

ОБРАЗОВАТЕЛНИ КООРДИНАЦИОННИ ПОЛИТИКИ ЗА РОМИТЕ В БЪЛГАРИЯ (2016-2020)

Калоян Ангелов

Хипотезата на статията е, че социалното включване на ромската общност може да бъде подобро от реформи в образователната система, базиращи се на рефлексивния ценностно-ориентиран подход.

Мотивация

Актуалността на темата за дискриминацията и постигане на равен достъп до образованието е обусловена както от реалностите и необходимостите в страната, така и от международни документи, които България е ратифицирала, като Конвенцията на ООН за правата на детето (и др.), потвърдени и от български нормативни и пожелателни документи като Закона за закрила на детето (и др.), в които основен принцип е недопускането на дискриминация.

В същото време, България изостава от поетите ангажименти. Анализите от различни международни и национални изследвания за изпълнение на националните цели в областта на образованието за 2020 г. показва, че България не достига до формулираните национални цели с малки изключения (Колева 2020, 1). Има дори примери за индикатори, които показват по-слаби резултати в сравнение с предходни години, като обхватът на децата в предучилищния етап на обучение. Обхватът постепенно се влошава от учебната 2013/2014 г. насетне – от 89.3% към 82.7% (Колева 2020, 1-2). За контраст в Националната стратегия за детето се регистрира „достигнат 90% обхват на децата на 6-годишна възраст“ (НСЗД 2008-2018, 30), с други думи се наблюдава спад от над 7%. В спомената стратегия е отбелязана и цел в тази посока, като за края на периода (2018) целта е – „Постигане на 100% обхват на задължителната предучилищна подготовка“ (НСЗД 2008-2018, 50-51), т.е. България е на повече от 17% от целта, която сама си е поставила.

Отбелязват се и подобрения, като индикаторът за преждевременно напуснали образователната система, но дори там не се достига до поставените цели и се отбелязва

изоставане от Европейския съюз (ЕС) (Колева 2020, 2). Проблемът се задълбочава от огромната разлика в образователните резултати между големите градове и малките градове и села в България, различните региони, етноси в страната и качеството на обучение, в зависимост от социалния произход (НСДР 2012-2030, 44, 48-49; Колева, 2020, 3). Подобна е и ситуацията, по отношение на здравеопазването, като „в някои части на страната смъртността сред децата до 1 г. е 2 пъти по-висока от средната за страната (6,4 на 1000 живородени през 2017 г.)“ (НСЗД 2019-2030, 9). Ето защо е необходимо подобряване на образователно координационните политики в България с фокус върху населението в неравносвойно етно-социално положение с фокус върху ромите по-специално.

Погрешно би било да се счита, че междукултурното образование е в полза само на малцинствата. Ползите за етническите българи се изразява в подобряване на ниво личностни уменията, междукултурната комуникация и културното богатство (UNICEF 2011, 11). Има и социални измерения, под формата на значителни демографски и икономически потенциал, тъй като за държавата е по-изгодно финансирането на образователната система, отколкото издържането на социално слаби граждани (UNICEF 2011, 11; Бело 2018, 3) или страдането от обществени сътресения (Banks 2016, xx). Като се има предвид постепенното намаляване на дяла на учениците от български етнос и увеличаването на процента на ученици в първи клас, които нямат българския език за майчин, става ясно че това не е проблем, който може да се отлага без икономически последици (Ликова-Арсенова 2016, 27-28). Всички тези проблеми засягат всички държави-членки на ЕС, но най-заинтересовани както от решаването им, така и от ползите от решаването им, са тези държави с най-голям дял на ромско население. България е на първо място с близо 10% ромско население (European Commission 2020a, 9).

Не на последно място, не бива се допуска в рамките държава-членка на ЕС да има хора, които живеят дискриминирано, сегрегирани и под прага на бедността, независимо от етническата им принадлежност. Бедността и детската бедност са ключови понятие, тъй като лошото финансово положение често се превръща индиректно във фактор за изпадане в изолация от обществото (НСЗД 2008-2018, 5-6; UNICEF 2011, 18-19), а е фактор за неравенство в образованието (Актуализирана национална стратегия за демографско развитие на населението в Република България 2012-2030). Според данните рискът от изпадане в бедност и социално изключване е най-висок при „децата

от уязвимите малцинствени етнически групи, в частност ромската и турската“ (НСЗД 2008-2018, 5-6).

Ромската култура обогатява културата, разнообразието и историята на България и Европа и Европа вижда като своя отговорност защитаването на ромската от дискриминация и обществено изключване (European Commission 2020a, 17). Всичко казано поставя на преден план огромната необходимост от десегрегация и интеграция. Толерантността и приемане на чуждото не е достатъчно, защото може да изхожда от дискриминация, като „приемам те, с всичките ти културни особености, но ти трябва да запомниш, че си от малцинството, а не част от мнозинството“ (Dervin 2017, 10). Целта е „създаване на условия за съхраняване на ромската етнокултурна идентичност и развитието ѝ **като част от националната българска култура.**“ (Колева 2012).

Социална и политическа ситуация

Сред основните проблеми, свързани с ромите в България, са обособените по естествен път или по държавна политика ромски махали. В тях се намират значителен брой незаконни жилищни посройки, като условията варират от къща до къща и от махала до махала, но показателно е, че има много, които живеят в условия под изискванията на ЕС за брой квадратни метри и жилищна площ на член от семейството. Всичко това комбинира основните социални проблеми – бедност, безработица, болести, липса на образование, престъпност и др. (Колева 2012).

Наблюдава се постепенно увеличаване на броя на неграмотността сред младите до 24 години, което води до социален риск – безработица, бедност и оттам „липса или недостатъчни грижи за здравето и образованието на детето... Всичко това оказва отрицателно въздействие по отношение на децата и тяхното развитие“ (НСЗД 2008-2018, 9; НСДР 2012-2030, 49). Лошото икономическо състояние на семейството е и един от факторите за отпадане от образователните институции. По данни на Националния статистически институт (НСИ) се наблюдава намаляване на процента на деца, които живеят в риск от бедност или социално изключване, като от 41,6% (509,900 деца) за 2016 г. той пада на 33,9% (411,100 деца) за 2018 г.¹ Според проекта от 26 декември 2018 г. на Стратегия за закрила на детето за 2019-2030 „особено уязвими са живеещите в домакинства с 3 и повече деца или само с един родител, децата от ромската и турската етническа група“ (НСЗД 2019-2030, 8).

