.

През януари 1992 г. заедно с проф. Янакиев получихме официална заповед от МОН да разработим експериментален учебник по ромски език. Срокът за представяне на учебника в Министерството на образованието беше 6 месеца. Бях на 30 години и нямах никакъв опит в писането на учебници. Нямаше никакви материали, които да бъдат включени в учебника. Нямаше азбука на ромския език, нямаше ясна методика как да създам учебника. Идеята, която развихме с професор Янакиев, беше, че учебникът ще помогне на децата да усвоят по-добре българския език. Учебникът беше двуезичен – на два ромски диалекта и на български език.

На 1 юли 1992 г. бях назначен за „експерт по цигански език“ в МОН и задачата ми беше да разработя всичко необходимо за въвеждането на ромския език като майчин в българската училищна система. Това беше началото на сътрудничеството ни с проф. Янакиев. През 1993 г. бе публикуван ромският буквар в 100 000 екземпляра. По това време общият брой на ромските деца от 1-ви до 8-и клас в българските училища бе 123 000. Трябваше да организираме обучения на ромски учители как да работят с учебника по ромски език – в София, Шумен и Стара Загора. На много места учителите и директорите етнически българи не бяха съгласни с идеята за преподаване на ромски език и не допускаха учители по ромски език в училищата. От друга страна, някои от родителите роми бяха против идеята децата им да се ограмотяват на ромски език. Въпреки това между 1993 г. и 1997 г., когато работех като експерт по ромски език към МОН, общият брой на де-

цата, изучаващи ромски език, беше приблизително 10 000, а броят на активните учители по ромски език беше 120.

Заедно с първия учебник по ромски език бяха разработени и публикувани и книги и методически указания за учителите как да работят с ромски деца. През 1995 г. българското правителство бе сменено. Комунистическата партия отново дойде на власт. Настъпиха промени и в МОН. През учебната 1992–1993 г. отсъствах от България и учих една година „Лингвистика“ в Центъра за билингвални изследвания към Стокхолмския университет. През периода 1994–1995 г. учих и защитих първата си докторска дисертация по психолингвистика в Амстердамския университет. След като се върнах на работа в МОН през 1995 г., продължих активно да развивам обучението по ромски език. Работих в тясно сътрудничество с тримата професори, споменати по-горе.

Новият министър на образованието – проф. Илчо Димитров, не хареса дейностите, които развивах като експерт по ромски език, и ми беше казано, че вече няма да бъда експерт по ромски, а ще бъда „експерт по български език“ и „трябва да ходя по улиците и да събирам ромските безпризорни деца и да ги връщам в училище“. Не бях съгласен с новата си длъжностна характеристика и напуснах работата от МОН.

Между 1997 г. и 2002 г. нямаше експерт по ромски език и това всъщност окончателно довърши обучението по ромски език. През 2002 г. Лиляна Ковачева беше назначена за експерт по ромски език, но МОН не подкрепяше никакви дейности, свързани с ромския език. Не се издаваха учебници, не се провеждаха обучения на учители. Обучението на учители и издаването на учебници за други малцинствени езици – турски, арменски и иврит, бяха подкрепяни ежегодно от МОН.

Б. Международни организации и инициативи на неправителствените организации

Първата международна организация, която веднага след демократичните промени (1992–1993 г.) започна национален проект за образование на ромските деца, беше Българският национален комитет за УНИЦЕФ. Проектът, озаглавен „Ромските деца и техните семейства“, имаше за цел да подкрепи двуезичието на ромските деца, тяхното езиково обучение и култура. Бяха публикувани учебни материали и беше организирана национална конференция през 1993 г.

В годините на демокрация редица фондации и неправителствени организации бяха тези, които работеха за образованието на децата роми. Министерството на образованието нямаше ясна и

последователна политика за това какво и как трябва да бъде организирано образованието на ромските деца. Периодично имаше различни инициативи, които почти не водеха до никаква промяна в положението на ромските деца, като например проектът на „Отворено общество“ за десегрегация на ромските училища. Две бяха фондациите, които защитаваха образователните и човешките права на ромските деца: Междуетническа инициатива за правата на човека и Балканска фондация за межкултурно образование и разбирателство „Дайвърсити“. И двете фондации публикуваха множество книги и учебници за децата и учителите, организираха обучителни семинари и научни конференции.

В. Частна инициатива

Образованието и езиковото обучение на ромските деца на майчин език и на български като втори за тях език бе една от водещите теми в моите научни търсения. Магистърските ми дипломни работи, които бяха публикувани като монографии или прераснаха в дисертации, дисертацията ми от университета в Амстердам и двете български дисертации и хабилитация, учебниците за децата и учениците по български като втори за тях език, методическите книги и научните ми монографии, публикувани частично в България или в Европа, детските книги, които публикувах на ромски език в България и в чужбина, психолингвистичните детски книги по ромски език, всичко това през последните 34 години бе добра основа за промяна на положението на ромските деца. Наред с моите публикации и научни изследвания, периодично ромското образование беше атрактивна тема и за други български учени. По темата за билингвизма на ромските деца, тяхното интегриране и интеркултурното им образование работеха и редица други автори като:

Проф. Таня Борисова

Проф. Маргарита Георгиева

Проф. Енчо Герганов

Проф. Стойка Здравкова

Проф. Нели Иванова

Проф. Ирина Колева

Проф. Румяна Танкова

Проф. Маргарита Терзиева

Доц. Евгения Тополска

Проф. Мирослав Янакиев

И въпреки всичко промяна в образованието на ромските деца няма.

Заклучение

Защо интеграцията на ромските деца в българското училище все още не се случва? Защо след 30 години **демократия** в България все още говорим за **необходимостта** от приобщаващо образование на една група деца и ученици, която е маргинализирана в обществото? Приобщаващото образование на ромските деца в България през последните 34 години не се случва, защото държавната политика към тяхното образование премина през няколко етапа:

1. Въвеждане на ромския език като майчин и създаване на учебници за преподаването му в рамките на националната училищна система и след няколко години отхвърлянето му от МОН.
2. Създаване на интерактивни учебници на официалния език на страната – българския, който е Е2/Е3, за някои групи деца, с цел по-доброто му усвояване, но за съжаление тази инициатива не беше подкрепена от МОН.
3. Създаване на художествена детска литература на майчиния език на ромските деца – частна инициатива на отделни автори.
4. Създаване на интеркултурни/езикови двуезични детски книжки за езиково развитие на двата езика – частна инициатива на отделни автори.
5. Създаване на научни, методически и езикови книги за квалификация на учителите – частна инициатива на отделни автори.

Какво все още е необходимо и какво липсва?

На този етап липсва ясна правителствена политика как трябва да се осъществява интеграцията на ромските ученици и как те да бъдат приобщени към мнозинството.

Липсва сътрудничество между правителствените институции и неправителствените организации, работещи по проблемите на образованието на ромските деца. Не конкуренция, а сътрудничество между НПО-та и частните инициативи на учени от различни научни звена.

Не на последно място са нужни **нови изследвания в областта на приобщаващото образование на ромските деца**, при които майчиният език и култура на децата не се отхвърлят, а подпомагат училището то да бъде видяно и възприето като „прозорец“ и „огледало“. „Прозорец“, защото ще открива поглед към нови знания, към света, и „огледало“ защото там, в училището всяко дете ще вижда себе си, езика си, културата си и ще приеме училището като свой дом. На този

етап социалните фактори като език и култура на ромските деца не се използват пълноценно, за да може българската образователна система да изпълни тази си функция – да накара всяко едно дете да се почувства у дома, прекрачвайки прага на училището.

Библиография

- Борисова, Т. и Кючуков, Хр. (1997) *Светът на ромите. Притурка към учебниците по литература за 5-7 клас*. София.
- Владиминова, Т., Македонска, Сн. и Янакиев, М. (1975) Обучение на деца от небългарски произход в детската градина. I свитък и II свитък. София.
- Владиминова, Т., Ковачева, Н. и Кючуков, Хр. (1997) *Ромски приказки за 1 клас*. София.
- Владиминова, Т., Ковачева, Н. и Кючуков, Хр. (1997) *Ромски приказки за 2 клас*. София.
- Владиминова, Т., Ковачева, Н. и Кючуков, Хр. (1997) *Ромски приказки за 3 клас*. София.
- Владиминова, Т., Ковачева, Н. и Кючуков, Хр. (1997) *Ромски приказки за 4 клас*. София.
- Герганов, Е. и Кючуков, Хр. (1999) *Образователни нагласи на ромите в България*. София: Тилиа.
- Здравкова, Ст. и Кючуков, Хр. (1999) *Ограмотяване в условия на билингвизъм*. Варна.
- Здравкова, Ст., Кючуков, Хр. и др. (1991) *Методически насоки за работа в подготвителен клас. 2 част*. София: Министерство на народната просвета.
- Здравкова, Ст., Кючуков, Хр. и др. (1990) *Учебна програма за обучение в подготвителен клас*. София: Министерство на народната просвета.
- Здравкова, Ст., Кючуков, Хр. и др. (1990) *Методически насоки за работа в подготвителен клас. 1 част*. София: Министерство на народната просвета.
- Здравкова, Ст., Кючуков, Хр. (1996) *Албум по български език за подготвителен клас*. София: МОНТ.
- Здравкова, Ст., Кючуков, Хр. и др. (1996) *Блок по български език за подготвителен клас*. София: МОНТ.
- Здравкова, Ст., Манчева, Е. и Кючуков, Хр. (1994) *Буквар АБВ*. София: Тилиа.
- Здравкова, Ст., Кючуков, Хр. и др. (1991) *Албум за работа в подготвителен клас. 3та част*. София: Министерство на народната просвета.
- Здравкова, Ст., Кючуков, Х. и др. (1990) *Албум за работа в подготвителен клас. 1-ва и 2-ра част*. София: Министерство на народната просвета.
- Здравкова, Ст., Кючуков, Хр. и др. (1990) *Картони за работа по български език в подготвителен клас. 1-ва и 2-ра част*. София: Министерство на народната просвета.
- Кючуков, Хр. (2022) *Социокогнитивни фактори за ограмотяване на деца роми във втори език (сравнително изследване между България и Словакия)*. София:

Парадигма.

- Кючуков, Хр. (2021) *Психолингвистичен подход към образованието на децата роми на майчин език*. В.Търново: Фабер
- Кючуков, Хр. (2019) Ранното усвояване на някои граматически категории в ромския език и когнитивното развитие на ромските деца. В. Търново: Фабер
- Кючуков, Хр. (2010) *Модел за образователна интеграция в малките населени места в България*, София: Булвест 2000.
- Кючуков, Хр. (2009) *Подготовка за обучение на ромските деца в домашни условия*. София: Вина 1837.
- Кючуков, Хр. (2008) *Обучението по български език в детската градина в условия на билингвизъм*. София: Просвета.
- Кючуков, Хр. (2008) *Обучението по ромски език в първи клас*. В. Търново: Фабер.
- Кючуков, Хр. (2006) *Десегрегация на ромските ученици*. София: С.Е.Г.А.
- Кючуков, Хр. (2002) *Писмената реч на български език на ученици роми в 3-5 клас*. София: Иктус.
- Кючуков, Хр. (2001) *Развитие на детския ромски и детския турски билингвизъм в България*. София: Иктус.
- Кючуков, Хр. (1999) *Съвременни идеи и подходи за обучение по български език на деца билингви в двуезична среда*. Варна.
- Кючуков, Хр. (1998) *Лингводидактически аспекти на ромския език (върху материал от шведско-ромски и българо-ромски билингвизъм)*. София: Делфи.
- Кючуков, Хр. (1997) *Психолингвистични аспекти на ранния билингвизъм*. София.
- Кючуков, Хр. (1996) *Етнолингводидактика* София: Клуб'90.
- Кючуков, Хр. и Златев, Й. (1996) *Комуникативна компетентност на ромските деца на български език в класната стая*. София: Клуб'90.
- Кючуков, Хр. (1994) *Подготовка за ограмотояване в условията на билингвизъм*. София: Университетско издателство.
- Кючуков, Хр. (2018) *Билингвизъм и ограмотояване на български език*. В. Търново: Фабер.
- Кючуков, Хр. и Младенов, З. (2004) *Кратка граматика на калдерашкия ромски диалект в България*. София: Делфи.
- Кючуков, Хр. (2004) *Методика на обучението по български език в началните класове в условия на билингвизъм*. София: Просвета.
- Кючуков, Хр. (2003) *Кратко описание на ромския език в България*. София: Делфи.
- Кючуков, Хр. (1997) *Езиковото обучение на ромските деца (практически похвати)*. София: Тилиа.
- Кючуков, Хр. (1996) *Обучение на деца с ромски произход в България и чуждина*. София: Тилиа.
- Кючуков, Хр. и Колева, И. (1994) *Обучаващи игри за деца-билингви*. София: УНИЦЕФ.
- Кючуков, Хр. и др. (1993) *Насоки за езиковото обучение в 1 и 2 клас по майчин ромски език (книга за учителя)*. София: МНО.
- Кючуков, Хр. (1992) *Развитие на устната свързана реч при 5-6-годишни деца-билингви*. София: УНИЦЕФ.
- Кючуков, Хр., Янакиев, М. и Илиева-Балтова, П. (1992) *Методически указания за работа с „Romano ABC Lil – ромски буквар“*. София: МОН.

- Кючуков, Хр. и Илиева-Балтова, П. (1992) *Ромоджанипе – експериментален учебник за историята и културата на циганите*. София: УНИЦЕФ.
- Кючуков, Хр., Колева, И. и Лазарова, П. (2003) *Говориш ли български?* София: Просвета.
- Кючуков, Хр. (1998) *В света на българския език*. София: Тилиа.
- Кючуков, Хр. (1996) *Аз уча български език. Учебник за 3-5-годишни деца билингви*. София: Рѐ Л.
- Кючуков, Хр. и Янакиев, М. (1996) *O Romano Drom – Ромският път*. София: Тилиа.
- Кючуков, Хр. (1995) *Тетрадка албум No. 2, 3-та част към Буквар АБВ*. София: Тилиа.
- Кючуков, Хр. (1995) *Знаеш ли български език? Учебник за 5-7-годишни деца билингви*. София: Тилиа.
- Кючуков, Хр., Янакиев, М. и Илиев, Д. (1995) *Romani alfabeta- Ромска азбука*. София: Булвест-2000.
- Кючуков, Хр. (1993) *Да учим български език (експериментален учебник за 5-7-годишни деца-билингви)*. София: УНИЦЕФ.
- Кючуков, Хр. (1993) *Romani čhib – Ромски език (експериментален учебник за 3-5-годишни деца-билингви)*. София: УНИЦЕФ.
- Кючуков, Хр. (1993) *Romani kultura – Ромска култура (експериментален учебник за ученици билингви)*. София: УНИЦЕФ.
- Янакиев, М., Кючуков, Х. и др. (1991) *ALFABE – експериментален буквар по турски език*. София: Министерство на народната просвета.
- Kyuchukov, H. (1995) *Turkish and Gypsy children learning Bulgarian*. University of Amsterdam: Ph.D. Thesis.
- Kyuchukov, H. (1995) *Romany children and their preparation for literacy. A case study*. Tilburg University Press.
- Kyuchukov, H., Vargova-Habrovčikova, B. and Seman, K. (1994) *Romovia a gramotnost*. Nitra: VSP.
- Kyuchukov, H. (2007) *Turkish and Roma children learning Bulgarian*. V. Tarnovo: Faber.
- Kyuchukov, H. (2020) *Socio-cultural and linguistic aspects of Roma education*. Katowice: University of Silesia Press.
- Marinov, A. (2019) *Images of Roma through the Language of Bulgarian State Archives*. Paper presented at the Gypsy Lore society Conference, in Reykjavik, Island.
- Vargova-Habrovčikova, B., Seman, K. and Kyuchukov, H. (1993) *Vychova a vzdelavanie Romských detí v zahraničí*. Nitra: VSP.

Адрес за кореспонденция:

Проф. дпн Христо Кючуков
Институт по образование, Силезийски университет,
Катовице, Полша
Институт по езикознание, Академия на науките,
Алмати, Казахстан
e-mail: hristo.kyuchukov@us.edu.pl

Образователният път на ромското дете: от семейството до класната стая – измерения на достъпа до приобщаващото образование

Огнян Исаев

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Фондация „Тръст за социална алтернатива“

Резюме: Основната хипотеза на доклада е, че представянето и видимостта на ромската идентичност и култура в образователната среда, съдържанието и педагогическият подход влияят върху ангажираността и постиженията на ромските деца и ученици. Докладът проучва как отношението към ромите влияе върху чувството за принадлежност и самоидентификацията на ромското дете и ромското семейство с образователната общност и институция.

Ключови думи: *представителство, идентичност, образование, достъп, език, ромска култура*

Обуславящите достъпа до образование условия са статично вплетени в нормативната тъкан на българската образователна система. Именно формалистичната същност на политиките за приобщаващо образование и/или образователна интеграция не водят до социална справедливост или намаляване на неравенствата в образованието по отношение на ромските деца. Въвеждам понятието социална справедливост, защото твърдя, че съвременното приобщаващо образование е предпоставка за нея¹.

1 Shaeffer, S. (2019) Inclusive education: a prerequisite for equity and social justice. Asia Pacific Educ. Rev.

Културата на формално сътрудничество в образователната система също обуславя устойчивите образователни неравенства. Неравенства, които имат отражение при огромните разлики в образователните постижения на учениците (от бедни семейства, от малцинствен произход и др.).