¹ НСИ – индикатори за бедност и социално включване – общо за страната. <https://www.nsi.bg/bg/индикатори-за-бедност-и-социално-включване> [09.11.2020].

Всичко това се случва на фона на международните ангажименти, според които България „в съответствие с националните условия и в рамките на своите възможности, предприемат необходимите мерки... и в случай на нужда предоставят материална помощ и програми за подпомагане, особено по отношение на изхранването, облеклото и жилището.“ (чл. 27, ал. 3 от Конвенция на ООН за правата на детето 2014), за което държавата гарантира със Закона за закрила на детето (чл. 25, ал. 5, 2000, с изменения до август 2020). С други думи, България е поела задължението да помогне за подобряването на положението на въпросното население. Европейската комисия констатира, че в последните 10 години на водене на политики за интеграцията на ромското население, успехите са ограничени, особено в определени области, като достъп до здравеопазване, жилища, намиране на работа и прочее (European Commission 2020a, 2).

Втори фактор е дискриминационният характер на българското общество, от което „на местни избори 70% не биха гласували за кандидат за кмет, който е български гражданин от ромски произход, 65% не биха гласували за кандидат за кмет, който е гей, 63% не биха гласували за български гражданин от турски произход.“ (Грекова 2019, 19). За малцинствата се приема, че „те са такива/не могат да се променят/не искат да се променят“. С други думи етническите малцинства се виждат като генетично по-нисши и съответно никой не може да им помогне. Сред българския етнос съществува разбирането, че положението за ромите няма как да бъде променено, независимо от това какви мерки се взимат и от кого. Вярва се, че етническите роми са културно изостанали, а изключенията са всъщност примери за асимилация, с други думи и те не се броят. Подобен тип мислене е дискриминационно. Друго „извинение“ за бездействието на етническите българи ще бъде „виновен е преходът“ (Грекова 2019, 22-23), но никъде не се говори за това, че отговорен е социално силният, образованият и можещият, който е етническият българин.

В позицията на УНИЦЕФ (2011), по отношение на правата на ромските деца в образованието, точно се обяснява защо в определени общества липсва отдаденост по въпросите за интеграцията от страна на обществото и властта. В повечето случаи става въпрос за липса на осъзнаване на необходимостта от подобна политика, непознаване на международните задължения, по отношение на правата на човека, страх от необходимостта от изразходване на средства за интеграция, предрасъдъци и враждебност спрямо определени групи и други (UNICEF 2011, 11), всичко от което добре описва ситуацията в България.

Трети социален фактор е политиката, която се изразява в няколко аспекта:

1. Малцинствата не съществуват – според българската конституция в България не съществуват малцинства и всички родени в България имат българско гражданство (чл. 25, ал. 1) и имат равни права (чл. 6, ал. 1). Отгук изхождат различни проблеми като липса на малцинствени училища с регламентирано билингвистично образование, изключително затруднено обучение по майчин език и като цяло затваряне на очите пред социалните неравенства в страната (Колева 2012). **Този тип универсализмът на българското гражданство в конституцията на България**, а и в реториката различни „демократични“ лидери, а оттам на широки маси от населението във всички държави, **е форма на дискриминация, която води до асимилация** (Banks 2016, 24). Универсална концепция за гражданство дава възможност на мнозинството или лидерския етнос да доминира и дискриминира останалите етноси. Ето защо са необходими групови права, които да гарантират равенството между различните етноси. Самият факт, че населението не е хармонично смесено и че има статистическа значима и чувствителна разлика между етносите в социално, образователно, финансово отношение и много други аспекти, показва че универсалният граждански статус на населението се е провалил (считайки че въобще е имал целта да работи). Веднъж когато междукултурното образование се превърне във факт и минат няколко поколения и културната демокрация е постигната, едва когато думата „малцинство“ се превърне в своеобразен архаизъм - тогава може да се говори за липса на необходимост от малцинствена политика.

2. Неефективна/„европеизация“ на интеграцията – от 1999 г. и ратифицирането на *Рамкова конвенция за защита на националните малцинства* (РКЗНМ), българската политика се стреми да постигне интеграция на етническите малцинства в страната, но резултатите, било то от мониторингови програми или от проучвания, ясно показва, че са незадоволителни (Грекова, 2019). Причините за това са неразбирането и нежеланието за разбиране на концепцията за интеграция в българската нормативна уредба и съответните ѝ държавни изпълнители. Документите за интеграция на малцинствата води до „европеизация“, тъй като мотивация на българските политически сили да въвежда подобни политики е за влизането в Европейския съюз (ЕС), а по-късно следването и актуализирането на европейските политики, с цел усвояване на средства, а добруването на етническите малцинства в България остава на заден план. За десетилетието на ромското включване международните задължения биват въвеждани механично, без необходимия състав, политически лостове за изпълнение на политики

и достатъчно ефективен механизъм за проследяване на извършената дейност (UNICEF 2011, 22). На кратко дейности и подобрения съществуват, но са далеч от възможното, предвид финансовия ресурс, който е вложен.

Всички тези три аспекта, описани дотук, водят до самоизолация на етническите малцинства и най-вече на ромите, заради необходимостта им за сигурност (Попкочев 2008, 161). При избор на училище, ромите в неравностойно положение са водени главно от познатото, близкото и сигурното, иначе не е като да не разбират необходимостта от образование. Въпросът е и финансов, защото трудно може да заведеш детето си в училище, където всички деца са добре облечени, с телефони и пари в джоба за храна през деня или да го заведеш на частни уроци. Ето как ромите (а и българите, и турскоговорящите/мюсюлманите), които имат беден социален статут превръщат необходимостта си за сигурност до разграничаването на „нас“ от „тях“, което в крайна сметка води до самоизолация.

В обобщение на социалните фактори може да се каже, че от тях произхождат отрицателни страни като сегрегация на обособени общности; изолация на деца и ученици от ромски произход, намиращи се в смесени етнически учебни заведения; самоизолация на етническите малцинства; отказ на етническите българи да приемат, че ситуацията за малцинствата, и най-вече ромите, може да се подобри; отпадането им от пазара на труда; отпадането им от образованието; живеене в периферията на обществения живот; социална бедност, която от своя страна от резултат се превръща и във фактор за задълбочаване на горепосочените проблеми.

Понятиен апарат

Образователна сегрегация (в статията вече само сегрегация) – под сегрегация изследването разбира социалните фактори, които довеждат до разделянето на децата, по отношение на образованието, на етнически, полов или друг вид културно/здравословно разделение, въпреки наличие на демографска пълнота в даден регион. Процесът на постепенното намаляване на образователната сегрегация се нарича в изследването *десегрегация*. Проблемът за сегрегацията става безпредметен в момента, в който децата имат равен достъп до образованието. Естествената сегрегация или първична сегрегация ще бъде тази, която се случва в обособени от държавата или от самостоятелно обособили се ромски махали, които са достатъчно големи, че да имат собствено училище или детска градина. Вторичната сегрегация (Грекова 2019, 61) настъпва когато „интегриращи“ / „приемни“ детски градини и училища, подтикнати от държавни планове и проекти приемат деца и ученици от ромски произход, но

резултатът е постепенното образуване на ромско училище извън общността или смесено етнически училище, но с обособени на етнически принцип паралелки, или с деца и ученици включени в етнически смесени групи, но без да бъде приложена интеграция, остават изолирани в рамките на класа или групата. Тази вторична сегрегация може да настъпи и в процес и на „стихийна десегрегация“ (Грекова 2019, 59), което представлява търсене на роми от страна на училището с цел запазване на щатове и работни места и/или от желание да се помогне, а не подтикнати от държавни разпореждания.

Второто понятие е *интеграция*, което е „културно разнообразие, съчетано с еднакви възможности в атмосферата на взаимна толерантност“ (Rex 2000). Обратното на интеграция ще бъде изолация вътре в дадена паралелка. Разликата между десегрегация и интеграция е, че първото е процесът на преместването на етнически обособените училища и градини и създаването на етнически смесени училища и детски градини, посредством осигуряване на транспорт за всички деца и ученици (а не само на тези от ромски произход); докато интеграция е процесът на ценностно ориентиран модел на прилагане на межкултурна комуникация (Tsvetkova 2016, 234-235; Ermenc 2015b, 110; Valchev 2005, 3-4, 11-14, 77-78), която трябва да настъпи между учениците от различните етнически общности в самия клас (а не между етнически обособени паралелки), между ученици и учители, между родители и учители и между родители от различните етнически общности. Процесът на интеграция е значително по-труден, от гледна точка на това, че изисква промяна на общественото мнение, което може да отнеме поколения от време, докато чисто физическото преместване може да се извърши постепенно за няколко години до десетилетие. На кратко – двата процеса вървят паралелно, започвайки с десегрегация, а веднага след това синхронно се включва и интеграцията.

Има още много понятия, които си заслужава да бъдат отбелязани, но за целта и дълбочината на изследването тези са достатъчни.

Анализ на документи

В хода на работа бяха разгледани директивни и пожелателни документи, засягащи българската държавна политика относно приобщаващо образование. Анализът е своеобразно продължение на SWOT анализа извършен от Андреева (Андреева 2017), която разглежда български и европейски документи, отнасящи се до межкултурното образование, а след това са разгледани техните силни и слаби страни, възможности и заплахи.

По отношение на **силните страни** на нормативната уредба, важна в подобряването на образованието е издаването на закона от 2016 г. (ЗПУО) (Колева 2020, 1), който

заедно с други наредби, стратегии и прилежащите им документи адресират широк диапазон от ситуации, дейност, механизми за работа, препоръки и други, които регулират работата в сферата на превенцията на ранното отпадане и приобщаващото образование. Актовете дават възможност за създаването на една гъвкава образователна система. Така например препоръката за Европейска квалификационна рамка (ЕКР), освен че има стимулиращ и незадължителен характер, ясно се показва една адаптивност към Националните квалификационни рамки (НКР) и държавните специфики. В държавните вече актове пък се наблюдава фокус върху приобщаващото образование и към ученето през целия живот, което дава възможност да се обхване всяко дете, ученик и възрастен. Наличието на различни форми на обучение (самостоятелна, смесена и др.) дава възможност да се обърне внимание на всяко дете, според неговите нужди, като всичко е предварително съгласувано с екип от специалисти и родители. В страната съществуват и немалко проекти, било то с европейско и/или държавно финансиране, които значително подпомагат не само материалната база, но и възможността за наемане на тесни специалисти. Това дава възможност за работещите в сферата на образователната система да работят в регулирана система и дава разнообразни възможности за допълнително финансиране, в зависимост от необходимостите на детската градина, училище или друга образователна институция.

Нормативната уредба има и немалко **слаби страни**, които се отразяват на работата в сферата на ранното отпадане, ученето през целия живот и приобщаващото образование. Някои от тези проблеми имат и политически отенък, като например липсата на признати етнически малцинства в конституцията на страната. Това изключително много забавя изготвянето на учебни планове по майчин език, когато той не е български. Допълнително, това се отразява и в официалните документи, където рядко се третира етническите специфики на проблемите в образованието. Така например в Наредбата за приобщаващо образование (2017) не се говори за малцинства или етнически аспекти на интеграцията. Необходимо е да се обърне внимание и на липсата на обща рамка/стандарт за уменията и компетентностите на учителя по примера на рамковите документи и стандарти в европейските страни (Ликова-Арсенова 2016, 18-19). Към това трябва да се добави, че голяма част от взетите мерки, по отношение на приобщаващото образование, превенцията на ранното отпадане, връзката на образователните институции с родители се превръхлят като тежест върху

учителите.² По-добри резултати могат да се постигнат даване на по-голяма свобода и подпомагане на учителската работа (Sahlberg 2017).