Успоредно с това, достъпът до образование не е нормативно дефинирано понятие² в България, което е ключово за система със силно централизирана и консервативна култура на функциониране. Не/подходящите условия за живот (течаща вода, отопление, сигурно жилище и др.), не/достъпна инфраструктура в дадения квартал (изградени улици, тротоари, осветление и др.), не/удобният и без/платен транспорт до училище (понякога ходене няколко километра до автобусна спирка), не/наличието на учебници и учебни тетрадки, не/осигурено пълноценно хранене, владееенето на малцинствен майчин език в първи клас (съответно недостатъчното добро владееене на български език като език, на който се провежда обучението), живеенето в малко населено място и много други ключови фактори за образователния не/успех на едно дете не се разглеждат и възприемат като отключващи или блокиращи неговия потенциал през парадигмата на достъпа до образование.

Предубедеността и доминиращата стереотипна реалност за ромската общност в образователната среда води също до ограничаване на достъпа до образование. На базата на необосновани твърдения – „при тях е така“, „това е тяхната култура“, „това не е ценност за тях“, „те толкова могат“ и др., се обуславя институционална предубеденост, която рефлектира и върху професионалната педагогическа практика. Схващането, че етносът, общностната култура, езикът, социално-икономическото положение и др., не оказват влияние на образователните нагласи на децата, води до хомогенност на средата на обучение и игнориране на потребността на децата от себеутвърждаване. Това влияе на ниските ангажираности (когнитивна, поведенческа, емоционална)³ и самооценка именно сред ромски деца. Резултатите от държавните външни оценявания⁴ са крайният резултат от липсата

2 Кашъмов, А., Георгиева, М., Исаев, О. (2022). (Не)Видимите социално-икономически бариери пред достъпа до задължително училищно образование: нормативна уредба, политики и практики. Тръст за социална алтернатива.

3 Христова, А., Петрова, С., & Папазова, Е. (2020). Оценка на въздействието на обучението от разстояние в електронна среда или други неприсъществени форми върху ефективността на училищното образование. Институт за изследвания в образованието, с. 119-124, с. 126.

4 Исаев, О. (2023). Роди ме, мамо с късмет, па ме хвърли на МОН. Маргиналия

на съответните базови фактори, както и представянето на ромските деца в международните оценявания.

Силните дискриминационни нагласи и предразсъдъци към българските роми, както и широко разпространеният език на расова омраза са основни пречки пред равния достъп до образование, затрудняващи приемането на ромските деца в етнически десегрегирана образователна среда, включително детските градини⁵. Налице са тревожни констатации от качествено изследване на нагласите на учителите към ромите, които се отразяват в неефективни педагогически практики на индивидуално, но и на системно ниво⁶. Например нагласата, че ромските родители negliжират децата си, е в пълен разрез с позитивната нагласа към децата, която е структуроопределяща за ромското семейство и ромската общност. Съвсем обоснова-но ромолозите^{7,8,9} извеждат тази нагласа като водеща в ценностната система на ромските семейства. Това обуславя и първичната социализация на ромското дете.

„В традиционните семейства (съставляват между 60–70% от ромите¹⁰) социалните роли са ясно разпределени и зависят от възрастта и пола на членовете на семейството. В тези семейства нравствено-емоционалният свят на детето е богат. Още от ранна детска възраст детето се социализира, като наблюдава кой каква работа върши в семейството и постепенно на по-късен етап се включва в домашната работа. В наши дни много деца от традиционни ромски семейства се отглеждат от бабите, дядовците и/или други близки роднини¹¹.

Напоследък бързо расте делът на модерните ромски семейства (съставляват между 10–20% от ромите). Една голяма част от тях са роми, които живеят и работят в Западна Европа или в големите български градове. Те са семейства на родители, получили полувисше или висше образование или такива, които по една или друга причина живеят в смесени квартали (но не е задължително). Обикновено в

5 Пампоров, А., Ангелов, Г., (2020). Ранното детство в ромските общности в България. Доклад за приобщаването на ромите в образованието и грижите, здравеопазването и социалните услуги в ранна детска възраст. Институт Отворено общество – София, с. 61

6 Lambrev, V., Kirova, A., & Prochner, L. (2020). Education reforms for inclusion? Interrogating policy-practice disjunctions in early childhood education in Bulgaria. *Education Inquiry*

7 Лиежоа, Ж. П. (1999). Роми. Цигани, Чергари, С.

8 Марушиакова, Е. (1993). Циганите в България. Изд-во "КЛУБ'90".

9 Нунев, Й. (1998). Ромското дете и неговата възпитателна среда.

10 Нунев, Й. (1998). Ромското дете и неговата семейна среда.

11 Димитров, Д., Исаев, О. (2021) Оставените деца: между трудовата миграция, институционалните норми и разширеното семейство. Програма РОМАКТ, Съвета на Европа.

тези семейства образованието е на почит¹², децата растат в здрава семейна среда и са силно съпричастни към учебния процес. Модерните семейства не са особено видими, поради силното желание на образованите роми да отрекат ромския си произход и да се идентифицират с друг етнос (български, турски, румънски). Това не е ново явление при ромите. През 30-те години на миналия век подобен процес е наблюдаван отново сред образованите роми (българеене или турчеене¹³, по думи на Шакир Пашов). Обикновено тези семейства са нуклеарни с по едно или две деца. Детето расте в здравословна среда и е осигурено материално според възможностите на семейството. От ранна възраст на детето се четат приказки. Осигурени са му образователни игри и играчки, които подпомагат развитието му. Също така детето още от ранна възраст се насърчава да прави дългосрочни планове и да си поставя високи цели.

Семейства в маргинализация са тези, които живеят в изключителна бедност (около 10% от ромските семейства¹⁴). Отпаднали са от важни обществени сфери и са трайно изключени от пазара на труда, здравната и образователната системи. Те имат типични проблеми за хора в маргинално положение: дълготрайна безработица, много ниски или никакви доходи, което често може да доведе до различни девиации. Жизнената стратегия на тези семейства е „ден за ден“. Бедността се унаследява от децата. Децата от маргинализираните семейства растат в нездрава среда, често оставени да се социализират от онова, което ги учи улицата.

Тази вътрешна стратификация на ромската общност често не се взема предвид и при вторичната социализация на ромското дете.

Първичната социализация включва нещо повече от познавателно научаване. Тя протича при обстоятелства, които са силно емоционални. Смята се, че без подобна емоционална подкрепа от „значимите други“ процесът на научаване би бил труден. Детето се идентифицира със „значимите други“ по множество различни емоционални начини, но при всички случаи интернализацията се осъществява само след като се осъществява идентификацията. Детето поема ролите и нагласите на „значимите други“. Сиреч интернализира ги и ги прави

12 Вж. 10

13 Пашов, Ш. (2022) История на циганите в България и Европа: Рома. иляна Ковачева, Елена Марушиакова, Веселин Попов (съставители). ПАРАДИГМА.

14 МТСП (2013). „Социологическо проучване, направено в рамките на проект „Разработване на комплексни мерки за интеграция на най-маргинализираните общности сред етническите малцинства с фокус върху ромите“

свои собствени. По този начин придобива субективно завършена и приемлива за другите идентичност. Но освен тези роли и нагласи, детето поема и света, в който е формирана тази идентичност – той е неговият свят¹⁵.

А. Пашова разглежда като най-важен факта, че ромското дете емоционално се идентифицира със значимите други в разширеното семейство и махалата. Тя отбелязва, че колективната организация на неговото всекидневие неминуемо слага отпечатък в съзнанието му и определя смислово цялото му по-нататъшно поведение. Разширеното семейство представлява за децата емоционална среда, която им създава комфорт и сигурност. При първичната социализация се конструира първият свят на индивида и особената му устойчивост може да се обясни с неизбежността на отношението на индивида към неговите най-първи значими други. Първоначалната реалност на детството е „домът“. Именно затова споделям мнението, че усвояеният субективен свят при първичната социализация е по-здравовкоренен в съзнанието на всяко дете, отколкото светът, интернализиран при вторичната му социализация.

Налице са положителни следствия от това, че ромските деца израстват в затворения свят на махалата¹⁶:

- ▶ Научени са да си сътрудничат, а не да се състезават;
- ▶ Научени са да спазват правила, които са договорени, а не наложени;
- ▶ Наблюдателни са и адекватни в поведението си към възрастните и другите деца – склонни са да се съобразяват с тях;
- ▶ Тяхната инициативност и предприемчивост не е срещала пречки поради по-спокойния, защитен и простиичко организиран начин на живот в махалата;
- ▶ Движенията, музиката, танците са част от живота им от най-ранна възраст (но това далеч не означава, че са „генетично“ ограничени за другите области на учене¹⁷);
- ▶ Необходимост от непрекъснато сетивно и емоционално общуване.

15 Бъргрър, П. и Лукман, Т. (1996) Социално конструиране на реалността. Критика и хуманизъм.

16 Пашова, А. (2010). Детство и жизнени светове на роми в Западна България. София (Pashova, A. Childhood and Life Worlds of Romi in Western Bulgaria, Sofia, 2010).

17 Допълнение мое

При вторичната социализация индивидът обикновено усвоява институционалния контекст. Тя е ненатоварена с емоционален заряд и ролите при нея се характеризират с висока степен на анонимност и формалност (всеки може да е учител и да дава знания). Бъргър и Лукман обясняват вторичната социализация като процеса на интернализиране на „институционални или основаващи се на институции „подсветове“. Индивидът трябва да усвои знанието за определената роля, която ще изпълнява, както и съпътстващата я езикова реалия. Вторичната социализация е процесът, който надгражда първичната социализация, т.е. вторичната социализация предполага вече формиран Аз¹⁸.

По отношение на ромското дете трябва да се има предвид, че то расте на границата на два свята, в които действат различни правила и норми. Неговият „близък свят“ е чужд за другия, и обратно. Училището като институция е към „чуждия свят“, поради което априори отношението към него от страна на родители и по-възрастното поколение е отрицателно натоварено. Но това не води до заключението, че образованието не е ценност за семейството или общността.

Причините за някои от тези негативни нагласи са изведени от Ж. П. Лиежоа¹⁹:

- ▶ Училището се преживява като едно задължение, като едно от пипалата, протегнати към децата, за да бъдат асимилирани. То дълго време е било едно от средствата, използвани в процеса на принудителна асимилация. Родителите ясно осъзнават факта, че такова училище може да формира, но и да деформира.
- ▶ Ромското дете е по-малко видимо²⁰ в света на образованието, в сравнение с неговите връстници не-роми. Ромите възпитават у децата си голям усет за реалността, разбиране за обкръжението, способност за стремеж към другия, инициативност, способност за развитие на различни стратегии за оцеляване, усет за ритъм и движение. Много често училището ограничава тази сетивност на ромското дете.

Картината особено се усложнява от честото невладееене на доминиращия език и от това, че детето като личност може да поддържа самоидентификацията си на значимост само в среда, която потвърждава позитивната му първична идентичност.

18 Вж. 16

19 Вж. 7

20 Допълнение мое

Лукман и Бъргър подчертават, че „за да бъде успешна вторичната социализация“, трябва да се „одомашнят“ преподаваните от учителя съдържания. Те да станат толкова живи, колкото домашния свят и бит на детето. Релевантни, за да ги свързва с вече наличните в домашния свят структури и интереси.

В учебното съдържание в България липсва видимост на „значимите хора и обстоятелства“ за ромските деца от първичната им социализация. В учебниците по история, литература, география и икономика например не е наличен наратив, който да осветли не само ромските деца, а всички деца от малцинствата. Неслучайно това води и до ограничени перспективи за развитие и реализация. Защото липсват герои и личности, които приличат на тях и са добри и успешни – пример за подражание. Обикновено се преплита следният разказ за ромите (най-често при работа по проекти за извънкласни дейности): смешни, весели, безгрижни, буйни²¹, коварни, а понякога доста далечни и дори нереалистични. Образи, с които ромското дете трудно се свързва, защото ги няма в първичното му всекидневие.

„Историите (наративите – бележка моя) имат значение. Историите могат да дават възможности, могат да очовечават. Историите могат да пречупят достойнството на хората. Но историите могат също и да поправят това пречупено достойнство“,²² споделя нигерийската писателка Чимаманда Нгози Адичи в своята публична реч „Опасността от единствената история“²³. Съгласявам се с твърдението ѝ, че е невъзможно да се говори за единствената история, без да се говори за власт. Според нея, както нашите икономически и политически светове, историите също се дефинират чрез принципа „да си по-велик от другия“. Начинът, по който се разказват. Чие име и глас стои зад разказите. В какъв контекст се разказват. В какъв обем се разказват и др. Всичко това, според Адичи, се определя от властта. В повечето случаи историята на малцинството се пише от мнозинството. А мнозинството, без значение какво е то, има склонността да позитивизира наратива за себе си и често негативизира дискурса за малцинството (без значение какво е то). Единственият наратив се създава, когато тя е показвана на хората като единствена перспектива – последователно и системно. Разказана от мнозинството, вероятно тя става един-

21 Bahničková, M. (2014) Literární obraz Romů vybraná díla bulharské, srbské a chorvatské prózy v období od druhé poloviny 19. století do první poloviny 20. Masarykova univerzita Filozofická fakulta Ústav slavistiky, Balkanistika

22 Adichie, C. N. (2009). The danger of a single story.

23 Наратив, разказ, дискурс, гледна точка – мое допълнение.

ствена, но и негативна история за мнозинството, която то възприема за себе си и започва да възпроизвежда. Защото е разказана от властта и силните хора. Единствената история създава стереотипи. Отново се съгласявам с Адичи, че проблемът със стереотипите не е, че не са верни (частично), а че са непълни. Те превръщат един наратив в единствена перспектива, затвърждавана и от системния етноцентризъм.

Етноцентризмът е устойчив феномен в българската образователна система. Още през 2004 г.²⁴ „Използването на думите „българин“, „български“ (...) накланя везните към формирането на етноцентристички подход при представянето на темите в училище. Учебните програми могат да оставят у учениците впечатление, че в българското общество има една-единствена етническа и религиозна група – тази на българите и православните християни, което не е вярно, както от историческа, така и от съвременна гледна точка. Подценяването на достиженията на отделните етнически групи в българското общество при представянето на многолика социална действителност намира най-силно изражение при представянето на българския принос към световната култура на национално равнище, без да се вземат под внимание достиженията на представители на етнически общности като турци, роми, евреи, арменци.“

От ключово значение е и отношението към първия език на всяко дете, защото той е част от неговата крехка идентичност. Ако детето почувства омаловажаване или отричане като равностойни езика и културата на общността му, то рискът това дете да не успее да се интегрира и приобщи е много голям. Защото то е в готовност да възприема нови знания и умения основно през неговите майчин език, културни комуникационни норми, общностна философия и др., които той е интернализирал при първичната си социализация в рамките на своето семейство и своя квартал. Българската образователна система стъпва на презумпцията, че децата и техните родители са длъжни да владеят български език, когато постъпят в детска градина или училище. Образователната система не припознава и все още не предприема конкретни мерки за преодоляване на съществуващите езикови неравенства между учениците. Българската образователна система предоставя много по-голяма стойност на ученици, чийто майчин език е български, в сравнение с ромско- и турскоезични ученици, които се възползват много малко от престоя

24 Тоцева, Я, И.Ризов. и др. (2005) Мониторинг на етноцентризма в началното образование (I-II клас). Шумен, Университетско издателство „Еп.К.Преславски“

си в училище²⁵. Данните от последното преброяване (2021 г.) нееднозначно илюстрират разликите в дългосрочните образователни постижения между различните езикови и етнически групи в обществото²⁶. PISA показва, че България се проваля в това да компенсира негативните ефекти на социално-икономическата семейна среда на учениците (тук влизат не само бедните ученици, но и ученици, чийто първи език не е български или са от етнически малцинства). Според доклада на ОИСР България е една от само десет държави в цялото изследване, в които най-малко 50% от разликата в постиженията на учениците се обяснява с различията между училищата²⁷.

Омаловажава се обстоятелството (даже понякога буди радост), че майчин ромски език не се изучава от години. Твърди се, че няма заявления от страна на ромските родители (дори в изцяло сегрегирани училища). Но дори да има такива заявления, МОН или съответното училище не са в състояние да осигурят учител по майчин ромски език, тъй като нито един български университет²⁸ не подготвя студенти в специалност с такова направление или предлага допълнителна квалификация²⁹.

Освен че трябва да ползват билингвални технологии³⁰, за да може децата да покриват изискванията на МОН, ключово е учителите да получат базови умения, знания и подготовка по отношение на първия език на детето, ако той е различен от български. Това би подкрепило учителя при адаптацията на подхода му към начина на учене на детето, стъпвайки върху граматиката на майчиния език, която обуславя речта на всяко дете и нагласата му за учене.

25 Downes, P., Nairz-Wirth, E., & Rusinaitė, V. (2017). Structural indicators for inclusive systems in and around schools. Analytical report.

26 Баяв, С. (2023) Изменения на образователната структура на населението в активна трудова възраст през периода 2011–2021 г. Институт за изследвания в образованието

27 Йорданова, Л. (2023) Резултатите от PISA: знак, който България вече 22 години не вижда. Заедно в час

28 От 2004 до 2009 г. съществуваше специалност „Начална училищна педагогика с ромски език“ във Великотърновския университет. Закрита е от Националната агенция за оценяване и акредитация. В момента специалност „Начална училищна педагогика с ромски език“ няма в нито едно от висшите училища.

29 Министерство на образованието: Не се провеждат обучения на педагози с ромски език (2018), 24 часа

30 Кючуков, Хр. (2004) Обучението по четене в първи клас в условия на българо-турски билингвизъм. Интеграция и социализация на деца и ученици в двуезична сред чрез обучението по български език и литература.

В разрез с общите негативни нагласи към интелигентността и възможностите на ромските деца за учене, споделяни често и от образователните институции, езиковите им умения и знания напълно съвпадат с тези на деца на тяхната възраст от много различни култури, включително с познанията на деца от средната класа. Често ромските деца имат богат лингвистичен опит и демонстрират чувствителен езиков растеж за възрастта си. Въпреки бедността, в която често живеят, ромските деца (като всички деца) са предразположени да овладяват добре новите езици на базата на майчиния си език, в който са въведени граматически достатъчно добре от ранна възраст (Kyuchukov, H., & de Villiers, J.³¹ 2019).