Втора слаба страна е, че много от промените в сферата на образованието са под формата сменяне на понятия, наименования, цели, стратегии etc., което допълнително затруднява комуникация в сферата на образованието. Усложнение е и издаването на допълненията на някои от важните документи, които се издават и влизат в сила във вече започнала учебна година. Така например „Наредбата за приобщаващо образование“ е обнародвана в ДВ, бр. 86 от 27.10.2017 г. и влиза в сила от същия ден. Учебната година започва на 15 септември. По-късно има изменения и допълнения с бр. 105 от 18.12.2018 г., които отново влизат в сила в същия ден. Допълнението не е маловажно, защото освен с всичките изменения (които не са малко), се добавят и изцяло 3 нови глави (за да достигнат вече 7), които са общо 20 страници. Съвсем естествено това довежда до затруднена комуникация между МОН и служителите надолу по веригата и до предпоставки за неразбиране и неизпълнение на част от нормативната уредба, поради педагогическите задължения на учителите и времето на издаване на документите.

Трета слаба страна, отново в сферата на комуникацията между институциите е регистрирана в проекта на НСЗД (2019-2030, 41-42), където се казва, че „Анализът... (SWOT), подготвен за Стратегията 2008-2018 г., показва, че към момента има сериозни пропуски в събирането на статистическа информация и на данни, както и в тяхното обработване, обобщаване и споделяне между институциите. Налице са разнородни начини на планиране в различните системи и на различните нива, както и различни подходи при измерването и отчитането на постигнатите резултати и индикатори.“³ С други думи регистрира се слабост на институциите в сферата на комуникацията помежду им и синхронизирането им.

Четвърта слаба страна може да се отчете в неразпознаването на наличие на сегрегация в българското образование в документите, омаловажен до съществуването на риск от сегрегация – „Социалната среда формира нарастващ риск от сегрегация в българското училище. Тя може да се превърне в непосредствена заплаха за житейските шансове на съществени групи от деца в неравностойно социално положение.“ (НСЗД, 2019-2030, 55). Това е притеснително, защото от практиката ми като учител съм наблюдавал наличие на сегрегация, както в София, така и в страната, а същото се

²Становище на Център Амалипе, относно Постановление №100 виж тук: <http://www.amalipe.com/index.php?nav=news&id=3573&lang=1> [30.08.2019].

³ Проект на НСЗД (2019-2030), с. 41-42.

потвърждава и от научни изследвания (Грекова 2019, 57-62). В София съм преподавал в училище с доминиращ елемент на българския етнос (49.ОУ „Бенито Хуарес“), докато съседното училище е с доминиращ ромски елемент (106.ОУ „Григорий Цамблак“), а и двете училища са ОУ и в район Поюяне (!). В село Кукорево (Ямболско) има етнически смесено население от българи и роми, но детската градина и училище са почти изцяло с ромски деца, докато българчетата отиват в града да учат. Тази ситуация се повтаря и на други места в страната, но показва ясно, че в България на места има сегрегация. Необективно оценяване на реалната ситуация от страна на държавните документи води до неадекватни бъдещи мерки и политики в сферата на българското образование.

Заплахата е задълбочаването на този комуникационен проблем между ръководната институция, МОН, и нейните служители. „Козметични промени“ на неясни понятия създава големи опасности (Banks 2016, 7), като пример за това е неразбирането от българските институции на идеята за интеграция в десетилетието на ромското включване (2005-2015 г.), което довежда в много случаи до вторична сегрегация. Трябва да стане ясно, че прилагането на каквато и да е било политика, свързана с десегрегацията и интеграцията е изключително деликатна задача, която изисква систематична реконструкция на образованието и промяна на перспективата на огромен брой участници, до най-основният служител – учителят - “Without teachers’ readiness to change, interculturality will remain a purely paper tiger.” или „Без готовността на учителите за промяна, междукултурността ще остане чисто и просто един хартиен тигър“ [пр. мой – К.А.] (Ermenс 2015b, 111-112). Нещо повече, за максимална ефективност Антонио Пероти и Джейм Банкс настояват за междукултурно образование не само на педагогическия, но и на **непедагогическия персонал** в училище (Perotti 1994, 123; Banks 2016, 3). С други думи е необходимо да се обърне по-голямо внимание върху **ясната** комуникацията, с ясно и добре дефинирани понятия, което да спомогне работата на образователните институциите, с оглед на по-успешното прилагане на директивните и пожелателни документи.

Своеобразна заплаха е и ситуацията на проектно еврофинансиране да превърне издаването на документацията и проекти по места по-скоро в отчитане на дейност пред европейските институции, отколкото да отговарят на нуждите на образователната система. В същия дух е и заплахата от създаване на проекти единствено с цел подобряване на материалната база, която по-късно да остане неизползвана, както и формална дейност, докато в практически план в сферата на десегрегация и интеграция да е свършено твърде малко. Пример, по отношение на материалната база мога да дам

от преподавателския опит, където много често се поръчва за училището проектор, интерактивна дъска и други, но често те остават неизползвани от учителите, било поради липса на умения или дори поради амортизация на въпросната техника.

На границата между възможността и заплахата са „ключовите инициативи и реформи“ в проекта на НСЗД (2019-2030, 40), които адресират малцинствените въпроси, поставяйки акцент върху интегрираност, доказано въздействие и секторни реформи. Възможността на тези ключови реформи е, че чрез тях може да приоритизират политики, които да гарантират равния достъп до образованието на децата и учениците в неравностойно етно-социално положение. От друга страна, не става ясно защо тези иначе „ключови реформи“ не са включени в стратегическите и оперативните цели в проекта. Така например в проекта липсват конкретни стъпки за изпълняването на ключовата реформа интегрираност. Заплахата в случая идва от това тези реформи да останат „ключови“ само на принципно ниво, но да не се реализират в практиката.

Възможност е МОН да вземе под приоритет комуникацията с по-долните звена, като: съблюдава кога издава въпросните документи и кога ги прилага в сила, като по-скоро документът бъде отложен, отколкото пуснат във вече започнала учебна година, придружен от информационна кампания. За информационната кампания могат да се привлекат и медиите (Perotti 1994), но и също така официално резюме на промените и очакваните резултати, пояснителни книжки и др. съответно за различните институции надолу по веригата и служителите. Така ще се подобри цялостната работа на образователната система (Илиева 2012). Това би дало възможност и за намаляване на общественото недоволство, произтичащо от неразбиране на издадените документи.

Като друга възможност може да се вижда изчистването на проблеми в документацията, по отношение на терминология и яснота. Така например в националния план за изпълнение на Стратегията от 2012 г. е предвидено за периода 2015-2020 г. по мярка № 8.1.1 „назначаване на помощник-възпитател и помощник на учителя за работа в мултикултурна среда“,⁴ а в отчета през 2017 г. се установява, че в закона (ЗПУО 2016) и Наредбата за приобщаващо образование (2017) „няма нормативен регламент за назначаване на помощник-възпитател и помощник на учителя за работа в

⁴ Национален план за действие за периода 2015-2020 г. за изпълнение на националната стратегия на Република България за интегриране на ромите (2012-2020), Мярка 8.1.1.

мултикултурна среда“.⁵ Това би дало възможност на иначе добри политики да се осъществят на практика.

В същия дух е ратифицирането на третия факултативен протокол към Конвенцията на ООН за правата на детето, което ще гарантира в пълна степен прилагането на всички права по отношение на децата и защитата им, когато те бъдат нарушавани (НСЗД, 2019-2030, 56). Протоколът се отнася до процедурата по комуникация и по-специално сезирането, подаването на жалбо до Комитета по правата на детето.

Образователни политики

Десегрегация

Юридически промени - признаване на наличието на малцинства в България на ниво конституция и закон, които да гарантират равните права на въпросните малцинства. Целта на тази първа точка е да се даде стимул за самоидентификация на ромите и другите малцинства като такива, като това трябва да се вижда като продължителен процес, подпомогнат от допълнителни реформи. Тази точка е необходима, защото всички следващи реформи ще зависят от равномерното разпределение на етническите малцинства, а за да може законово и научно това да се проверява и измерва е необходима самоидентификация на малцинствата като такива.

Тези промени са взаимосвързани и със здравни въпроси като регистрирането на родени деца, ранното детско здраве и подпомагане, всичко от което е пряко свързано с израждане на здрава връзка между семейството и държавата, което от своя страна е ключово за успешното образование (UNICEF 2011, 17-18, 45-46). Последното отново е ангажимент, който България е приела според чл. 18 и чл. 24 от Конвенцията на ООН за правата на детето. Ето защо и в проекта на НСЗД (2019-2030, 9) се отбелязва огромната необходимост и приоритет от допълнителни мерки за подобряване на достъпа и на качеството на грижите по време на бремеността, раждането и следродилния период, защото макар и да имаме подобряване на показателите за детска смъртност в отчетените 14 години (2003-2017), страната продължава да има два пъти по-висок процент от средния в ЕС (НСЗД 2019-2030, 9). Коефициентът на детска смъртност у нас е значително по-висок при етническите малцинства и най-вече при ромите (НСДР 2012-2030, 21).

⁵ Виж Административен мониторингов доклад за 2017 г. за изпълнението на „Националната стратегия на република България за интегриране на ромите (2012-2020)“, Мярка 8.1.1 Назначаване на помощник-възпитател и помощник на учителя за работа в мултикултурна среда, с. 30.

Проблемът на тези политики е, че поради липса на малцинствени политики, най-доброто възможно е да се подобри грижата за бременни универсално. Така в НСЗД (2019-2030, 23) първата стратегическа цел е „Гарантиране на майчиното и детско здраве...“, което става чрез (втора оперативна цел) „Осигуряване на универсални здравни грижи за всички бременни жени и деца...“ и други, които адресират различни аспекти на майчиното и детското здраве. Малцинственият въпрос е разгледан в оперативна цел 9, която гласи „Подобряване на достъпа до здравни грижи на деца от етнически малцинства и отдалечени райони“. Така написана стратегията с тези оперативни цели е най-доброто възможно, предвид липсата на малцинствени политики. Необходимо е обаче да има наличие на малцинствени политики и съответно в оперативна цел 9 да се добавят мерки, които да гарантират въпросният равен достъп етническите малцинства до здравеопазването. Защото макар и да съществува оперативна цел 9, на ниво ключови мерки, които имат за цел да осъществяват въпросните оперативни цели, няма нито една ключова мярка, която да адресира майките или децата им на етнически принцип – само на универсален.⁶ Последното е парадоксално, защото по-долу в същия документ се казва „В контекста на жизнения цикъл на детството може да се приеме, че **от зачеването си част от децата у нас вече имат различен шанс да реализират своя потенциал.** [удебелен шрифт, мой, К.А.]“ (НСЗД 2019-2030, 62).

Малцинствена политика би дала възможност за стимулиране на самоопределянето като дадено малцинство и съответно получаването на подкрепа, подходяща за съответното малцинство, в това число финансова, допълнителна консултация със специалисти и др. Хубаво е да се отбележи, че допълнителна финансова помощ и в момента се дава на базата на социални и други помощи, които до голяма степен се усвояват от етническите малцинства (в категориите многодетност, социално бедност, безработен родител, с един родител и др.). В този смисъл финансовата помощ няма да се увеличава, но ще се променят изискванията за получаването на същите помощи, а именно като се добави и етническа характеристика. Въпросните политики се запазват и за етническите българи, но съответно помощите са в по-малък размер, макар и нечувствително. В същото време, намирам за полезно задълбочаването на политики, които стимулират раждането сред етническите българи в 20-30-годишната възраст, но това не е тема на доклада.

⁶ Всички стратегически и оперативни цели на проекта НСЗД (2019-2030) могат да се видят на с. 25-39.

Финансовият стимул е по-скоро инструмент за регистрирането на семействата като етнически малцинства, но основната полза за държавата и за семействата ще идва от работата на специалистите, които компенсират липсата на образование, здравна осигуреност, слабо икономическо положение, като целта е не само да се осигури благоприятна среда за раждане и следродилна грижа, но и създаване на чувство за връзка между държавата и въпросното семейство. Подобна политика би била изключително полезна за по-плавния преход в предучилищното и училищно образование, облекчаване на финансови тежест за държавата, която в момента е издръжката на малограмотни и безработни граждани. Не на последно място е и отново фактът, че подобни политики дават възможност за по-достоверна картина на научните и националните изследвания, което от своя страна ще оптимизира в бъдещите мерки, по отношение на приобщаващо образование и др.