Законът за предучилищното и училищното образование и Наредбата за приобщаващо образование поставят фокус върху децата и учениците от няколко конкретни специфични групи – със специални потребности, с хронични заболявания, в риск и с изявиени дарби. В същото време образователната система не е в състояние да създаде баланс на неравенствата, които често са предопределящи, както включването в образователната система, така и образователните постижения. Нормативната уредба не успява да създаде компенсаторни механизми по отношение на средата, в която се случва първичната социализация на децата – напр. активно включване на значим за детето възрастен, в случай на липсващ такъв в семейството, часове за огромяване по български език, психологическа подкрепа, социален работник, така че да бъде преодоляна неравнопоставеността в образованието и др.³² Бут и Ейнскоу³³ твърдят, че за да приобщим дете или ученик, е нужно да имаме предвид цялостната му личност, без да се фокусираме само върху един аспект от идентичността на детето и ученика – например езика, бедността, увреждането и др. В същото време те напомнят, че приобщаването е постоянен процес, който търпи промяна и се подобрява като процес.

„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

31 Kyuchukov, H., & de Villiers, J. (2019). Language complexity, narratives and theory of mind of Romani speaking children.

32 Глобал Метрикс (2015). Българското училище през погледа на учителите – Нагласите на българските учители към приобщаващото образование. Център за приобщаващо образование.

33 Booth, T. and Ainscow, M. (2016) *The index for Inclusion: A Guide to school development led by inclusive values*. Cambridge: Index for Inclusion Network.

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“, пише доц. Йосиф Нунев в книгата си „Педагогически аспекти на приобщаването и интеграцията в българското образование“. Въпреки обнадеждаващите развития през последната една година, негативните нагласи са още по-осезаеми. Не само сред практиците, но и сред вземащите решенията за пътя на приобщаващото образование. Особено когато на дневен ред са образователните потребности на ромските деца и ученици.

Библиография

- Баев, С. (2023) Изменения на образователната структура на населението в активна трудова възраст през периода 2011-2021 г. *Институт за изследвания в образованието*
- Бъргрър, П. и Лукман, Т. (1996) Социално конструиране на реалността. Критика и хуманизъм.
- Глобал Метрикс (2015). Българското училище през погледа на учителите – Нагласите на българските учители към приобщаващото образование. Център за приобщаващо образование.
- Димитров, Д., Исаев, О. (2021) Оставените деца: между трудовата миграция, институционалните норми и разширеното семейство. Програма РОМАКТ, Съвета на Европа.
- Исаев, О. (2023). Роди ме, мамо с късмет, па ме хвърли на МОН. *Маргиналия*
- Йорданова, Л. (2023) Резултатите от PISA: знак, който България вече 22 години не вижда. *Заедно в час*
- Кашъмов, А., Георгиева, М., Исаев, О. (2022). (Не)Видимите социално-икономически бариери пред достъпа до задължително училищно образование: нормативна уредба, политики и практики. *Тръст за социална алтернатива*.
- Кючуков, Хр. (2004) Обучението по четене в първи клас в условия на българо-турски билингвизъм. Интеграция и социализация на деца и ученици в двуезична среда чрез обучението по български език и литература.
- Лижежа, Ж. П. (1999). *Роми. Цигани, Чергари, С.*
- Марушиакова, Е. (1993). *Циганите в България*. Изд-во „КЛУБ'90“.
- Министерство на образованието: Не се провеждат обучения на педагози с ромски език (2018), *24 часа*
- МТСП (2013). „Социологическо проучване, направено в рамките на проект „Разработване на комплексни мерки за интеграция на най-маргинализираните общ-

- ности сред етническите малцинства с фокус върху ромите"
- Нунев, Й. (1998). *Ромското дете и неговата възпитателна среда*.
- Нунев, Й. (1998). *Ромското дете и неговата семейна среда*.
- Пампоров, А., Ангелов, Г., (2020). Ранното детство в ромските общности в България. Доклад за приобщаването на ромите в образованието и грижите, здравеопазването и социалните услуги в ранна детска възраст. *Институт Отворено общество – София*, с. 61
- Пашов, Ш. (2022) История на циганите в България и Европа: Рома. Лиляна Ковачева, Елена Марушиакова, Веселин Попов (съставители). ПАРАДИГМА.
- Пашова, А. (2010). Детство и жизнени светове на роми в Западна България. София (*Pashova, A. Childhood and Life Worlds of Romi in Western Bulgaria, Sofia, 2010*).
- Тоцева, Я, И.Ризов. и др. (2005) Мониторинг на етноцентризма в началното образование (I-II клас). Шумен, Университетско издателство „Еп.К.Преславски“
- Христова, А., Петрова, С., & Папазова, Е. (2020). Оценка на въздействието на обучението от разстояние в електронна среда или други неприсъствени форми върху ефективността на училищното образование. *Институт за изследвания в образованието*, с. 119-124, с. 126.
- Adichie, C. N. (2009). The danger of a single story.
- Bahnířková, M. (2014) Literární obraz Romů vybraná díla bulharské, srbské a chorvatské prózy v období od druhé poloviny 19. století do první poloviny 20. *Masarykova univerzita Filozofická fakulta Ústav slavistiky, Balkanistika*
- Downes, P., Nairz-Wirth, E., & Rusinaitė, V. (2017). Structural indicators for inclusive systems in and around schools. *Analytical report*.
- Kyuchukov, H., & de Villiers, J. (2019). Language complexity, narratives and theory of mind of Romani speaking children.
- Lambrev, V., Kirova, A., & Prochner, L. (2020). Education reforms for inclusion? Interrogating policy-practice disjunctions in early childhood education in Bulgaria. *Education Inquiry*
- Shaeffer, S. (2019) Inclusive education: a prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Educ. Rev.*
-

Адрес за кореспонденция:

Огнян Исаев
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Фондация „Тръст за социална алтернатива“
e-mail: oisaev@tsa-bulgaria.org

Доверието, социалният капитал и релационната педагогика като инструменти за напредък на приобщаващата и устойчива учебна среда за ученици със специални образователни потребности

Проф. Гирма Берхану
Университет на Гьотеборг, Швеция

Резюме: Настоящото изследване разглежда занималнята за ученици от средни училища в едно от предградиата на Гьотеборг. Амбицията на проекта и на разглеждането на този случай е да се попълнят празнините в литературата относно това как може да се „натрупа социален капитал“ при ученици в неравностойно социално положение и ученици със специални образователни потребности. Това породило дълбоко желание да вникнем по-задълбочено в отношенията наставник–ученик, с цел подпомагане на межкултурните усилия.

Ключови думи: *занималня, отношения наставник–ученик, доверие, социален капитал, равенство, приобщаване.*

Въведение

В презентацията си разглеждам ролята на доверието, социалния капитал и релационната педагогика за стремежа към висше образование на група момчета и момичета от етнически малцинства и в неравностойно социално положение, много от които със специал-

ни образователни потребности. Въз основа на данни от лонгитудно етнографско изследване на едно, показващо ниски резултати, училище в Швеция, в настоящата презентация разглеждам актуалната концепция за доверието и социалния капитал и ролята му за повишаване на образователните амбиции. Завършвам с предварително предположение за значението на релационния и социалния капитал, който може да разшири и представи нови житейски възможности в различни образователни слоеве. Стойността на социалния капитал за насърчаване на социалното сближаване сред малцинствените групи и за по-ефективното ангажиране с многообразието е привлекателна за разработващите политики вече около две десетилетия.

Вярвам, че някои усилия в шведските училища, включително и моят малък проект за насърчаване на приобщаващия дух, могат да се разглеждат като вид интервенция за натрупване на социален капитал и че за учениците в неравностойно положение и тези със специални потребности, изглежда, е полезно да разполагат с този ресурс. Някои изследвания, включително моето, показват, че в Швеция има непропорционално представителство в специалното образование. Представителите на малцинствени етнически групи (особено в случаите, когато тези групи имат статут на мигранти), мъжете и децата от по-бедни семейства са изложени на по-голям риск да бъдат включени в системата на специалното образование в сравнение със своите връстници (Berhanu & Dyson, 2012 г.). Настоящото изследване потвърждава важното значение на „обогатяващите“ дейности като например развитие на общността под формата на подкрепа на млади хора имигранти в подготовката им за училище, за подобряване на ангажираността, повишаване на постиженията и засилване на приобщаването към по-голямата социална структура. Проектът продължава да се изпълнява в духа на *Извънкласна дейност: подходи към една нововъзникваща област* (Noam и кол., 2002 г.).

Съществуват малко изследвания, които ни помагат да разберем как етническите малцинства и имигрантите, и по-специално новопристигналите ученици, взаимодействат с капитала в училище, как възрастните могат да играят роля в развитието на социалния и културния капитал на тези групи ученици или как структурата и дейностите в училище подкрепят или възпрепятстват развитието на капитала. Амбицията на проекта и на разглеждането на случая е да се попълнят пропуските в литературата относно това как може да се натрупва капитал за ученици в неравностойно социално положение и ученици със специални образователни потребности.

В научната литература социалният капитал се определя като съвкупност от трайни социални отношения, мрежи и контакти. Социал-

ният и културният капитал се отнасят в широк смисъл до натрупаните мрежи, взаимоотношения, знания и умения; те са много ценен ресурс за успешно ориентиране в образователните и обществените системи и са основата, върху която в крайна сметка се придобива икономически капитал (финансова печалба) (Kenna & Russell, 2018 г.). Тъй като капиталът се състои от мрежи, които улесняват достъпа до различни ресурси (Bourdieu, 1977 г.; Carr & Incetas, 2018 г.), в образованието той постоянно се посочва като съществен за успеха на учениците, които говорят различни езици и са с различна етническа принадлежност (Niehaus & Adelson, 2017 г.).

В настоящата презентация изследвам стойността на социалния капитал като концептуален инструмент за обяснение на образователните стремежи на група ученици в неравносечно социално положение, които посещават занималня, организирана от Университета на Гьотеборг, като обръщам специално внимание на ролята, която доверието (ключово за концептуализацията на социалния капитал) играе в изграждането на високи образователни стремежи.

Занималня в университетска среда: Контекстът

Проектът представлява доброволческа работа с ученици от училища в предградие на Гьотеборг. Тази дейност използва иновативен подход и е необичайна за Швеция, тъй като се провежда в помещения на университета. Учениците идват в сградата Pedagogen в Университета на Гьотеборг всеки четвъртък от 17:00 до 20:00 часа. Дейностите с първата група започнаха преди осем години. Сега за осми път започнахме да оказваме помощ в подготовката на уроците на нови ученици. Осигуряваме наставничество, което стимулира и вдъхновява учениците да се стремят към по-високи резултати в обучението си. Искаме да им дадем усещането, че са в състояние да завършат образованието си и да продължат да учат в колеж. Опитваме се да демистифицираме университета като институция и да им помогнем да се съсредоточат върху учебната подготовка – въпреки че всички те са с различен произход. Тъй като през последните години ситуацията в някои райони на Гьотеборг претърпя сериозна промяна по отношение на постиженията в училище, целта е да подкрепим учениците в подготовката на уроците им за училище и формирането на идентичност. Швеция не е затворено общество и поради това може да предостави много алтернативни възможности. Искаме да помогнем за

промяната на социалния климат и да покажем на младите хора, че съществуват разнообразни възможности за бъдещето.

Тази конкретна дейност, занималнята, използва новаторски подход, тъй като самото наставничество се осъществява изцяло в университетска среда. Учениците посещават университета веднъж седмично и получават помощ по математика, природни науки и езиково обучение от наставници (доброволци), които са бъдещи учители, бивши учители, пенсионирани професори и други хора с умения за преподаване. Учениците, които посещават тази занималня, говорят десетки различни езици. Броят им варира, но обикновено наставниците може да очакват около 45 ученици. Повечето от участниците в този проект са от семейства с нисък социално-икономически статус, като цяло живеещи в бедни градски квартали (предградия), с преобладаващо имигрантско население, които се характеризират с безработица, прояви на насилие, сегрегация и структурни бариери. Такива квартали предлагат на жителите си училища, които не са много добри; тези училища обикновено са с недостатъчно ресурси и с голямо текучество на учители и директори. Ето защо наставничеството, предлагано от занималнята за тези ученици, следва да бъде разработено и структурирано така, че да се превърне във възможност за придобиване на академични умения по шведски език, като същевременно се затвърждават знанията от учебното съдържание. В проекта има някои окуражаващи доказателства, че за много от младите хора дейностите в занималнята са били доста полезни.

Опитът ни показва, че връзката между социалния капитал и резултатите в училище за младежи с увреждания и младежи в неравностойно социално положение е добре установена. Постоянно лошите академични постижения, емоционалните и поведенчески симптоми и резултатите на учениците с увреждания след завършване на училище по отношение на образованието, трудовата заетост и качеството на живот изискват акцентът на изследването да се постави върху превантивните подходи в областта на средното специално образование и прехода. Два важни конструкта, на които е отделено малко внимание в тази област, са доверието, социалният капитал на релационната педагогика и мобилизирането на подкрепа. Ресурсите на социалния капитал са интегрирани във взаимоотношенията с членовете на семейството, училището и общността (Bourdieu, 2018; Coleman, 1990 г.). Ние определяме социалния капитал от гледна точка на нормите, мрежите и доверието: а) той е кумулативен, б) включва както реални, така и потенциални ресурси, в) състои се от мрежа от връзки и г) тази мрежа от връзки е продукт на инвестиционни стратегии.

В настоящия документ твърдя, че без социалния капитал на доверието и без релационната педагогика не постигаме напълно идеалите на приобщаващото образование, което включва подкрепа за всяко дете, така че да придобие чувство за принадлежност, да участва и да има достъп до съществуващите възможности, да бъде признато и оценено за приноса си и да се развива оптимално. ЮНЕСКО определя приобщаващото образование „като процес на разглеждане и отговаряне на разнообразните потребности на всички учащи се чрез увеличаване на участието им в обучението, културите и общностите и намаляване на изключването в рамките на самото образование и отпадането им от него“. В центъра на подхода на ЮНЕСКО към приобщаващото образование е идеята **маргинализираните групи да станат видими в обществото** и да получат достъп до държавните политики и образование:

„Приобщаващото образование трябва да се разглежда от гледна точка на включване на традиционно изключени или маргинализирани групи или превръщане на невидимите във видими. Най-маргинализираните групи често са невидими в обществото: децата с увреждания, момичетата, децата в отдалечени села и най-бедните. Тези невидими групи са изключени от държавната политика и достъпа до образование.“¹

Тези формулировки са красиви и добре композирани. Средствата и процесът за постигане на тези цели обаче са по-слабо разработени. Вярвам, че социалният капитал на доверието и релационната педагогика са важни инструменти за постигане на приобщаваща и устойчива учебна среда за ученици със специални образователни потребности.

Етнически малцинства и ученици в неравностойно социално положение

Географската концентрация на имигрантите в развитите страни често е източник на обществена загриженост. Смята се, че пространствената сегрегация забавя реалната интеграция на имигрантите (Suárez и кол., 2016 г.). В образователен план се смята, че концентрацията на имигранти и етнически малцинства в училищата влошава

1 <http://www.unescobkk.org/education/inclusive-education/what-is-inclusive-education/>

резултатите в училище, както на децата от имигрантски семейства, така и на децата от приемащата държава. В резултат на това семействата в обществата, приемащи имигранти, обикновено са загрижени за концентрацията на имигранти в определени прилежащи към училища райони, и се опитват да избягват стигматизираните училища, което на свой ред увеличава свръхпредставянето на имигрантите (Szulkin & Jonsson, 2007 г.; Reichenberg & Berhanu, 2017 г.).

Учениците в основно училище с по-висока концентрация на имигранти по-често посещават по-долните класове и е по-вероятно да отпаднат от средното училище. По-високата концентрация на имигранти в средните училища също увеличава вероятността от отпадане. Изглежда, че предишните проучвания са подценявали този ефект. Голяма част от по-новите изследвания подкрепят заключението, че програмите за „обогащаване“, адекватното обучение, контекстуалните фактори, медиацията и начинът, по който е структурирана социалната среда, биха могли да доведат до съществена промяна в придобиването и запазването на знания и умения (Berhanu, 2001 г.; Cooper и кол., 2006 г.; Kerr и кол., 2014 г.; Suárez и кол., 2016 г.). Понастоящем преобладава много по-голям оптимизъм по отношение на човешкото развитие, особено що се отнася до засилване на стремежа на младите хора към успешно бъдеще.

Обобщение на констатациите²

Проучването на причините за участието на учениците в дейностите на занималнята в университетска среда показва, че има някои бариери, които трябва да бъдат преодоляни. Предизвикателствата са свързани с активната подкрепа на родителите, както и с намирането на начини за пътуване до града вечер. Участието на младите хора може да се разглежда в светлината на два времеви аспекта. Една група ученици със специални потребности подчертава значението на незабавната подкрепа от добре образовани педагози, които могат да обяснят новите понятия на шведски език по различни начини. Другата група ученици гледат повече в бъдещето и предстоящия избор на професия. Наставниците подкрепят учениците с информация за различни видове

2 Констатациите са адаптирани или съкратени от наша работа, публикувана в Lundblad, A.L. и Berhanu, G. (2020). Change of Interpersonal Relational Capital: Achieving equity and inclusion through mentoring and homework activities at a university setting. Международно списание за социално образование. том 34, брой 5, 2020 г.