Към момента се използва алтернативен вариант на пресъздаване на етническата картина в страната, посредством различни статистически данни, които разглеждат населени места, в които гражданите са в неравностойно социално положение, и се приема, че сред живущите там преобладава ромско население или такова население, което съседските общности определя като ромско, независимо тяхното самоопределение. Такъв тип определяне на етническата картина в страната е най-доброто възможно решение към момента, защото дава значително по-обективна картина от националните преброявания, но от друга страна крие няколко проблема. На първо време, данните, бъдейки и по-добри тези от преброяването, си остават несигурни; и второ, създава се опасност от това тези роми, които са в сравнително по-добро социално-икономическо положение, да продължат да бъдат дискриминирани. Решението на последното е с допълнителни количествени и административни данни, както и консултации с организации, защитаващи човешките права (European Commission 2020b, 3). На кратко може да се каже, че към момента данните относно етническата картина в страната не са точни и ако се подобрят това ще подобри значително възможностите за провеждането на продуктивни проучвания и впоследствие - налагане на успешни политики.

Логистика – на места, където се наблюдава сегрегация е необходимо преместване (не закриване) на първично сегрегирани училища така че да попада в етнически смесен регион. В по-големите населени места сегрегираните етническите малцинства е необходимо да разполагат с набор от училища, които да имат равен достъп в логистичен и всякакъв друг план. В случаите, в които това е трудно да се осъществи, може да се

компенсира чрез осигуряване на училищен транспорт за всички ученици (независимо етнически произход). Гарантиране на маршрут на въпросния транспорт, който няма да благоприятства дадена етническа общност пред друга. Увеличаване на територията по прием на училищата с гарантирана етническа пъстрота, когато това се налага от два съседни квартала. Премахването на идеята за съществуването на „приемни/интегриращи училища и детски градини“, като целта е **всички** учебни заведения да приемат деца и ученици от малцинствата. Забрана за образуване на етнически паралелки (ЗПУО чл. 62, ал 4; чл. 99, ал. 4). Целта е да се предотврати съществуването и образуването на първично сегрегирани образователни институции.

Липсата на първично сегрегирани училища и училищният транспорт целят равномерното разпределение на етническите малцинства, което от своя страна решава проблема с вторичната сегрегация. На практика всеки родител ще има свободата да избира всяко училище, но тъй като във всяко училище и във всяка паралелка ще бъдат етнически смесени, т.е. по този параметър всички училища ще са еднакви, единственият критерий за подбор на детска градина или училище ще бъде близостта/времето за пътуване. Така родителите на деца и ученици от български произход няма да могат да образуват вторична сегрегация, като преместват децата си.

Финансиране – финансиране от страна на държавата, което стимулира етнически смесени училища и паралелки, чрез допълнително финансиране, а не чрез отнемане на средства, по подобрен вариант на допълнителното финансиране за работа с деца и ученици със СОП. Финансиране, което да стимулира учителите да работят за превенция на ранното отпадане на деца и ученици от образователната система – като процентът на отпаднали и необхванати деца от образователната система директно да рефлектира положително върху заплатите на **всички** учители по примера на Финландия (Sahlberg 2017). С други думи да се гарантира, че учениците в риск получават по-голямо финансиране от държавата (UNICEF 2011, 35).

Това ще мотивира учителите да работят заедно за проблемните деца, а не да ги гонят и прехвърлят в други училища. В рамките на делегираните бюджети е необходимо да се гарантира за всяко училище наличие на педагогически съветник, психолог, логопед (без гимназиите), ресурсни учители, както и медиатори и помощник учители. Последното може да се възприеме и като интеграционен въпрос, но е и десеграционен, защото всяко училище ще дава равни възможности на учениците, което означава че се премахва необходимостта от избор на училище на база на наличие или липса на помощен педагогически персонал.

По въпроса с финансирането държавата трябва да даде възможност и за включването на различни неправителствени организации, които могат да подпомагат образователната система по места или експертни направления. Не на последно място, по отношение на финансирането е и прозрачността при изразходване на средствата, което помага не само на анализите и взимането на бъдещите решения, но и е гаранция за равенство в образованието (UNICEF 2011, 35).

Интеграция

Предмет „Гражданско образование“⁷ - въвеждане на предмет по гражданско образование (Perotti 1994, 86-87) към задължителната подготовка във всеки клас и всеки етап на обучение. Предметът ще включва емоционална интелигентност (Димитров 2009, 61), межкултурна комуникация (Димитрова, 2016, 3-4), рефлексия (Ангушев 1979; Василев 2006; Колева 2012; Banks 2016, 4-6), опазване на околната среда (Claudio-Rafael, et al. 2015, 247-248), държавна структура, права и задължения на човека (Perotti 1994, 94), семейни ценности (дефинирано като необходимост от НСДР, 2012-2030, 18) и др. В научната литература вече е напълно доказана необходимостта от това гражданското образование да започне още от предучилищното ниво, посредством: възпитателните възможности на игрите (Благомилова 2012); гражданско образование, чрез рефлексия и ценностно-ориентиран подход (Легурска 2012) и социално-ориентираното поведение (Козарева 2015).

В тази насока има и разработки за следващите възрастови групи, като социокултурна компетентност в начално образование, 7-11-годишна възраст (Димитрова 2016). Друг аргумент за ранното включване на межкултурното образование е, че колкото по-късно се осъществи въвеждането на подобен предмет, толкова по-малък ефект той ще има (Christaki 2019), освен ако няма поставена вече основа. Целта е межкултурното образование да се **практикува** чрез ежедневна комуникация, което ще доведе до учене на личностно ниво (Perotti 1994; Колева 2012; Dervin 2017, 13-18, 28-29). Организация на учебния процес, базирана на рефлексивния подход стимулира формиране на научно-теоретично мислене в по-ранна училищна възраст и децата и учениците изпитват потребност да се учат и да се трудят, защото се формира отношение към отношение към знанието, осигурено от всеотдайното и пълнокръвно психологическо развитие на учениците (Ангушев 1979, 128).