професии, за които младите хора не са чували преди, както и разясняват какви предварителни условия ще им помогнат да получат право да продължат във висшето образование (вж. Ainsworth, 2002 г.; Noam и кол., 2002 г.; Suárez и кол., 2016 г.). Основната причина за участието на доброволците е да подкрепят младите хора в търсенето на по-добро бъдеще; наставниците отделят от времето си, за да вдъхновят младите хора и искрено желаят да променят живота им. Когато учениците дойдоха за първи път в университета, те оцениха факта, че към дейността се присъединиха и някои учители от училището. Чрез изследване на релационните сценарии на това, което се случва, когато доброволците и учениците се срещнат лично, беше постигнато по-задълбочено разбиране на междуличностните отношения ментор–ученик. Резултатите подчертават различните видове релационни условия и релационни ценности (Gergen, 2009 г.). Доброволците споделят увереност и имат високи очаквания за потенциала на учениците, те са любопитни, изслушват въпросите на учениците и обясняват концепциите по различни начини. Освен това доброволците доказват, че са гъвкави, като се адаптират по педагогически тактичен начин към различните потребности на учениците (Ljungblad & Berhanu, 2020 г. и препратки там). Атмосферата, която заобикаля учениците, е хармонична, спокойна, без стрес и включва много ангажираност и хумор. Такава атмосфера, проявяваща се в социално приятна обстановка, е от значение за участието на младите хора в подготовката им за училище. При дейностите в занималнята се създават интересни взаимоотношения, а резултатите от изследването показват два типа взаимоотношения: краткосрочни взаимоотношения, при които учениците се чувстват уверени и се осмеляват да задават въпросите си, и дългосрочни взаимоотношения, при които наставникът и ученикът се опознават добре. В такива междуличностни отношения се появяват важни релационни ценности като напр. доверие, които могат да окажат трайно въздействие в живота на младия човек.

Обсъждане и заключение

Настоящото изследване е част от по-голям проект за проучване на въздействието на „обогатяващите“ дейности, като например развитие на общността, които подпомагат младите хора имигранти в подготовката им за уроците в училище (занималня), за повишаване на ангажираността, повишаване на постиженията и създаване на интерес към бъдещо висше образование. Целта на проекта за подкрепа

чрез организиране на занималня е да покаже как колективната ангажираност, представена чрез мерки за неформален социален контрол, мобилизация на жителите/семействата, устойчиво развитие на общността, социално сближаване и доверие, може да помогне на общностите да се предпазят от негативните последици от това да бъдат изолирани от възможностите за получаване на висше образование. Въз основа на междуличностната релационна представа за преподаването и образованието (Bingham & Sidorkin, 2010 г.; Aspelin, 2014 г.) специфичните цели и задачи на настоящото изследване са да се установи защо учениците участват в дейностите на занималнята и какво мислят за наставничеството, предлагано в университетска среда във вечерните часове.

Изследването потвърждава значението на „обогатяващите“ дейности, като например развитие на общността под формата на подкрепа за млади хора имигранти чрез организиране на занималня за подготовката им за училище, с цел подобряване на ангажираността, повишаване на постиженията и засилване на приобщаването към по-голямата социална структура. Проектът продължава да се изпълнява в духа на *Извънкласна дейност: подходи към една нововъзникваща област*: (Ноам и кол., 2002 г.). Allan и Persson (2018 г.) обобщават своето изследване, което е в същата посока на мислене като нашето, съвсем кратко и ясно: „Приобщаващото образование има все по-важна роля за намаляване на тези рискове чрез изграждане на доверие и увереност“ (стр. 9–10). Резултатите подчертават важното значение на междуличностния *релационен капитал* в различните образователни слоеве, който може да разшири възможностите на младите хора за по-добро бъдеще.

Библиография

- Ainsworth, J. W. (2002). Why does it take a village? The mediation of neighbourhood effects on educational achievement. *Social Forces*, 81(1), pp. 117–152.
- Allan, J., & Persson, B. (2018). Social capital and trust for inclusion in school and society. *Education, Citizenship and Social Justice*, pp. 1–11.
- Aspelin, J. (2014). Beyond individualised teaching: A relational construction of pedagogical attitude. *Educational Inquiry*, 5(2), pp. 233–245.
- Berhanu, G., & Dyson, A. (2012). Special education in Europe, overrepresentation of minority students. In J. Banks (Ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education* (pp. 2070–2073). Sage Publications
- Berhanu, G. (2001). *Learning in context: An ethnographic investigation of mediated*

- learning experiences among Ethiopian Jews in Israel*, PhD diss., Gothenburg Studies in Educational Sciences, 166, Gothenburg, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bingham, C., & Sidorkin, A. (Eds.) (2010). *No education without relation*. New York, Peter Lang.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., & Nice, R. (1977). *Education, society and culture*. Trans. Richard Nice. London: SAGE Publications, 15-29.
- Bourdieu, P. (2018). The forms of capital. In *The sociology of economic life* (pp. 78-92). Routledge
- Carr, E. R., & Incetas, Y. (2018). Perceptions and Experiences of Non-Muslim Minority Students on the Muslim Image. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 5(2), 43-52.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), pp. 1–62.
- Gergen, K. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford, Oxford University Press.
- Kenna, J., & Russell, W. (2018). The Culture and history of standards-based educational reform and social studies in America. *Journal of Culture and Values in Education*, 1(1), 26-49.
- Kerr, K., Dyson, A., & Raffo, C. (2014). *Education, disadvantage and place: Making the local matter*. Bristol, CT, Polity Press.
- Noam, G., Biancarosa, G., & Dechausay, N. (2002). *Afterschool education: Approaches to an emerging field*. Cambridge, MA, Harvard Educational Publishing Group.
- Reichenberg, M., & Berhanu, G. (2017). Immigrants' job expectations: A study of what predicts immigrants' job expectations after completing language training programmes. *International Journal of Special Education*, 32(2), pp. 355–386.
- Suárez N., Regueiro B., Epstein J. L., Piñeiro I., Díaz, S. M., & Valle, A. (2016). Homework involvement and academic achievement of native and immigrant students. *Front. Psychol.* 7(1517). doi: 10.3389/fpsyg.2016.01517.
- Szulkin, R., & Jonsson, J. O. (2007). Ethnic segregation and educational outcomes in Swedish comprehensive schools. The Stockholm University Linnaeus Center for Integration Studies (SULCIS). *SULCIS Working Paper Series*.

Адрес за кореспонденция:

Проф. Гирма Берхану
 Университет на Гьотеборг, Швеция
 Катедра по педагогика и специално образование
 e-mail: girma.berhanu@ped.gu.se

Социално-емоционалните компетентности: инструмент за приобщаване

Гл. ас. д-р Александър Кръстев
ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“

Резюме: Търсенето на по-добри начини за преподаване никога няма да приключи, защото изискванията на образователната среда непрекъснато се променят. Крайната цел винаги е била и ще бъде как да се помогне на всички ученици, независимо от техния произход, способности или увреждане, да станат успешни възрастни. Това е основната задача на компетентностното образование: приобщаващо образование, чрез което всяко дете или ученик да получи подкрепа за личностно развитие и да стане успешен човек.

Ключови думи: социално-емоционални компетентности, приобщаващо образование.

Въведение

Компетенциите са уменията и способностите, които позволяват на един ученик да изпълнява работата си ефективно. Те са присъщи качества, които индивидът притежава. Компетенциите често са част от по-широка рамка, която позволява на училищата да избират и развиват качества, които оценяват у учениците. Рамката обикновено е разделена на три области – **основни ценности**, които са ценностите, специално избрани от училището, **основни компетенции**, фокусиращи се върху поведението и меките умения, и **функционални компетенции**, фокусиращи се върху конкретни отговорности и задължения на учениците. Особено важни са т.нар. преносими (меки) умения, които имат връзка с развитието на социално-емоционални компетентности като път за развиване на образователна интеграция. Активността на учениците е естествена част от тяхното развитие, но не винаги е подчинена на учебната програма. Къде другаде, ако не в училище, компетентностите могат да бъдат овладяни и практикувани сред връстниците.

Социално-емоционални компетентности

Социалните и емоционални компетенции (СЕК) са признати за важна част от човешкото развитие поради високото си обществено и личностно значение. Организации като Световната банка, Световната здравна организация и УНИЦЕФ обединиха усилията си за развитие на СЕК. Това е невъзможно без сътрудничеството и подкрепата на образованието и прилагащите го специалисти. Съществуват изследвания, че развитието на СЕК се отразява ползотворно както върху психичното здраве на учителите, така и върху поведението на учениците.¹ Съвременното разбиране на смисъла и потребността от развитие на СЕК бележи своето документирано начало от средата на 60-те години на XX век с появата на понятието езикова компетентност, а не след дълго и термина комуникативна компетентност. Компетентностите не са априори независими от опита и практиката на личността, а се развиват на базата на преживявания и стимули от родители, учители, връстници и среда. Развитието на социално-емоционални умения е свързано с общото когнитивно, социално и личностно развитие на децата. В процеса на израстване се обогатяват и техните социални и емоционални умения. От ранна възраст човек се учи на взаимодействие и сътрудничество с хората, които го заобикалят. Опознаването на собствените мисли и чувства е в основата на развитието на емпатия, много важно и ключово социално умение. Ако се замислим, основна част от възпитанието и обучението е посветена на уменията за взаимодействие с другите. Средата на училището е територия за упражняване, експериментиране и активно учене на интегриращо и приобщаващо поведение. Няма друг толкова продължителен и структуриран период в човешкия живот на социализиране и учене на модели на поведение. Приема се, че развитието на тези умения е много по-лесно в детска възраст, отколкото на по-късен етап. Има данни, че в дългосрочен план по-голямата социална и емоционална компетентност може да реши множество проблеми от лично и обществено естество.²

1 Oliveira, S.; Roberto, S., Veiga-Simão, M., Marques-Pinto, A. (2021). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educ. Psychol. Rev.* 12, 1–19.

2 Hawkins, J., Kosterman, R., Catalano, R., Hill, K., & Abbott, R. (2008). „Effects of social development intervention in childhood 15 years later.“ *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 162(12), pp.1133–1141.

В своята същност социално и емоционално обучение включва пет основни компетенции:

1. Самосъзнание – способността за разпознаване на собствените емоции, мисли, ценности и поведение.
2. Самоуправление – регулиране на емоциите, поведението в различни ситуации.
3. Социално съзнание – способността да приемаме гледната точка и да изпитваме емпатия към другите.
4. Умения за взаимоотношения – здрави и ползотворни взаимоотношения.
5. Отговорно вземане на решения.

Всяка една от петте компетенции включва списък от умения, които могат да се развиват и обогатяват през целия живот. Те се изграждат с цената на доста усилия и натрупване от страна на възрастните. Оказва се, че никак не е лесно за днешните подрастващи да разпознават собствените чувства, а камо ли тези на своите съученици. Традиционно другият е нова територия, различна, любопитна, застрашаваща. Приемането на другостта, на различието е началото на емпатията и уважението към отсрещния. Върху емпатията избухват добрите отношения, приятелството, сътрудничеството, та чак до социалната съпричастност. Уменията за приемане на различието са съществена част от интеркултурното възпитание и взаимодействие с деца и ученици от други етноси.

Приобщаващо образование и социално-емоционални компетентности

Категорично е доказано: за да се развива едно човешкото същество, то има нужда от други хора наоколо. Това е посочено и в Декларацията от Саламанка (1994 г.), която подчертава правото на всички деца да участват в едно приобщаващо общество и училище. В последните две десетилетия наблюдаваме стремеж на образователната система да бъде приобщаваща. Това е продължение на дългогодишни усилия в посока развитие правата на човека, които са важна част от социалните умения. Дамянов отбелязва някои колебания при интерпретациите на приобщаващото образование. Той отбелязва, че в закона ясно се регламентира и философията за приобщаващото образование, която не само заменя съществуващите

до този момент „интегрирано обучение“ и „включващо обучение“, но и ги развива допълнително, като насочва цялостната концепция към всички деца, а не само към определени групи деца и ученици.³ Приобщаващите образователни системи в света подкрепят системното възпитаване на учениците в дух на уважение към другите, независимо от тяхното различие: по пол, възраст, раса, етнос, увреждане или дарба. Същевременно в света продължават да се стимулират стереотипи и изключване, основано на базата на някаква форма на различие. Съществува битка между различните ценности, от една страна, желанието за разширяване на идеята за нормата и включване на големия процент от ученици в общото образование, а от друга – течения и разбиращения, които целят разделяне, разграничаване на „справящи се“ от „несправящи се“. За да се освободи от унаследените стереотипи, образователната система въведе функционалната оценка, тя има предимства, които са изключително полезни при цялостната работа по случай, независимо дали става дума за социална, образователна или здравна система.⁴ Обществата са немислими, ако не отстояват ценностни модели за развитие на подрастващите, ако не им предоставят знание и доводи за ползата от съвместното сътрудничество.

Педагогическите специалисти са важна част от този процес, от тях се очаква да ценят многообразието сред децата. Училищната среда е умален модел на обществото и е място за среща на целия спектър от разбиращения, ценности, поведения. Възпитаването на приобщаващи ценности разширява светогледа, обогатява представите и прави учениците информирани и приемащи различието. Тази добронамереност ще е от полза през целия им житейски път и ще ги подкрепя в бъдещите им професионални и лични партньорства с хора от различен етнос, религия, увреждане или други специфики.

3 Дамянов, К.(2022). Сборник с доклади от конференция с международно участие. 15 години български модел на приобщаващо образование и ролята на регионалните центрове за подкрепа на процеса. УИ „Св. Климент Охридски“: София, с. 9-17

4 Кисьова, Л. (2022). Сборник с доклади от конференция с международно участие. Функционална оценка в образователната, социалната и здравната система. УИ „Св. Климент Охридски“. София, с. 116-120.

Интеркултурно образование и социално-емоционални компетентности

Интеркултурната компетентност е съществена част от социално-емоционалното обучение. Основни и практични са уменията за изграждане и поддържането на добри взаимоотношения на сътрудничество. Учениците трябва да развиват способности за приемане на чуждото мнение, зачитане на различието, независимо от неговата форма. Съветът на Европа формулира своите ръководни идеи за интеркултурно образование в 4 аспекта:⁵

1. Европейските страни са станали мултикултурални;
2. Всяка култура има своя заслужаваща уважение специфика;
3. Мултикултурализмът е една възможност за културно богатство;
4. Изграждането на общността е възможно само при взаимно опознаване (интеграция и специфична комуникация) на всички култури, при запазване спецификата на всяка от тях.

Йосиф Нунев отбелязва, че работата в мултикултурна образователна среда в една образователна институция е значима характеристика, която във висока степен определя съвременното лице на институцията и начина на нейното управление.⁶ Какво всъщност е интеркултурна компетентност? Тази компетентност се отнася до знанията, уменията и отношението, необходими за общуване и поведение при взаимодействие с различията.⁷ Някои основни елементи на интеркултурната компетентност включват: изслушване, уважение, любопитство, откритост, осъзнаване на себе си и другите, размисъл, емпатия и умения за изграждане на взаимоотношения (включително комуникационни умения), всички съставлящи добре развитите социално-емоционални компетентности. От тях уважението е основополагащо за признаването, че всеки човек има присъщи стойности и достойнство. При развитието на социални и емоционални умения най-голяма тежест имат уменията за свързване с другите. В реал-

5 <https://european-union.europa.eu> (посетен на 19.01.2024)

6 Нунев, Й.(2022). Проучване на организационната култура за работа в мултикултурна образователна среда сред учители. Сборник с доклади от Четвърта научно-практическа конференция. Педагогически колеж-Плевен:241-249.

7 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768> (посетен на 06.02.2024)

ния живот това означава да се изслушваме и разбираме. По този начин се показва уважение, но също така е и път към съпреживяване и емпатия. За да е работеща, образователната система изисква приемане на етническото разнообразие. Това е от важно значение за изграждането на приобщаваща образователна среда за всички деца и ученици. В работата си като действащ психолог в Регионален екип за подкрепа на личностното развитие (РЕПЛР) съм наблюдавал притеснителна тенденция. В някои общообразователни детски градини и училища ромски деца и ученици да се разпознават като деца със специални образователни потребности. Предпочита се те да бъдат насочени към ресурсно подпомагане, а не да им се предлага предвидената обща подкрепа за личностно развитие. Крайно време е да осъзнаем, че приемането на етническо разнообразие и обучението в мултикултурна среда насърчава развитието на социалната компетентност и приобщаващата интелигентност.⁸ Подпомагането на деца от малцинствата им дава шанс да установят приятелства с връстници си. Да овладеят ценен опит и умения, които те могат да пренесат в своите общности. Това е и начин за включването им в социалния и трудов живот. В България расте немалък процент на децата от етническо малцинство, те идват от ниско образовани домакинства. От особена важност е да бъдат приобщени и активно интегрирани в образователния живот. Нунев отбелязва, че „съществуват редица възможности, които обаче българският учител все още не познава или ако познава, няма смелостта да прилага в практиката си“.⁹ За Нунев процесът на управление на мултикултурната група/клас с присъствие на ромски деца би станал много по-привлекателен и успешен за учителя – институцията, ако с опознаването на историята и културата на ромската общност се придобият и умения като:

- ▶ отвореност за съхранение и развитие на различните култури;
- ▶ приемане и утвърждаване участието на ромските деца в образователната система като носители на уникална и специфична култура;
- ▶ поглед към своите питомци като към принадлежащи на култура, която трудно се затваря в тесни рамки;

8 Кръстев, А. (2023). Приобщаващата сила на социално-емоционалните компетентности в начален етап на образование. УИ „Св. св. Кирил и Методий“, Велико Търново, с. 75. ISBN 978-619-208-355-7

9 Нунев, Й. (2021). Българските роми и образованието – минало, настояще и бъдеще. УИ „Св. св. Кирил и Методий“. Велико Търново, с. 119

- ▶ доближаване спецификата на институционалната социализация до особеностите на детството в семействата на ромските деца;
- ▶ разбиране, че в обособените детски градини и училища малките ромчета са ограничени в усвояването на социален опит само от учители, които най-често не са носители на ромската култура;
- ▶ възможност да изразяват свободно своето мнение;
- ▶ ромските деца живеят в два свята, в две паралелни реалности – ромската (собствената) и институционалната (чуждата);
- ▶ ромите и техните деца са практични, както е практична и цялата ромска култура.¹⁰

Тези насоки дават полезен тласък за размисъл върху пресечните точки на интеркултурната компетентност и социално-емоционалните умения. Горепоменатите насоки могат да бъдат много полезни при изграждането на взаимоотношения с хора от различен произход, тъй като самосъзнанието и размисълът са ключови за свързването с другите.

Изводи и препоръки

Приобщаващото образование подкрепя силно развитието на социално-емоционални компетентности и подкрепя приобщаването на ромските деца и ученици. Достъпът до качествено образование и реалната подкрепа за личностното развитие на ромските деца и ученици ще спести много бъдещи социални трудности, както на самите деца, така и на обществото. Допълнителната подкрепа често служи като извинение, за да не се работи с ромските деца и ученици в общообразователната група или клас. Трябва да се разбере, че сегашната образователна система не успява ефективно да приобщава и обучава учениците от малцинствата. В множество училища учебният процес се случва непълноценно, а липсата на усилия спрямо ромските деца се обяснява с традиционното им нежелание за академични знания.

¹⁰ Нунев, Й.(2021). Българските роми и образованието – минало, настояще и бъдеще. УИ "Св.св. Кирил и Методий". Велико Търново, с.121-122.

Библиография

- Дамянов, К.(2022), Сборник с доклади от конференция с международно участие. *15 години български модел на приобщаващо образование и ролята на регионалните центрове за подкрепа на процеса*. УИ „Св. Климент Охридски“. София, с. 9-17
- Кисьова, Л. (2022), Сборник с доклади от конференция с международно участие. *Функционална оценка в образователната, социалната и здравната система*. УИ „Св. Климент Охридски“: София, с.116-120.
- Нунев, Й.(2021), *Българските роми и образованието – минало, настояще и бъдеще*. УИ "Св.св. Кирил и Методий". Велико Търново, с. 119
- Нунев, Й.(2022), *Проучване на организационната култура за работа в мулти-културна образователна среда сред учители*. Сборник с доклади от Четвърта научно-практическа конференция. Педагогически колеж-Плевен: 241-249.
- Кръстев, А. (2023), *Приобщаващата сила на социално-емоционалните компетентности в начален етап на образование*. УИ „Св. св. Кирил и Методий“, Велико Търново, с. 75. ISBN 978-619-208-355-7
- Oliveira, S. Roberto, S, Veiga-Simão, M, Marques-Pinto, A.(2021), *A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms*. Educ. Psychol. Rev. 12, 1–19.
- Hawkins, J., Kosterman, R., Catalano, R., Hill, K., & Abbott, R. (2008), *Effects of social development intervention in childhood 15 years later*. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 162(12), pp.1133-1141.
-

Адрес за кореспонденция:

Гл. ас. д-р Александър Василев Кръстев,
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“
Педагогически колеж Плевен
e-mail: a_crustev@abv.bg

Предизвикателства пред приобщаващото образование в обучението на ромските деца и ученици в България

Доц. д.н. Йосиф Нунев
ВТУ „Св. св Кирил и Методий“

Резюме: Предложената разработка отваря вратата към някои от най-наболелите проблеми при прилагането на **приобщаващото образование** в процеса на обучение на **ромски деца и ученици**. Основната ѝ цел е да изясни основните причини за неуспешното прилагане на включването на млади роми в образователната система.

Ключови думи: *приобщаващо образование, роми, межкултурно образование, сегрегация.*

Въведение

Приобщаващото образование, заедно с интеркултурното образование, са сред най-новите образователни политики у нас. И ако интеркултурното образование полага своите основи още в края на 90-те години на миналия век и първото десетилетие на XXI век, то приобщаващото образование се избистря като цялостна концепция и се насочва към всички български деца и ученици едва след приемането на новия Закон за предучилищното и училищното образование (ЗПУО)¹ у нас – в сила от 01.08.2016 г. и последвалата го Наредба за приобщаващо образование – приета с ПМС N232 от 27.10.2017 г.².

1 ЗПУО. <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136641509>

2 Наредба за приобщаващото образование. <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137177670>

В хода на изложението на разработката ще се опита да представим приобщаващото образование в обучението на ромските деца и ученици в един по-широк аспект, свързан: с непримиримостта му към сегрегацията и дискриминацията; с осигуряването на достъп до по-качествено образование; в преодоляването на страха от различните; с взаимното обогатяване при съвместното обучение на носителите на различия; с решаващата роля на учителя за безконфликтното управление на носителите на различия и т.н. – все характеристики, присъщи и на интеркултурното образование, без обаче да игнорираме ни най-малко най-специфичните различия в предназначението и на двете образователни политики. В разработката ще отдадем по-голямо внимание на т.нар. „социален подход“, върху който се базира цялостната философия на приобщаващото образование. Според Пандин и Костов „социалният подход изхожда от разбирането, че увреждането е в много по-голяма степен проблем на изключването от обикновения социален живот – отношения, нагласи, предразсъдъци, стереотипи и други“³, а това разбиране за изолацията е особено близко до наложената ситуация за обучение, възпитание и социализация на мнозинството ромски деца и ученици в сегрегирани детски градини и училища, в които липсват неромските им връстници. Ще се насочим към представянето на някои предизвикателства в процеса на приобщаване на ромските деца и ученици, които имат по-широк отзвук и без решаването на които приобщаващото образование ще остане безрезултатно.

Някои предизвикателства пред приобщаващото образование в обучението на ромските деца и ученици

1. Проблеми в законодателството

Ромските деца и ученици, които се раждат и живеят в обособените жилищни пространства, а заедно с това ползват и образователните услуги на сегрегираните детски градини и училища, неволно

3 Пандин, С., Й. Костов. Педагогически аспекти при прилагането на Наредбата за приобщаващото образование. В: Стратегии на образователната и научната политика, , година XXVII, книжка 3, 2019, с. 292-300.

стават жертва на алогичното ни образователно законодателство. Известно е, че Законът за предучилищното и училищното образование (ЗПУО) забранява съществуването на обособени само за роми групи в мултикултурни детски градини (Чл. 62 (4) и паралелки в смесени по етнокултурен признак училища (Чл. 99 (4, 6)). Но същото това законодателство нехае за съществуването на значителен брой детски градини и училища, които са били построени в рамките на ромските квартали или в тяхна близост още по времето на социализма, т.е. за премахване на исторически унаследената сегрегация с ромите в системата на средното образование. Едновременно с това същата тази нормативна база е напълно толерантна и към роящите се през последните две десетилетия вторично сегрегирани образователни институции. Всички те са били етнически смесени в близкото минало, но са вторично сегрегирани понастоящем, заради желанието на ромски родители за достъп до по-качествено образование за своите деца, но заедно с това и заради нежеланието на неромски родители за съвместно обучение с роми. Тази ситуация към момента отдавна постави потърпевшите роми в безизходицата на печално известния параграф 22, докато се чака някой да забрани съществуването на сегрегирани образователни институции.

На всички трябва да е известно, че тази огромна част от ромската общност у нас, която ползва сегрегирани образователни институции, никога няма да стигне до ползването на същинските блага, които предлага приобщаващото образование. И това е така, защото никога преди това те не са имали възможност да ползват и истинските блага на интеркултурното образование. Готови за приобщаване са само тези индивиди, семейства и дори цели общности в реалния живот, когато те се чувстват комфортно със собствената си идентичност в приобщаващия колектив и са наясно с гаранциите, които предлагат приобщаващите институции, че няма да ги асимилират. А на ромските ученици, които и сега се учат в етнически смесена среда, публична тайна е, че те най-често стават жертва на скрития конформизъм, на който са подложени в тази среда. С други думи, първо трябва да се забрани фактическата сегрегация в образованието на ромите. После идва ред на интеркултурното образование и чак след това и на приобщаващото образование. А. Кръстев с тревога споделя, че в работата си като действащ психолог в Регионален екип за подкрепа на личностното развитие (РЕПЛР) е наблюдавал притеснителна тенденция – в някои общообразователни детски градини и училища ромските деца да се разпознават като деца със специални образователни потребности. Предпочита се те да бъдат насочвани към ресурсно подпомагане, вместо да им се предоставя предвидената обща под-

крепа⁴. С огромно съжаление можем да констатираме, че ресурсното подпомагане за ромските деца се явява естествено продължение от престъпната тенденция от близкото минало за масовото им освидетелстване в несъществуващите вече помощни училища.

2. Проблемът с привилегирането на приобщаващото образование

След влизането в сила на ЗПУО в МОН беше създадена специализираната дирекция „Приобщаващо образование“. Тази дирекция изцяло е насочила своите усилия за осигуряване на приобщаващо образование. Новата образователна политика е подкрепена и от отделна Наредба⁵, а в регионалните управления по образованието (ПУО) на МОН има назначени отделни експерти, които отговарят за приобщаващо образование.

С Наредба №13 за гражданско, здравно, екологично и интеркултурно образование (ГЗЕИО)⁶ се определя държавният образователен стандарт за тези четири различни образователни политики. Логиката за събирането им в един нормативен документ продължава да предизвиква множество въпроси, на които МОН все още не дава отговори. Изпълнението на тази наредба е поверено логически правилно основно на дирекцията, която се занимава с въпросите за съдържанието на предучилищното и училищното образование.

Съзнателното отделяне на приобщаващото образование от останалите четири нови образователни политики определено го поставя в привилегирана позиция. С други думи, приобщаващото образование е превърнато в приоритетна за държавата образователна политика. От историята на българското образование е видно, че винаги, когато по административен път се налага някакъв приоритет в образователната система, този приоритет е обричан на провал.

4 Кръстев, А. (2023). Приобщаващата сила на социално-емоционалните компетентности в начален етап на образование. УИ „Св. св. Кирил и Методий“, Велико Търново, с. 75. ISBN 978-619-208-355-7

5 НАРЕДБА ЗА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ. В сила от 27.10.2017 г. Приета с ПМС № 232 от 20.10.2017 г. Обн. ДВ., бр. 86 от 27 Октомври 2017 г.

6 ГЗЕИО. В сила от 11.10.2016 г. Издадена от министъра на образованието и науката. Обн. ДВ., бр. 80 от 11 октомври 2016 г., изм. и доп. ДВ. бр. 80 от 28 Септември 2018 г., изм. и доп. ДВ., бр. 75 от 1 Септември 2023 г.

3. Проблеми от педагогическите специалисти

3.1. Консерватизмът на опитните учители към приемането и утвърждаването на новите образователни политики и недостатъчната теоретическа подготовка на младите учители

Опитните педагогически специалисти и особено тези, които са учили и работили през късния период на социализма, а понастоящем са към края на педагогическата си кариера – не без основание твърдят, че през целия си съзнателен творчески път ежедневно са работили за привличане и задържане на проблемни деца и ученици в образователната система. За тях понятията от тяхното минало „привличане и задържане“ са заменени с по-общото понятие „приобщаване“, но начините на работа с тези деца и ученици са си все същите. По онова време „проблемните“ за системата ученици регламентирани се насочваха към помощно училище, трудово-възпитателно училище, сегрегираното квартално училище за роми. Учителите в общообразователните училища имаха възможност да работят само с добре филтрирани ученически общности, за което те все още блекуват.

От друга страна, младите общообразователни учители в наше време, които завършват педагогическите факултети към университетите, които подготвят учители, влизат в реалната практика със сравнително ограничена компетентност за работа с деца и ученици, обект на приобщаващото образование. Това дава основание на М. Михова да смята че: „за да се модернизира образователната ни система и днешното училище да изпълни мисията си, е необходима адекватна система за подготовка и квалификация на учителите“. И тази подготовка преминава през работата на утвърдени университетски специалисти в тази област, каквито все още липсват.

3.2. Неумението на огромната част от педагогическите специалисти да различават приобщаващото образование от интеркултурното образование

Неоспорим засега факт е, че огромна част от педагогическите специалисти (в т.ч. и директорите на детски градини и училища) не правят разлика между интеркултурно образование и приобщаващо образование (Нунев 2017, с. 114–161; Нунев 2020, с. 79–172), а тяхната базова компетентност по отношение на двете образователни политики направо буди тревога и показва необходимостта от вземането на бързи мерки за преодоляването на този проблем.

Към края на учебната 2023/2024 г. очакваме отговорите на представителна анкета в тази посока за цялата страна, за да получим по-ясна представа в каква посока се развива интеркултурната и приобщаващата компетентност на педагогическите специалисти в национален мащаб.

За да се подобри ситуацията в тази насока, педагогическите специалисти имат необходимост както от висока теоретическа подготовка, така и от сериозна персонална мотивация за включване в реалната практика в процесите на интеграция и приобщаване на тези деца и ученици, които имат необходимост от тях.

3.3. Нежеланието на основната част от педагогическите специалисти да познават историята и културата на ромите и да работят за преодоляване на собствените предразсъдъци към тях

Публична тайна в българското образование е, че масовият българин, в т.ч. и основната част от българските педагогически специалисти, гледа на ромите като на дърво без корен, а в съзнанието му трайно се е установило разбирането, че културата им е непълноценна и маргинална. Малцина са учителите, които разбират, че за да бъдат успешни в работата си с роми, трябва да познават миналото им, техния принос за развитието на общата ни родина, етнокултурните им специфики. Единици са тези, които знаят, че ромите говорят език, който е наследник на един от най-древните запазени езици в наше време – санскритския. Че ромите живеят и оцеляват по нашите земи повече от едно хилядолетие, най-често във враждебно обкръжение и все още са непознати. Малцина са тези, които търсят отговори на въпроси, свързани с причините за вековната им пространствена изолация, за трайното им настаняване на най-ниското стъпало на социалната йерархия у нас, за сегрегацията в образованието на техните деца и ученици.

Малцина са и тези интелигентни представители на педагогическата общност, които не само че признават собствените си натрупани негативни предразсъдъци, но и полагат сериозни усилия за тяхното преодоляване. Те разбират, че само заредени с услужлива етнокултурна диагноза и висок социален курикулум спрямо ромските общности по места, ще се радват на висок престиж, почит и уважение, както от ромски деца, ученици и родители, така и от широката мултикултурна общественост, т.е. това са успешните учители.

7 Нунев, Й. (2023). Българските роми и образованието – минало, настояще, бъдеще (второ издание). Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, с. 160-162. ISBN 978-619-208-335-9

4. Проблеми, създавани от родителите и широката общественост

4.1. Бягство от съвместно обучение с деца и ученици със СОП и ромите

В близкото ни минало образователните институции у нас имаха значително по-голямо доверие в родителските среди. Тези институции и тогавашната родителска общност вървяха по-често заедно, подчинени и убедени от разбирането, че това е за доброто на възпитаниците им. Едновременно с това поносимостта към ромите и другите етнически малцинства у нас беше на значително по-добро ниво. В наше време обаче публична тайна е, че съвременните родители създават сериозни проблеми и предизвикват особена инертност в усилията за реалното приложение на приобщаващото образование. Отприщените в обществото ни негативни предразсъдъци и нежеланието на значима част от родителите техните деца да се обучават заедно с деца и ученици със СОП и особено с ромски деца, разшири и задълбочи непознати проблеми от близкото минало. За това допринася и МОН чрез липсата на реални действия по изпълнението на ангажиментите му в областта на образователната интеграция. Неглижирането на интеркултурното образование като важна образователна политика доведе до там, че в МОН дори не се знае колко са сегрегираните образователни институции, които са наследство от близкото минало, и колко са вторично сегрегираните образователни институции. А за изпълнение на някакви конкретни дейности с родителите за противодействие на сегрегацията може само да се мечтае.

4.2. Опазването на етнокултурната идентичност на различните деца и ученици в образователната ни система се приема като привилегия към малцинствата

Официалните учебни програма у нас отдавна са отворени към културата на малцинствени етнически общности, включвайки в тях запознаването с техни фолклорни образци, празници, традиции, обичаи. Предназначение на интеркултурното образование по места обаче често се пренебрегва, за да се избегне скритото недоволство от страна на български родители за това, че техните деца изучават елементи от културата на малцинствени етнически общности. Неведнъж на МОН се е налагало да отговаря на недоволни родители защо са включили една или друга тема, даваща знания за историята и културата на някое от етническите малцинства. Най-често в обектива на това недоволство попада ромското малцинство. Публична тайна е, че в образователна-

та ни система съвсем не липсват и отделни учители, които по нищо не отстъпват на подобни родители и правят всичко възможно, за да игнорират интеркултурните елементи в своята работа.

Изводи и препоръки

Проблемите и предизвикателствата пред приобщаващото образование при обучението на ромските деца и ученици, изложени в тази разработка, са само една малка част от цялата система от проблеми, сложила прът в колелото на приобщаващото образование. Основният извод, който досега не е предлаган официално, е в две посоки:

- ▶ приобщаването на ромските деца и ученици, които са клиенти на сегрегиранията част от образователната ни система, никога няма да се превърне в успешен процес точно заради фактическото им обособяване в образователни институции. В тях липсват техни връстници не-роми и малките роми растат в обособената за тях среда с чувството, че са нежелани и неприети от не-ромските им връстници;
- ▶ приобщаването на останалата, по-малобройната част от ромските деца и ученици, които ползват образователните услуги на етнически смесените образователни институции, и особено тези, които са нарочени за елитни от местните общества, също е обречено на провал. Скритият, а често и съвсем откритият негативизъм към ромите от страна на съученици не-роми, а понякога и от някои учители, възпитава младите роми в дух на конформизъм и дори на непоносимост към себе си като роми, своето семейно обкръжение и ромската общност като цяло.