⁷ Виж Наредба №13 от 21.09.2016 г., в сила от 11.10.2016 г. Наредбата може да се разшири в чл. 6, където да се добави „Гражданско образование“ като предмет от задължителната подготовка в училище. Може да се добави и изучаването на рефлексия.

История и други предмети - промяна на учебния план по история, като задължително се включват циганите в учебниците, както и увеличаване на дяла отнасящ се до турскоговорящата и мюсюлманската общност в България (UNICEF 2011, 21). Майчин език - необходимо е преразглеждане и увеличаване на ролята на майчиния език в образованието (UNICEF 2011, 20-21). Ако игнорираме факта, че официалният език не е майчин за всички това може да развие “an exclusivist discourse” (Ermenc 2015b, 111) или фактор за изолация в рамките на групата или паралелката. Обучението по майчин език трябва да е достъпно за етническите малцинства. Идеята не е просто децата и учениците да познават историята (култура и прочее) на етносите, но и самите деца и ученици от ромските етнически групи да могат да се саморазпознават (Илиева 2012, 30-31; Ermenc 2015b, 110-111) и да биват разпознавани от участниците в образователния процес в учебните материали. Така различните аспекти на циганска култура не е необходимо да съществува като избираем предмет (освен майчин език), защото ще е залегнала в образователните планове по история, музика, география и прочее. Във връзка с думите „и други предмети“ трябва да се обърне сериозно внимание, че междукултурното образование **не е отговорност само на хуманитаристите, но и на учителите по точните науки**, защото междукултурното образование може да бъде приложено (макар и в по-малка степен) във всеки предмет, дори математика и физика на ниво материали и методика на обучение (Banks 2016, 6-9).

Религия - става дума не само за православно християнство, но за всички религии, които са разпространени на Балканите, а именно клоновете на християнството и на мюсюлманството, юдаизъм и др. Неминска предлага апробиран вече учебен план в начален курс, с цел формиране на ценности. Програмата е организирана в конкретни образователни стандарти и тематични единици и е възможна за часа на класа, извънкласни дейности, целодневно обучение и СИП (Неминска 2013). Вярвам, че нейният модел трябва да се адаптира и приложи в редовната форма на обучение. Не изключвам възможността религиозното обучение да бъде включено и в предмета по гражданско образование, а и да бъде самостоятелен предмет като част от философския цикъл и да се включи в прогимназиален етап на обучение (на практика да се постави преди вече съществуващите предмети от цикъла).

Оценяване – „[необходима е] Промяна в закона за образованието по посока на преминаването на децата от клас в клас, без да са усвоили необходимия минимум от знания. По този начин ромските деца излизат в пети клас практически неграмотни в повечето случаи.“ (Илиева 2012, 37). С цел разрешаването на този проблем смятам за

необходимо да се върне **възможността за повтаряне на клас в началния етап на обучение**. Това може да доведе до научна безпомощност у ученика, което се превръща в дискриминационен фактор. Но влиянието на този фактор може да се намали и компенсира, посредством рефлексивния ценностно-ориентиран подход в обучението и обща и допълнителна подкрепа от гарантираните по-горе педагогически специалисти в училище.

Сегашното положение на невъзможност за повтаряне на клас в начален етап единствено отлага проблемите до пети клас, където ситуацията е влошена в много аспекти. От една страна отново се стига до необходимостта от повтаряне на ученика, което естествено води отново до същата дискриминационна ситуация. От друга страна, учителите в прогимназиален етап трябва да компенсират изоставането за първите четири години, а в много ситуации това се оказва невъзможно, защото става дума за различна степен на неграмотност на ученици, които трябва да се обучават наравно с другите. Трето, тези четири години на начален етап приучава погрешно и учениците, и родителите на по-ниски училищни изисквания и това по никакъв начин не мотивира нито едните, нито другите да участват активно в прогимназиалния етап на обучение, тъй като те имат вече изградени очаквания и разбирания за образователната система. Нещо повече, стимулира липсата на внимание от страна на началните учители към определени ученици. От личната практика в 4. клас съм регистрирал понижаването на ученици от ромски произход дори до статус на СОП, което като резултат довежда до присъствието на тези деца в класната стая само физически. Води и до самоизолация и комформизъм. Парадоксално това отново довежда до научна безпомощност и дискриминация, макар и по друг път. С или без тази политика на неповтаряне, стереотипите и предрасъдъците сред учителската професия спрямо ромите и то не само в България (UNICEF 2011, 21) са проблем, който може да бъде сериозно намален чрез финансови стимули, за които стана дума по-горе. С други думи, настоящата ситуация на неповтаряне на 1.-4. клас не премахва така или иначе съществуващия фактор за дискриминация, а просто отлага и прави по-труден за решаване проблема в прогимназиален курс на обучение.

По въпроса с оценяването е необходимо и постепенното намаляване на стандартизираните тестове, като форма на оценяване, заменена с отворени въпроси (отново по примера на Финландия, но това е подкрепено от всякакви други източници). Идеята е, че колкото повече време учителят преподава на учениците как успешно да решават текстове, толкова по-малко време остава за „deemphasizing guidance for

executing appropriate social behaviour and providing adequate socialization opportunities (e.g. pro-social ways of coping with conflicts...)“ или „поставяне на акцент върху напътствията за изпълнението на подходящо социално поведение и предоставяйки адекватни социализиращи възможности (например про-социални начини за разрешаване на конфликтни ситуации...)“ [пр. мой – К.А.] (Christaki 2019, 60-61). Второ това обезкуражава сътрудничеството между учениците и трето фокусът върху академичното знание води до „елиминацията“ на „не-академичните“ предмети, като изобразително изкуство, актьорско майсторство, музика и др., които обогатяват децата с широк диапазон от социално развитие (Christaki 2019, 60-61), а също и дава възможност и за изучаване на различните култури. Бих добавил, че намаляването на стандартизираните тестове, не само спомага интеграцията на малцинствата, чрез споменатите социализиращи възможности, но и адресира проблемите на новите поколения, които срещат трудности с това да изразяват мисълта си в структурирана реч и текст. Не на последно място това ще изравни и представянето по успех на учениците от различните етнически общности (Banks 2016).