Приобщаващото образование в обучението на младите роми ще стане успешно едва тогава, когато политическата класа у нас узрее безусловно да забрани сегашната система на фактическа сегрегация, а в смесената образователна среда се създадат реални условия както за успешното прилагане на интеркултурното образование, така и за реализацията на приобщаващото образование.

Адрес за кореспонденция:

Доц. д.н. Йосиф Ясенов Нунев,
ВТУ "Св. св. Кирил и Методий", Педагогически колеж – Плевен
e-mail: inunev1960@gmail.bg

Възможности и предизвикателства при взаимодействието с родители от ромската общност

Доц. д-р Милена Илиева

Тракийски университет – Стара Загора, Педагогически факултет

Резюме: Настоящата статия изследва взаимоотношенията между ромските родители с учители, образователни медиатори и помощник-учители след пандемията от COVID-19 в детските градини и училища. Чрез провеждането на фокус-групи и включено наблюдение авторът извежда основни проблеми и практико-приложни инструменти за преодоляването им.

Ключови думи: *ромски деца, образование, учители, ромски родители, COVID-19, проблеми и възможности*

Динамичните промени на XXI век представят все по-нови не само предизвикателства, но и възможности пред всички ни. Всеизвестен факт е, че в ежедневието си ние комуникираме и влизаме в различни социални роли в разнообразни интерперсонални системи. Партньорството с родителите в учебно-възпитателния процес е друг въпрос, който се дискутира отдавна. Все повече учители в лични разговори с автора споделят опасенията си за продължаващата ниска тенденция на неангажираност и ниска мотивация на включване в живота на детската градина/училището на родителите.

Каква е ситуацията в сегрегираните квартали? Семействата в ромска общност обикновено съжителстват с няколко поколения в една териториална единица – къща, апартамент. Детето още от най-ранна възраст споделя преживяванията си с братя и сестри, братовчеди, съседи. Сплотеността на групата е идентифицирана от всички, имали пряк контакт (особено при възникване на криза в семейството) и без допълнителни научни изследвания. Все по-често

се наблюдава отсъствието на един или повече родители, заминали в чужбина, за да търсят икономическа устойчивост. По този начин децата/учениците се оставят за отглеждане в семействата с баба, дядо, леля и други.¹

Какво се случва на микро ниво в общностите с преобладаващо ромско население при сблъсъка им с образователната система?

За да отговорим на изследователските търсения определихме и нашата **цел**, а именно: изследване на взаимодействието с родители от ромската общност в детската градина и/или училището след пандемията от COVID-19.

От така формулираната цел, произлизат и следните **задачи**:

1. Да се проучат и анализират литературните източници, свързани с взаимоотношенията с родителите в ромска общност.
2. Да се подберат методите, чрез които да се реализира целта на изследването.
3. Да се обработят и анализират получените резултати от проведените фокус-групи.
4. Да се провери хипотезата на изследването.
5. Да се предложат варианти за успешно взаимодействие с родителите, което да минимализира предизвикателствата.

Разглеждайки по-обстойно взаимодействието с родителите от ромската общност и уточнявайки параметрите на интерперсоналните системи, които са в пряка връзка с образователния процес до навършване на пълнолетие, можем да обобщим, че те обхващат следните длъжности и позиции:

- ▶ Директор и заместник- директор на образователна институция (детска градина или училище);
- ▶ Учител (класен ръководител, детски, начален, гимназиален, старши или главен, ЦДО и т.н.);²
- ▶ Помощник-възпитател;
- ▶ Образователен медиатор;
- ▶ Възпитател, в това число и към общешития;

1 Илиева, М. (2017), „Взаимодействие с ромското семейство в мултикултурна образователна среда : за учители в детска градина и училище“, Тракийски университет – ДИПКУ, Стара Загора, ISBN- 978-954-691-077-6, стр.25-26

2 Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, достъпна на <https://dv.parliament.bg/DVWeb/showMaterialDV.jsp?idMat=140012/01.02.2024>

- ▶ Педагогически съветник/училищен психолог;³
- ▶ Специалисти в системата на приобщаващото образование – логопед, рехабилитатор на слуха и говора, ресурсен учител;
- ▶ Болничен учител;
- ▶ Други специалисти в детската градина и училището– корепетитор, хореограф, треньор по вид спорт и др.
- ▶ Непедагогически персонал (в детската градина и училище). Тук се включва администрацията, в това число поддръжка на сгради, но не причисляваме образователните медиатори и помощник-възпитателите.

За целите на настоящата статия като обект ще се спрем на най-честите регламентирани взаимодействия на ромските родители – с учителя (класен ръководител), с учителя в група (в детската градина), и с образователния медиатор.

Предмет на изследването са възможностите и предизвикателствата, възникващи при взаимоотношенията с най-честите интерперсонални системи: учител–родител и образователен медиатор–родител.

Методите на изследване обхващат:

- ▶ теоретичен анализ;
- ▶ математико-статистически методи;
- ▶ фокус-групи с ромски родители на деца и ученици;
- ▶ фокус-групи с учители и образователни медиатори в приемащите детски градини и училища;
- ▶ включено наблюдение.

Корелираща с поставената цел е и **хипотезата на изследването** – ако в процеса на преднамерено общуване с родителите се планират заедно с тях теми и занимания за срещи (извън тези в началото на учебна година/срок), това ще доведе до повишаване интереса на родителите към живота в детската градина и училище.

Дизайнът на изследването включва няколко етапа:

- ▶ **Предварителен** (планиране на въпросите за фокус-групи, теоретичен анализ на проблематиката) 01.02.2022 г.– 10.03.2022 г.
- ▶ **Работа на терен**. Провеждане на 16 фокус-групи с 97 ромски родители, 3 фокус-групи с учители и 6 образователни медиатори

³ Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, достъпна на <https://dv.parliament.bg/DVWeb/showMaterialDV.jsp?idMat=140012/01.02.2024>

в 6 детски градини, 2 начални училища, 7 основни училища и 2 средни училища на територията на община Стара Загора в периода 10.03.2022 г.–10.09.2023 г.

- ▶ **Заключителен етап.** Обобщаване на резултатите от изследването е в периода 15.09.2023 г.–31.10.2023 г.

Теренната работа беше осъществена чрез включването на автора по проект № BG05M9OP001-2.056-0001-2014BG05M2OP001 „С грижа за всеки гражданин от уязвимите групи – успешен модел за социално-икономическа интеграция в община Стара Загора“ – Дейност 5 „Насърчаване участието на родителите в образователния процес и работа с родителите от етническите малцинства за превенция на отпадането от училище“.

Анализ и резултати от проведените фокус-групи с учители и образователни медиатори

Основната концептуална точка на работещите в образователната система (и учители, и образователен медиатор) е липсата на подкрепа от ромския родител в семейна среда. Най-чувствително това се забелязва в детските градини, особено при по-продължително отсъствие на детето поради заболяване. В училищата критично се отнасят и към липсата на информация при заминаване на детето/ученика в чужбина и неуведомяването им. Друг често срещан проблем е, когато детето е извън рамките на страната за кратък период от време, завърне се, но не посещава учебното заведение. Тук като проблем се откроява и засилената тенденция за все повече обезлюдяване на ромските квартали от икономическата миграция.

Сериозна езикова бариера при общуването с ромските родители в община Стара Загора не се отчита. Изключение правят няколко села, в които има турскоговорящи роми, като напр. ДГ 55 „Незабравка“, в с. Хан Аспарухово. Комуникацията при наличие на образователен медиатор не е така съществен проблем.

Административните процедури – медицински бележки и бележки по семейни причини са също в полето на дискусиата, която се оформи

4 Бел.авт. С промените в Наредбата за приобщаващо образование се предвиждат 15 дни отсъствия по семейни причини. Коментари по Наредбата могат да бъдат предложени до 05.03.2024 г., включително. <https://www.mon.bg/bg/100164> достъпно към 05.02.2024 г.

с образователните експерти.⁴ На места се среща заплащане на такса за медицинска бележка от 10,00 лв., но приоритетно общопрактикуващите лекари не взимат такава.

Липсата на активност от страна на родителите при организираните мероприятия в училищата от градски тип е сериозен проблем, но основните училища в селата на община Стара Загора пък си имат посещаемост. В детските градини се отчита също интерес, особено при празници. Тук няма как да не се спомене една добра практика за организиране на родителска среща в детските градини – около часа на взимане на детето от образователната институция.⁵ Разбира се, и в училищата има изключение. Така напр. НУ „Зора“ и НУ „Кольо Ганчев“ се радват на висока популярност сред родителите.

И образователните медиатори, и учителите отчитат, че преобладаваща част от заинтересованите родители са с основно и по-високо образование, бивши възпитаници, както и принадлежащи към протестантски вероизповедания.

Учителите и образователните медиатори нямат съпротиви за разработване и развитие на практико-приложна програма за привличане на родителите на децата/учениците си.

Анализ и резултати от проведените фокус-групи с ромски родители

Родителите споделят, че срещите в детската градина и училището са целенасочени, няма възможност за много и извън плануваното за допълнителни разговори, невинаги се чувстват „на място“.

Склонни са да прекарват повече време в образователната институция, но да им се напомни от детето/ученика, учителя или образователния медиатор, защото може да забравят. Приветстват идеята за тематични срещи, работилници и други от този тип, които да са им интересни. Харесват късометражни и анимационни филми, чрез които да се породи дискусия. Нямат против прилагането на приказки. Очакват срещите с тях да не са прекалено дълги – максимум час и половина. Някои родители споделят, че невинаги разбират значението на някои от термините и понятията по време на родителските срещи. Очакват с тях да се отнасят като с „хора“ и понякога изпитват неувереност.

⁵ Тук примерите са различни – децата могат да бъдат „задържани“ в групата си, или да са заедно с тях. Най-емоционалните родителски срещи са с послание (стихчета, песни) от децата към родителите.

Повечето родители харесват градските бази на образователните институции, но им се иска в някои от селата да се положат повече грижи за поддръжката. Отчитат с респект грижата за децата си. Разбират, че е важно учителите да знаят къде са децата им, но това да информират детската градина и училището при заминаване в чужбина не е на дневен план. Нямаат против да разказват на други майки, баби, дядовци и т.н. за преживяванията в образователната институция (защото те така или иначе го правят).

А ето и какво споделя една майка: *„Много хубаво се грижат за децата. Гледат ги, хранят ги, учат ги. Не им е лесно и на тях. Да помагаме, ама като не сме учени и да не объркаме нещо. Затова ако ни повикат – ще дойдем.“*

Препоръки и възможности при взаимодействията с ромските родители

Преднамереното общуване с детето в интеракцията родител–дете няма как да бъде планирана от родители, които не са получили подкрепата на своите родители и близки в детската възраст. Повторението на „лошия“ модел води до понижаване на очакваните резултати в психофизическото развитие на детето/ученика, въпреки усилията на детската институция, в частност учителя/възпитателя. Поради това и напредъкът в образователната интеграция на децата роми, чиито родители са от „изгубеното поколение на прехода“, е слабо видим и буди недоверие, съмнения и скептицизъм в макрообществото, особено по отношение на „парите за ромите“.⁶

Около нас са възможностите. Критичният въпрос, който стои на дневен ред, е „Търсим ли решения на проблемите, които можем ние да решим на микрониво?“. Може да се използват:

- ▶ природата около нас;
- ▶ всякакви дигитални инструменти, включително и ChatGPT за бързо написване на шаблон на покана, за сценарий и др., които да адаптираме спрямо родителите и децата;
- ▶ неформални събирания, чрез които родителите ще свикнат да прекарват време в детската градина и училището. Активната страна в този процес е образователната институция.

6 Илиева, М. (2017), „Взаимодействие с ромското семейство в мултикултурна образователна среда: за учители в детска градина и училище“, Тракийски университет – ДИПКУ, Стара Загора, ISBN- 978-954-691-077-6, стр.27

- ▶ привличане на допълнително ресурс⁷;
- ▶ тематични работни срещи с родителите под формата на работилници, празници и др.

Нека си представим „кромид лук“. Всяко негово листо олицетворява проблем, с който на работещите в образователната система им се налагат да се справят. И „интересното“ сякаш тепърва започва, но и не се знае какво ще се открие, докато се стигне до сърцевината. Може да е „гнила“, да „полюти“... Да продължим с представите... Какво прави водата? Освен, че измива, хидратира, проправя път там, където няма, наричана още и „еликсир на живота“ и т.н.⁸ Водата олицетворява възможностите пред нас. И специалистът знае как да ги използва така, че да има „лечебни свойства“ и да не „люти“.

Защо използвам такива сравнения? Защото подходът за работа с родителите се фасилитира от специалиста. И той трябва да общува така, че да бъде правилно разбран. Да минава в различни нива на сложности, но така, че като приключи родителската среща, да не чуе „ох, душичката ми отиде“.

Съществени разлики при взаимодействията с ромските родители преди и след пандемията от COVID-19 не се констатира. Задълбочава се обаче тенденцията за обезлюдяване на ромските квартали чрез миграцията на общността. Това поставя други социални въпроси, които ще бъдат обект на следващи разработки.

Поради всичко изложено по-горе може да заключим, че хипотезата беше потвърдена и да обобщим, че **ключовите подходи** към ромските родители от страна на работещите в образователната система са **вяра, търпение, екипност, окуражаване и овластяване**. Защото така ще постигнем качествен успех в развитието на родителската общност. Учителите и образователните медиатори могат да **моделират** активни родители и те да бъдат техните инструменти на терен. И това е дълъг процес и инвестиция от време от страна на детската градина и училището, за да се осъществи партньорството.

7 Бел. авт. Това може да бъде местният пастор, НПО или други, които да подкрепят ДГ или училището.

8 Jove Dimitrija Talevski, Milo Zmejkovski, (2010) *Човеком и Водама*, Univerzitet Sveti Kliment Ohridski – Битола Педагошки факултет – Битола, ISBN: 9989100292

Библиография

Илиева, М. (2017), „Взаимодействие с ромското семейство в мултикултурна образователна среда : за учители в детска градина и училище“, Тракийски университет – ДИПКУ, Стара Загора, ISBN- 978-954-691-077-6, стр.25-27

Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, достъпна на <https://dv.parliament.bg/DVWeb/showMaterialDV.jsp?idMat=140012/01.02.2024> г.

Jove Dimitrija Talevski, J.D.& Zmejkovski, M. (2010) *Човекот и Водата*, Univerzitet Sveti Kliment Ohridski – Битола, Педагошки факултет – Битола, ISBN: 9989100292 <https://www.mon.bg/bg/100164> достъпно към 05.02.2024 г.

Адрес за кореспонденция:

Доц. д-р Милена Ивова Илиева,
Тракийски университет – Педагогически факултет,
гр. Стара Загора,
e-mail: mimiilieva1144@gmail.com

Напредване в професионалното развитие: интегриране на неформалното образование, микроудостоверенията и индивидуалните сметки за обучение в кариерното развитие

Проф. Луис Каро

Университет на Валядолид, Испания

Резюме: В настоящия документ се акцентира върху значението на микроудостоверенията, индивидуалните сметки за обучение и акредитирането на трансверсални компетентности за професионалното развитие. В него се подчертава необходимостта от адаптиране спрямо и предвиждане на изискванията на пазара на труда, като се насърчава подходът на сътрудничество между образователния сектор, бизнеса и държавата за насърчаване на продължаващо и гъвкаво обучение.

Ключови думи: неформално образование, микроудостоверения, индивидуални сметки за обучение, кариерно развитие, трансверсални компетентности, валидиране

Въведение

Днес картината на трудовата заетост и образованието претърпява значителна трансформация, породена от бързата технологична еволюция и промените в световната икономика. В настоящия документ се разглежда един иновативен и важен подход към про-

фесионалното развитие: интегрирането на микроудостоверения, индивидуални сметки за обучение и акредитиране на трансверсални компетентности. Ще разгледаме как тези инструменти могат да обогатят ученето през целия живот, да повишат пригодността за заетост и да се адаптират към променящите се изисквания на пазара на труда. Ще обърнем внимание на Предложението за препоръка на Съвета относно европейски подход към микроудостоверенията, като подчертаем тяхното значение за ученето през целия живот и професионалното развитие в европейски контекст.

Микроудостоверения

Микроудостоверенията са нововъведение в областта на образованието и професионалното развитие. Те се определят като сертификати за обучение, които потвърждават специфични умения и знания, придобити в рамките на кратки и тясноспециализирани курсове. Различаващи се от традиционните степени и дипломи, микроудостоверенията се фокусират върху специфични компетентности, които са от значение за днешния пазар на труда (Oliver, 2019 г., 2022 г.).

Целта на микроудостоверенията е да осигурят достъпна и гъвкава форма на продължаващо обучение, която да позволи на хората и специалистите да актуализират и разширяват уменията си в съответствие с променящите се изисквания на икономиката и индустрията. Те са особено полезни за обучение в бързо развиващи се области като технологиите и стопанското управление (Gauthier, 2020 г.). Освен това микроудостоверенията предлагат възможност за официално признаване на умения, придобити извън традиционната образователна среда, включително при обучение на работното място и от житейски опит (De Bruin и кол., 2022 г.).

В постпандемичния контекст и в постоянно развиващия се свят на труда микроудостоверенията се превърнаха в новаторска и изключително важна концепция в областта на висшето образование и професионалното развитие. Тези специфични сертификати за обучение отговарят на необходимостта от подлежащи на бързо адаптиране умения и компетентности, като предлагат ефективен начин за актуализиране и разширяване на знанията. Един систематичен преглед на литературата разкрива нарастващото значение на микроудостоверенията в различни сектори, като се подчертава тяхната роля в образователните иновации, икономическото и социалното развитие и възстановяването след пандемията (Tamoliune и кол., 2023 г.).

Микроудостоверенията, които се появяват на образователната и професионалната сцена, предлагат иновативно и гъвкаво решение за продължаващо обучение и развитие на специфични умения. Тези сертификати, които валидират знания и компетентности, придобити чрез кратки тясноспециализирани курсове за обучение, променят пейзажа на висшето образование и професионалното развитие (D'Agostino, 2023 г.). Като улесняват персонализираното обучение и отговарят на променящите се изисквания на пазара на труда, микроудостоверенията се превръщат в ключови инструменти в съвременното образование. Микроудостоверенията предлагат ефективни пътища за актуализиране и разширяване на знанията, привеждайки ги в съответствие с нуждите на динамичния и разнообразен пазар на труда.

Признавайки този потенциал, Европейският съюз предложи рамки и препоръки за стандартизиране и подобряване на качеството и признаване на тези квалификации (Препоръка на Съвета от 16 юни 2022 година относно европейски подход към микроудостоверенията с цел стимулиране на ученето през целия живот и пригодността за заетост). Този подход е в съответствие с инициативи като Болонския процес, които се стремят да интегрират микроудостоверенията във формалната образователна система и да насърчават тяхната преносимост и прозрачност на европейско равнище. Тези действия подчертават значението на микроудостоверенията за ученето през целия живот и професионалното развитие, както и за социалното приобщаване и професионалното обучение.

За да се гарантира качеството и надеждността на получено обучение чрез микроудостоверения, в европейската препоръка е включен списък със задължителни елементи, които трябва да присъстват, като например:

- ▶ идентификация на учещия;
- ▶ наименование на микроудостоверението;
- ▶ държава(и)/регион(и) на присъждащия орган;
- ▶ присъждащ(и) орган(и)
- ▶ дата на присъждането;
- ▶ резултати от ученето;
- ▶ приблизително натоварване, необходимо за постигане на резултатите от ученето (по Европейската система за трансфер и натрупване на кредити (ECTS), когато е възможно);

- ▶ ниво (и цикъл, ако е приложимо) на учебния опит, водещ до микроудостоверението (Европейска квалификационна рамка, квалификационна рамка за европейското пространство за висше образование), ако е приложимо;
- ▶ вид на оценяването;
- ▶ форма на участие в учебната дейност;
- ▶ начин на осигуряване на качеството, използван при микроудостоверението.

Микроудостоверенията представляват значителна промяна в образователните парадигми, която е в тясно съответствие със съвременните нужди от гъвкаво обучение и пригодност за заетост. Тези удостоверения предполагат обучение, което е кратко и тясноспециализирано, предлагащо на учащите се възможността да придобият специфични умения и знания, улеснявайки кариерното израстване и личностното развитие. То е особено подходящо за учене през целия живот, като позволява на хората да се адаптират към променящите се изисквания на пазара на труда (Gauthier, 2020 г.).

В контекста на пригодността за заетост микроудостоверенията служат като осезаемо доказателство за конкретни умения и компетентности и се ценят високо от работодателите. Те се разглеждат като средство за преодоляване на разликата между формалното образование и практическите умения, изисквани в различните професии. Тясноспециализираният характер на микроудостоверенията дава възможност за по-бързо адаптиране към нуждите на промишлеността, като осигурява на учащите се подходящи и актуални умения.

Осигуряването на качество е важен аспект на микроудостоверенията (Европейска фондация за обучение, 2023 г.). Разработването на стандартизирани рамки и критерии за качество, както се препоръчва в документите на ЕС, е от съществено значение, за да се гарантира, че тези удостоверения се признават и оценяват в различните сектори и региони. Подобна стандартизация също така спомага за стриктното придържане към учебното съдържание и неговата приложимост.

Признаването и преносимостта също са ключови елементи. Възможността за признаване на микроудостоверенията в различни образователни институции и на различни работни места увеличава тяхната стойност. Преносимостта гарантира, че обучаващите се могат да прехвърлят своите кредити и квалификации безпроблемно между институциите и през границите, което подкрепя концепцията за глобална работна сила (Bozkurt & Brown, 2022 г.).

Индивидуални сметки за обучение

Индивидуалните сметки за обучение са иновативна инициатива в областта на образованието и професионалното обучение. Тези сметки позволяват на хората да натрупват и управляват ресурси за учене през целия живот, като улесняват достъпа до разнообразни образователни възможности. Те са ключови инструменти за насърчаване на ученето през целия живот и преквалификацията, особено в условията на постоянно променящия се пазар на труда. Също, както е посочено в Европейската програма за умения за постигане на устойчива конкурентоспособност, социална справедливост и издръжливост (Европейска комисия, 2020 г.) и ратифицирано от Плана за действие на Европейския стълб на социалните права (Европейска комисия, 2021 г.).

Тези сметки за обучение са разработени така, че да са съобразени с конкретните потребности на всеки човек, което позволява значително персонализиране на неговия процес на учене и професионално развитие. Като осигуряват механизъм за финансиране и проследяване на формалното и самостоятелното учене, индивидуалните сметки за обучение играят решаваща роля за повишаване на пригодността за заетост и адаптивността на работната сила.

Индивидуалните сметки за обучение представляват постъпателен, насочен към отделния човек подход към образованието и обучението, при който личните учебни цели се съобразяват с изискванията на пазара на труда (Препоръка на Съвета от 16 юни 2022 година относно индивидуални сметки за обучение). Тяхното прилагане отразява ангажимента за учене през целия живот и професионално развитие, като гарантира, че лицата разполагат с уменията и знанията, необходими за успешното им реализиране в една динамична работна среда.

Значението на индивидуалните сметки за обучение за актуализиране на уменията и знанията е от решаващо значение, особено на пазар на труда, който се характеризира с бързи технологични и икономически промени (ОИСР, 2019 г.). Тези сметки предоставят на специалистите платформа за текущо управление на тяхното образователно развитие, като им дават възможност да придобиват нови умения и да актуализират съществуващите, за да останат конкурентоспособни и актуални в своите области. Като улесняват достъпа до обучение и преквалификация, тези сметки играят решаваща роля за адаптивността на работната сила, подпомагайки прехода към нововъзникващите промишлени отрасли и насърчавайки иновациите и

личното и професионалното израстване (Европейска комисия и Генерална дирекция „Трудова заетост, социални въпроси и приобщаване“, 2022 г.).

Акредитиране на трансверсални компетентности

Акредитирането на трансверсални компетентности е решаващ фактор за стимулиране на кариерното развитие в настоящия контекст, характеризиращ се с бързо променящи се потребности на пазара на труда и технологии. Тези компетентности, които включват, наред с другите, комуникативни умения, критично мислене, креативност, сътрудничество и адаптивност, се ценят все повече от работодателите в широк кръг от сектори (Calero Lopez & Rodriguez-Lopez, 2020; Kulal и кол., 2023 г.). Тяхната акредитация позволява на лицата да демонстрират способността си да функционират ефективно в разнообразна и постоянно променяща се работна среда, извън техническите умения, специфични за тяхната образователна сфера или сектор.

Важното значение на тези трансверсални умения се дължи на тяхната универсална приложимост, която подобрява способността на хората да се ориентират в промените в кариерата, да въвеждат иновации в работата си и да ръководят ефективно екипи. Освен това акредитирането на тези компетентности улеснява официалното признаване на умения, придобити извън традиционния образователен контекст, като например професионален опит, доброволческа дейност или самообучение, което е от съществено значение в свят, в който продължаващото учене и професионалното преоткриване са норма (Care & Luo, 2016 г.).

Официализирането на акредитацията на трансверсалните компетентности чрез сертификати или дигитални значки предлага на специалистите ценен инструмент, с който да представят своята гъвкавост и компетентност на потенциалните си работодатели, като повишава видимостта им на пазара на труда и подкрепя тяхното продължаващо професионално развитие. Това е от полза не само за професионалното израстване на хората, но допринася и за развитието на по-динамична, иновативна и адаптивна работна сила, способна да отговори на възникващите предизвикателства в глобалната среда.

През 2012 г. Европейската комисия одобри препоръка към всички национални, регионални и местни институции да насърчават процесите на признаване на компетентностите и уменията, придобити в неформален и самостоятелен контекст, както и чрез професионалния опит (Препоръка на Съвета от 20 декември 2012 година относно валидирането на неформалното и самостоятелното учене). Беше постигнато съгласие, че през 2018 г. тези процеси ще бъдат прилагани широко, но и през 2024 г. все още се наблюдават слабости в системите, така че е препоръчително работата за тяхното прилагане да продължи (CEDEFOP и кол., 2019 г.).

Документът *„Европейски насоки за валидиране на неформалното и самостоятелното учене“* (CEDEFOP, 2023 г.) разглежда валидирането на неформалното и самостоятелното учене в Европа. В него се подчертава значението на признаването на всички видове учене, независимо от начина на осъществяването му. Насоките се фокусират върху поставянето на индивида в центъра на процеса на валидиране, като предлагат структура в четири фази: идентификация, документиране, оценка и сертифициране. Подчертава се необходимостта от адаптиране на процесите на валидиране към индивидуалните потребности и специфичния контекст, като се насърчава гъвкавостта и приобщаването в процеса на учене и професионално развитие. Освен това за успешното валидиране на неформалното и самостоятелното учене се обсъжда и значението на участието на различни действащи лица и координацията между тях.

Накратко акредитирането на трансверсалните компетентности е ключов компонент за кариерното развитие през XXI век, което улеснява трудовата мобилност, личното и професионалното израстване и адаптирането към променящите се условия на труд. Ето защо инвестирането в признаването на тези умения е от съществено значение за подготовката на работниците за бъдещето на труда, белязано от автоматизация, цифровизация и глобализация.

Интегриране на компонентите в професионалното развитие

С посочените по-горе аргументи можем да изготвим предложение за ефективно професионално развитие, интегрирано в портфолиото на цифровия гражданин. Европейската инициатива за цифровизация, Европейският модел за учене (европас) и процесите на признаване, валидиране и акредитиране на компетентности, при-

добити в контекста на неформално и самостоятелно учене или чрез професионалния опит, представляват ново и голямо предизвикателство (Fridell и кол., 2023 г.), което ще видим през следващите месеци, така че до 2026 г. да бъде постигнато неговото прилагане в държавните членки на Европейския съюз.

Стратегията за прилагане на Европейския модел за учене (ELM) и създаването на портфолио на цифровия гражданин ще бъдат движещите сили за осъзнаване в рамките на Европа, че всичко, което е научено през живота, е важно и може да бъде акредитирано (Herbke & Yildiz, 2022 г.). Тези знания, умения и компетентности ще бъдат идентифицирани като притежание на учащия се и ще могат да бъдат надеждно и достоверно представяни на административни структури, академични структури или работодателски организации. Смартфоните се превърнаха в инструмент за обмен на проверяема информация. Те съдържат информация за самоличността на гражданите и ще служат като документирана подкрепа на доверието.

Заключение

Интегрирането на микроуверенията, индивидуалните сметки за обучение и акредитирането на трансверсалните компетентности в професионалното развитие не само отразява адаптиране към настоящите потребности на пазара на труда, но предвижда и бъдещите изисквания. Тези инструменти предлагат гъвкав и достъпен начин за продължаващо учене, което позволява на специалистите не само да останат актуални, но и да се развиват в постоянно променящата се работна среда. Успехното им прилагане зависи от сътрудничеството между различни заинтересовани страни, включително образователни институции, бизнес организации и държавни политики, за да се създаде екосистема за обучение, която цени както техническите, така и хоризонталните умения. Тази констатация подчертава значението на проактивния подход към професионалното развитие, който обхваща иновациите и насърчава пълноценното учене през целия живот.

От решаващо значение е да се признае, че ефективното интегриране на микроуверенията, индивидуалните сметки за обучение и акредитирането на трансверсални компетентности изисква подход на сътрудничество между преподаватели, работодатели и разработващите политики. Това сътрудничество може да улесни създаването на рамки за взаимно признаване, които да гарантират качеството и

релевантността на удостоверенията, като по този начин насърчи висококвалифицираната и адаптивна работна сила. Освен това е наложително да се насърчават иновациите в методиките за преподаване и оценяване, за да се гарантира, че микроудостоверенията отразяват подходящи и актуални компетентности. Приемането на образователни технологии и цифрови платформи може да изиграе ключова роля в този процес, като подобри достъпността и гъвкавостта на ученето (Тап и кол., 2023 г.). В перспектива е изключително важно да продължим да проучваме и разширяваме възможностите за валидиране и признаване на неформалното и самостоятелното учене, като по този начин подкрепяме един по-приобщаващ и цялостен подход към професионалното развитие.

Библиография

- Bozkurt, A., & Brown, M. (2022). Microcredentials. EdTechnica. <https://doi.org/10.59668/371.8264>
- Calero López, I., & Rodríguez-López, B. (2020). The relevance of transversal competences in vocational education and training: A bibliometric analysis. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 12(1), 12. <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00100-0>
- Care, E., & Luo, R. (2016). *Assessment of transversal competencies: Policy and practice in the Asia-Pacific region*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246590>
- CEDEFOP. (2023). *European guidelines for validating non-formal and informal learning* (3rd ed.). Publications Office of the EU. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/008370>
- CEDEFOP, European Commission, & ICF. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Synthesis report* (p. 63). https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf
- Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability, Official Journal of the European Union C 243/10, 27/06/ 2022. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627(02))
- Council Recommendation of 16 June 2022 on individual learning accounts, Official Journal of the European Union C 243/26, 27/06/ 2022. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627\(03\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627(03))
- Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning, DOUE núm. C 398 de 22 December 2012 (2012).
- D'Agostino, S. (2023, marzo 2). Microcredentials Confuse Employers, Colleges and Learners. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/news/2023/03/03/microcredentials-confuse-employers-colleges-and-learners>

- De Bruin, L., Wegewijs, B., Lokhoff, J., Eimers, M., & B. (2022). *The Rise and Recognition of Micro-credentials: Stacking Modules and the Future of the Qualification* (p. 39). ENIC-NARIC Netherlands. [https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2022-03/The rise and recognition of micro-credentials.pdf](https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2022-03/The%20rise%20and%20recognition%20of%20micro-credentials.pdf)
- European Commission. (2020). *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience* (Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic And Social Committee And The Committee of the Regions COM(2020) 274 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0274>
- European Commission. (2021). *The European Pillar of Social Rights Action Plan* (Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic And Social Committee And The Committee of the Regions COM(2021) 102 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021DC0102>
- European Commission, & Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. (2022). *Study to support the Commission impact assessment on individual learning accounts*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/514273>
- European Training Foundation. (2023). *Guide to design, issue and recognise micro-credentials* (p. 62). European Training Foundation. [https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2023-05/Micro-Credential Guidelines Final Delivery.pdf](https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2023-05/Micro-Credential%20Guidelines%20Final%20Delivery.pdf)
- Fridell, T., Vangen, G., Mincer-Daszkiewicz, J., Norder, J. J., Rautio, K., Drvodelić, I., & Bacharach, G. (2023). The future is in your wallet – how EMREX plans interaction with the EUDI wallet. *EPIC Series in Computing*, 95, 209-215. <https://doi.org/10.29007/t3lp>
- Gauthier, T. (2020). The value of microcredentials: The employer's perspective. *The Journal of Competency-Based Education*, 5(2), e01209. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1209>
- Herbke, P., & Yildiz, H. (2022). ELM02EDS: Transforming Educational Credentials into Self-Sovereign Identity Paradigm. *2022 20th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET)*, 1-7. <https://doi.org/10.1109/ITHET56107.2022.10031276>
- Kulal, A., Dinesh, S., N, A., & Ur Rahiman, H. (2023). Transversal competences and employability: Comparing in-person learning and distance education. *Cogent Education*, 10(1), 2204716. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2204716>
- OECD (Ed.). (2019). *Individual learning accounts: Panacea or Pandora's box?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/203b21a8-en>
- Oliver, B. (2019). *Making micro-credentials work for learners, employers and providers*. Deakin University. <https://dteach.deakin.edu.au/wp-content/uploads/sites/103/2019/08/Making-micro-credentials-work-Oliver-Deakin-2019-full-report.pdf>
- Oliver, B. (2022). *Towards a common definition of micro-credentials*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/permalink/PN-6f7bf593-678a-43f4-b64e-bb432f222097>
- Tamoliune, G., Greenspon, R., Tereseviciene, M., Volungeviciene, A., Trepule, E., & Dauksiene, E. (2023). Exploring the potential of micro-credentials: A

systematic literature review. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1006811>

Tan, E., Lerouge, E., Du Caju, J., & Du Seuil, D. (2023). Verification of Education Credentials on European Blockchain Services Infrastructure (EBSI): Action Research in a Cross-Border Use Case between Belgium and Italy. *Big Data and Cognitive Computing*, 7(2), Article 2. <https://doi.org/10.3390/bdcc7020079>

Адрес за кореспонденция:

Проф. Луис Каро
Факултет по образование и социална работа
Университет на Валядолид, Испания
e-mail: luis.carro@uva.es

Литературният образ на ромите като отражение на перцепцията за етноса през периода на новата турска литература от края на XIX и началото на XX век

Константин Поборников

докторант в секция „Култура на Балканите“

Институт по балканистика с център по тракология,

БАН

Резюме: Статията има за цел да представи образа, който поетите от новата османска литература изграждат за ромите. По време на реформите на султан Абдул Меджид I много аспекти на политическия, културния и социалния живот в Османската империя се променят. През този период на реформи османската литература преживява много бърза промяна – опитва се да забрави догмите на диванската литература и да обърне лице към нарастващото и мощно влияние на френската култура и обратно. Сред поетите и литераторите от този близо 90-годишен период има такива, които чрез литературното си творчество създават образа на ромското общество от онова време. Напълно в съответствие с философските битки и битките на идеалите на онова време авторите представят различни образи и показват как се е осъществявало приобщаването на тези ромски общества през последния век на Османската империя.

Ключови думи: *роми, нова османска литература, литературен образ, гледна точка, включване*

Ромското общество¹ има много дълга и сложна история, която съчетава множество различни характеристики. Като част от Османската империя ромите имат различни права и отговорности. Но преди да се потопим по-дълбоко в това, нека първо разгледаме термина, който се използва за назоваване на ромите.

В съвременния турски език ромите се наричат „Roman“, но не само. Преди този термин да бъде въведен в научните текстове, по-разговорната дума, която се използва за обозначаване на член на тази етническа група, е „çingene“. Думата „çingene“ произлиза от персийски език. На фарси думата е **دنگن**, което означава „беден“ и идва от „çigañ“ на пратюркски със същото значение. Така че в съвременния турски език терминът е заемка от персийски език. Най-ранната находка на този термин, използван в литературата, се дължи на Ахмед Биджан, който е османски писател и космолог. Думата „çingane“ е използвана в най-известното му космологическо описание *Dürr-i Meknûn* (*Скритите перли*), което представлява османска космография в проза от XV в., традиционно приписвана на Ахмед Биджан. Тя представлява компилация от твърде разнородни материали, подредени хронологично от „преди началото на времето“ до последиците от Апокалипсиса. Доминиращата тема е метаморфозата: на фона на трансформациите на Вселената се случват най-различни промени във формата и съдържанието.

В съвременния език обаче има малка разлика между термините „roman“ и „çingene“ по отношение на конотацията. Тъй като няма друг официален термин, освен западната заемка, персийската заемка остава с леко отрицателна конотация, а „Roman“ се използва в по-неутрална конотация. Освен това в съвременния език съществува много голямо разнообразие от думи, които се използват за назоваване на представителите на тази етническа група в зависимост от два основни фактора – в коя част на страната живеят и с какво се занимават. В различните части на страната ромите се назовават по следния начин: **çingen** (Мугла) (за живеещите около Чьогмен), **cono** (Адана), **cindar** (Адъяман, Малатя, Елазър), **Roman** (Измир), **şopar**, **çerge**, **firavun** (Източна Тракия), **cingan** (Болу, Кастамону, Чанкъръ, Синоп, Чорум, Афьон, Анкара, Кършехир, Къръккале, Кайсери, Йозгат, Сивас), **mirtiv** (Ван, Диярбакър), **mutruf** (Ардахан), **poşa** (Ерзурум, Артвин, Карс, Сивас), **gurbet**, **kurbat** (Тунджели, Република Северен Кипър,

1 В настоящата статия авторът е решил да използва термина „роми“, въпреки разнообразието от думи в английския и други езици, назоваващи тази етническа група.

Хатай, Газиантеп), **Kareçi** (Биреджик, в околностите на Диярбакър и Нигде), **Çingit** (Амасы, Самсун), **Abdal** (Дьортюл, Хатай, Кахраманкараш), **Dom** (Ван, Хакяри, Шанлъурфа), **Aşık** – (Диярбакър, Бингьол), **Kipti, Orom** (Зонгулдак, Бартин), **Ole** (Кипър).

Както се вижда, ромите имат много различни названия в зависимост от мястото, където са живели в Османската империя и в земите след разпадането на империята. След като са част от империята, те имат определени права и задължения в качеството им на поданици на султана. Всички поданици на Османската империя са били задължени да плащат различни данъци, като по тази причина са описани в множество данъчни регистри. Съществуващите османски документи отразяват много подробно желанието на администрацията да включи ромското население в своите регистри и да го накара да плаща съответните данъци. Ромите са подробно описани по възраст, професия и семейно положение и в зависимост от тези и други фактори са групирани в данъчни единици², всяка от които има свой ръководител; общностите, от своя страна, са разделени на по-малки единици, на основа на ромския квартал във всяко село или град. Всяка от тези единици има свой ръководител, което означава, че тук се е прилагал принципът на ограничената групова отговорност. Първото споменаване на роми в данъчната документация на Османската империя датира от 1430 г. и се открива в Регистъра на тимарите³ за Никополския „санджак“⁴, в който са регистрирани 431 ромски домакинства, 3,5% от всички в списъка. От този първи регистър и от по-късните исторически документи става ясно, че по-голямата част от ромите там са уседнали и са обособени по етническата си принадлежност, а не по начина си на живот. Ромите в Османската империя са имали различни професии. В данъчния регистър от 1522–1523 г. ромите най-често са регистрирани като музиканти (военни или „на свободна практика“), което се потвърждава и от други източници. Най-често посочваните музикални инструменти са „зурни“ (подобни на обой) и тъпани, но са използвани и други инструменти (най-често дайре, а в по-ново време и различни струнни инструменти). Наред с това има много сведения за ромски трупи с танцьорки (предимно ромки, а понякога и еврейки). На много места по света ромите са известни като ковачи. Тази професия има дълга традиция и е добре запазена на Балканите до наши дни. Въпреки че през определени периоди – като в началото на

2 „Джемаати“ от ар. общност

3 Вид ленно владение

4 Териториална единица в Османската империя

XVI век – ромските ковачи и железари са сравнително рядко срещани в Османската империя, свидетелствата относно ковачите се увеличават значително от XVII век нататък. В някои случаи ромите изоставят предишните си професии и започват да се занимават със земеделие, което упражняват в рамките на съществуващите феодални владения на военните. Например в опис на феодалните владения в Софийска област от 1445–1446 г. има подробна информация за едно владение на Али, което включва село Дабижив; то се състои от 15 пълни и 3 вдовишки домакинства; в опис категорично се посочва, че „те са роми“.

Както беше показано досега, властите в Османската империя и администрацията на султана проявяват голям интерес към ромите, като не ги изключват от останалите поданици. Като се има предвид, че литературата е част от културата на един народ, османската литература също включва ромите в богатите си на форми и жанрове литературни произведения. Първата конкретна поява на роми в османски текстове е тази в книгата на Евлия Челеби „Seyahatnâme“⁵. Въпреки факта, че правителството гледа на представителите на ромското общество като на равни на другите етнически групи в империята, литераторите по-скоро показват техни черти, породени от предразсъдъците към това население. В произведението си „Seyahatnâme“ Челеби описва ромите, които населяват района Балат в Истанбул, като „крадци и известни бандити, причакващи хората в засада“⁶. Това е едно от първите споменавания на ромите в османската литература, която по това време е насочена предимно към по-трансцендентални теми и не е толкова фокусирана върху ежедневните теми на обществото. В описанието си на продавачите на боза в Истанбул по онова време Челеби също така посочва, че продавачите са предимно татари и роми.

Разбира се, тези определения за ромите не са се променили много през следващите векове. До Танзиматския период⁷ на преосмисляне и реформиране на начина на живот на хората в империята. Повечето литературни произведения от този период са повлияни от модерниз-

5 Истинско име: Дервиш Мехмед Зилли, живял през XVII век. Евлия Челеби е османски пътешественик, който пътува из територията на Османската империя и съседните земи по време на културния разцвет на империята. Пътешествата повече от 40 години, като записва коментарите си в пътепис, наречен „Seyahatnâme“ („Книга на пътешествията“).

6 „Най-ранният текст на балканския (румелийски) ромски език: Откъс от книгата на Евлия Челеби „Seyahatnâme“ (PDF). Journal of the Gypsy Lore Society (Списание на Дружеството за изучаване на ромите). 1 (1): 1–20. 1991. Изтеглено на 25 февруари 2024 г.

7 Период на реформи в Османската империя, засягащ всички слоеве на османското общество, включително литературата. От арабски ترميم – реорганизации.

ма. Един от авторите от този период – Ахмед Митхат Ефенди, избира младо момиче от ромски произход за главна героиня в една от разказаните от него истории. Романът, озаглавен „Çingene“, е публикуван за първи път през 1887 г.⁸ и разказва историята на ромското момиче Зуба. Въпреки че това не е роман в съвременното му значение, историята е много важна, защото Митхат поставя един от основните проблеми, с които се сблъскват ромите по онова време – концепцията за противоречието между един богат благороден господин и едно бедно, недобре образовано ромско момиче и любовта, която изпитват един към друг. Разбира се, историята не завършва с щастлив край, но това е една от най-характерните черти за романите от онова време. Като описва любовта на младия господин към красивото циганско момиче в романа си „Циганката“, Ахмед Митхат Ефенди разглежда темата в рамките на понятията за цивилизация и цивилизованост, които са основните интелектуални оси на Танзиматския период. Действието на творбата се развива в етнически разнородна среда, включваща любовник циганин, учител индиец и арменски художник. Като продължава дискусията за това дали контрастът между социалното положение на младия и богат истанбулски господин и красивото и бедно ромско момиче може да бъде преодолян чрез образование и цивилизованост, авторът поставя под въпрос и някои погрешни предразсъдъци за ромите по онова време. Ахмед Митхат Ефенди, който при всяка възможност се е опитвал да просвещава хората⁹ посредством своя хуманистичен подход, като е давал различна гледна точка, противопоставяща се на социалните предразсъдъци и суеверия в този период, отново посочва един неприятен, но важен момент, на който трябва да се обърне внимание в това произведение, наречено „Циганката“, а именно – расовата дискриминация.

В това произведение, в което доказва с логически аргументи, че социалната сегрегация може да бъде преодоляна само чрез интелектуализъм¹⁰, Ахмед Митхат Ефенди се бунтува срещу утвърждаването на концепцията за равенство на основата на расата; той разкрива, че човешките същества са равни по сътворение, че да бъдеш

8 „Циганката“ е публикуван за първи път под формата на отделни глави във вестник *Tercüman-ı Hakikat* през 1887 г. Произведението се среща с читателите на вестника в двадесет и два броя (2681–2719) в периода 17 май – 4 юли 1887 г.

9 Просвещението чрез литература и използваната литературна форма за просвещение е една от основните идеи през Танзиматския период на новата османска литература.

10 Интелектуализъм или образование, но по онова време можем да говорим само за религиозно образование.

цивилизован е възможно с образование и поведение и следователно в това отношение между отделните хора може да се наблюдава само различие, а не равенство. Въпреки усилията си, Ахмед Митхат Ефенди не може да избяга от собствените си тогавашни предразсъдъци при възприемането на ромите, което е валидно и за други членове на интелектуалния елит в Османската империя по онова време.

Елемент на противоречие се наблюдава и при друг автор, който може да се посочи като баща на символизма в османската литература. Ахмед Хашим¹¹ също пише за ромите в разказ, публикуван през 1928 г. във вестник „Икдам“. Този съвсем кратък разказ дава друга, по-романтична гледна точка за ромите в новата Република Турция. Не е ясно дали Хашим е познавал представител на тази етническа група, който е възприемал така, както е показано, или описва образ, породен от традициите на символизма.

Текстът е съвсем кратък:

„Вчера беше празникът на пролетта, най-естественият от всички празници! За да забравя в света на маргаритките, маковете и славеите болката в един ден от живота си, се спуснах към рекичката Кяътхане, ориентирайки се по зеленината, където всички хора от града се изсипваха в радостно шествие.

Не се съмнявам, че тези, които са се блъскали и потили с часове по прашните и криволичещи пътища с мечтата да видят пролетта в тази тъжна и мрачна долина, тази година се усмихват горчиво на собствената си наивност, както всяка година.

Това, което отидох да търся в Кяътхане, не беше нито птица, нито цвете; отидох между двете възвишения, потънали в тъгата на безкрайния вечерен здрач, с единственото желание да видя цигани и да слушам дудуци.

Циганите са красива порода хора, която е останала най-близо до природата. Смята се, че тези селски жители с бронзови лица и прави зъби са някакви весели дървета в човешки облик. Циганинът е самата пролет.

Образът, който си спомних днес от пролетите в моето детство, е образът на млад циганин, свирещ на дървения си

11 Ахмед Хашим (1884–1933) – турски поет и писател, главен представител на движението на символистите в новата османска литература, роден в Багдад.

дудук сред група млади момичета в зелени, червени и жълти шалвари, които пеят и плясат с ръце, карайки зелените долини да стенат дълго от монотонното ехо на тази музика, която прилича на бурен смях.

Уви! Вчера единственото нещо, което доминираше вечерта край рекичката Кяътхане, бяха звуците на повредени фонографи.“

В текста можем да открием някои романтични характеристики на ромите, изпълнени със символично значение. На първо място, лицата им се описват като „бронзови“, въпреки тъмната им кожа, а зъбите им са описани като „прави“. Този образ от детството на автора може да е идеализиран и да не е точно описание на представител на ромите от онова време, но показва отношението на Хашим към тази етническа група. Той не ги възприема като някаква долна класа, нечистоплътна част от обществото на Новата република, състояща се от безделници. Второ, ромите са представени като „свирещи на дървените си дудуци“; „пеещи и пляскащи с ръце“. Тук Хашим загатва за една от професиите на ромите – танцьори и музиканти. По принцип танцьорите и музикантите са хора, които съществуват, за да забавляват другите; хора, които внасят радост в живота на другите. Важна особеност в това описание е начинът, по който Хашим описва дрехите им – зелени, червени и жълти шалвари. Цветовете са изключително важни в поезията на Хашим. Той ги използва не само за да нарисува прекрасни картини пред очите на читателите, но и за да внуши дългата традиционна история на тяхното символично значение. Червеният, зеленият и жълтият цвят заемат специално място във възприятието на турците за космично. Символистичната употреба на червения цвят в тасавуфската литература се превръща в метафорична при описанието на различни интимни моменти с любимия човек чрез използването на думите „огън“, „слънце“, „кръв“, „разбито сърце“. Освен това трябва да се отбележи, че в тази литература понятията вино и любов често са свързани помежду си, а това, което ги свързва, е червеният цвят. В диванската литература червеният цвят се свързва не само с виното, но и с красотата на любимата. Червеното влиза в различни дуалистични единства, например често се съчетава с бяло: устните и/или дрехите на любимата са червени, но цветът на кожата ѝ е бял. През вековете и епохите диференцирането на значенията на колоронима „зелен“ (yaşıl/yeşil) бележи своя връх в новата османска литература и най-новата турска литература. След употребата му за обозначаване на качеството на даден предмет, в периода от 1832 г. до наши дни тази лексема се натоварва с все повече значения. При

древните турци зеленото се свързва с изтока, с новия живот, с пролетта. В надписите на Орхон употребата на лексемата е в прякото си значение, като обозначава зеления цвят. Освен че е символ на младостта, новия живот и плодородието, зеленото има и по-специална символика за източните народи: Мохамед е изобразяван с изумруденозелен тюрбан, турските вдовици носят синьо-зелени дрехи, а в по-стари времена са боядисвали прозорците и вратите на домовете си в този цвят, защото според вярванията дяволът не може да вижда през него. В древността жълтото е било символ на центъра, на властта и на силата. Доброто божество в тюркската митология, Юлген, е описвано като живеещо в дворец с жълти (златни) порти и жълт (златен) трон.

В тези няколко реда от Хашим читателят може да види един много ескейпистки, романтичен, мечтателен и поетичен образ на ромите в началото на XX век. Въпреки факта, че Хашим е поет и талантът му е добре познат заради символичния смисъл, можем да видим двубоя на изключване–включване на ромите в късната Османска империя. От една страна, имаме изключеното ромско население, представено от Ахмед Митхат Ефенди чрез неговото ромско момиче Зуба, а от друга страна, имаме поетичния образ на циганите на Ахмед Хашим.

Тези двама автори представят двете основни гледни точки на късното османско общество и ранната турска република. Не е възможно да се представят всички източници на ромски персонажи в османската и тюркската литература в рамките на настоящата статия. Но се опитахме да обясним двата аспекта на (не)приемането на ромите. От една страна, имаме т.нар. държавно приобщаване – администрацията прилага всички видове политики за приобщаване, за да могат ромите да се чувстват включени; от друга страна, имаме дългогодишна обремененост с предразсъдъци към ромската етническа група, която не позволява те да бъдат приети изцяло. В този спор обаче има и трета страна – романтичният възглед, че ромите все пак могат да бъдат част от всяко национално общество само ако хората ги приемат с истинската им природа.

Библиография

Çelebi, E. (2011). *Seyahatname* (Cilt 8). Yapı Kredi Publishing. İstanbul

Efendi, A. M. (2001). *Letâif-i Rivayat*. İstanbul: Çağrı Publishing.

Haşim, A. (2014). *Bize Göre ve Bir Seyahatin Notları*. İstanbul: Yapı Kredi Publishing. p.29.

"The Earliest Text in Balkan (Rumelian) Romani: A Passage from Evliya Çelebi's *Seyahat nameh*" (PDF). *Journal of the Gypsy Lore Society*. 1 (1): 1–20. 1991. Retrieved 25 February 2024.

Silay, K. (2006): *An Anthology of Turkish Literature*. CEM Publishing. p.46

Адрес за кореспонденция:

Константин Поборников,
Институт по балканистика с център по тракология, БАН
e-mail: kpobornikov@rcsf.bg

Ромската общност и приобщаващото образование:
предизвикателства и възможности
Сборник с доклади от конференция с международно участие – София,
13-14.03.2024 г.

Съставител на публикацията: гл. ас. д-р Калоян Дамянов

Автори: Калоян Дамянов, гл. ас. д-р • Христо Кючуков, проф. дпн
Огнян Исаев • Гирма Берхану, проф. • Александър Кръстев, гл. ас. д-р
Йосиф Нунев, доц. д.н • Милена Илиева, доц. д-р • Луис Каро, проф.
Константин Поборников, докторант

Превод: Преводаческа агенция "Медник" ЕООД
Коректор на български език: Станислава Първанова
Коректор на английски език: Ирина Добриянова
Техническа подготовка: Петя Димитрова
Предпечатна подготовка: „Таралеж“ ЕООД
Печат „Нео Принт“

ISBN 978-619-7743-04-3

Издава:
Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование,
София-град
www.rcsf.bg

www.rcsf.bg



ISBN 978-619-7743-04-3



9 786197 743043