Взаимодействие на училище и семейство - всички училища е необходимо да имат консултативен кабинет за родители на деца и ученици от различен етнически произход, в който могат да участват или направо да са изградени от така или иначе създаваните кадри за образователни медиатори. Въпросът е те да станат постепенно интегрална част от образователните институции (Каменов 2020, 87). Кабинетите ще бъдат снабдени с материали, подготвени за посрещане и информиране на деца и ученици от различни етнически общности, в това число и курсове и преводачи (други ученици, членове на местната общност и др.) и тази форма на запознаване на новодошлите ще е система, имаща възможност да работи на ежедневен ниво (Ermenс 2015b, 111-112). За работата на кабинетите с родители има и разработен модел за работа с родители на Колева, който цели да запознае родителите на децата и учениците от различен етнически произход с межкултурното образование, а и хода на адаптация (Колева 2012). Подобен кабинет е необходим дори в училищата в малки населени места в хомогенен етнически регион, тъй като дори там има необходимост от мост между общността и образователната система по идеята на приобщаващо образование. Тук отново говорим за межкултурна комуникация, защото образователните институции представляват българската етническа култура, която да работи с ромска общност. На кратко въпросните кабинети ще адресират интеграцията на ниво комуникация между образователната институция и семейства.

В тази връзка е необходимо утвърждаване на квалификационната характеристика на образователния медиатор, в условията на междуетническа среда, което ще гарантира осигуряването на ефективна подкрепяща среда за всяко дете и ученик (Каменов 2020, 87; Колева 2020, 7-8; UNICEF 2011, 57). Също така в закона (ЗПУО 2016) и Наредбата за приобщаващото образование (2017) да се добави нормативен регламент за назначаване на възпитател и помощник на учителя за работа в мултикултурна среда. Гарантираното по-горе осигуряване на финансиране за педагогически специалисти (логопед, психолог, педагогически съветници и др.) дава възможност на маргинализираните училища да си осигурят допълнителни педагогически специалисти, а някой би казал, че именно те имат най-голяма нужда от тях. Въпросните специалисти ще имат важна роля при осъществяването на интеграцията и подпомагането на межкултурната комуникацията вътре в самото училище. Това, заедно с предмета по гражданско образование, помагат на интеграцията като процес, защото новата обстановка на десегрегация (за много деца и ученици самото образование е нова обстановка) неминуемо води до изнервяне, самоизолиране и смесване на културна идентичност (Димитров 2009; Колева 2012; Илиева 2012; Козарева 2015), да не говорим за факта, че се наблюдава тенденция на нарастване на процента на деца и ученици, нуждаещи се от допълнителна подкрепа (Колева 2012).

Извънкласни дейности - задължително трябва да има и организирана от училището извънкласна дейност. Ерменк предлага учениците от определен етнос да имат периодично срещи на етнически принцип, в който да се заздравява етническото самосъзнание. Внимание трябва да се обърне на това че тези срещи макар и да се провеждат периодично трябва да са краткотрайни с цел да не се допуска образуването на автосегрегацията. Целта на срещите е да раздели **временно**, но за да се съберат отново след това (Ermenс 2015b, 111-112). Срещите освен обсъждания на културния аспект на етноса може да играят и организационна роля за провеждане на межкултурни събития или издаване на периодично издание. Балансиране на автосегрегацията идва от предложението на Банкс, което фокусира вниманието на ниво училище организацията на вече съществуващи извънкласни училищни занимания да се превърнат в междуетнически такива, като учителите гарантират равномерното етническо разпределение в извънкласните занимания, като целта е стимулиране на межкултурната комуникация. Изследвания и теория показват, че когато ученици от различни култури споделят надкултурни идентичности, като например спортни отбори, скаутски движения, момичешки организация, клубове за изкуство и други, тогава

културните бариери отслабват и по-лесно се образуват приятелства в положителна среда (Banks 2016, 14).

Висше образование – необходимо е държавата да изисква в квалификацията на бъдещите учители задължително да присъства междукултурно образование, в унисон с мултикултурните промените в на учебните планове и съдържанието на дидактическите средства. Към момента курсове във висшето образование, които третират въпроса за междукултурното образование присъстват, но много често са избираеми и съответно пренебрегвани от голяма част от студентите (Андреева 2017; Зарев 2017), което съответно води до това учителите да не познават и не прилагат национални и международни документи, касаещи междукултурното образование (Зарев 2017).

Обучението може да се извърши и по примера на вече съществуващи дисциплини (пример: етнопсихология, етнопедagogика в Историческия факултет на СУ „Св. Климент Охридски“), както и апробирани и анализирани модели, като етнопсихологическия модел на рефлексивната картина за квалификацията на учителя (Андреева 2017) и ценностно-ориентирания емпирико-теоретичен рефлексивен модел за социокултурна компетентност на учителя (Зарев 2017), заедно с прилежащите им количествени и качествени критерии за оценка на междукултурната компетентност. Единственото, което бих променил е преминаването на тези предмети за междукултурно образование в задължителни курсове за всички педагогически специалности в страната, оставяйки повишаването на квалификацията на вече действащите учители да остане в рамките на проектните дейности, финансирани от държавата и ЕС и най-вече на личното желание на учителите (чрез осигуряването им на повече свободно време и намаляване на педагогическите и административни задължения). Висшето образование трябва да се фокусира и върху предмети като история и култура на малцинствата, малцинствени езици, за създаване на кадри, които да могат да работят ефективно в мултикултурна среда.

Към това трябва да се прибави и необходимостта от координация в сферата на билингвистичните образователни политики. Необходимо е регламентиране на билингвистично образование, не само в обхвата на приобщаващото образование, но и в осигуряване на обучение по билингвални технологии или по майчин език, подпомагане издаването на дидактически средства за билингви, налагане на рефлексивен ценностно-ориентиран подход на преподаване (независимо демографските специфики по региони). За създаването на нужния брой учители-билингви е необходимо да се обърне

внимание на планове и дисциплините в педагогическите специалности във ВУ с фокус върху курсове по циганология и малцинствени езици.

Подкрепа на действащи учители – учителят трябва да се вижда като основен инструмент на налагане на межкултурно образование в образователните институции. Аргументите, които използваме за превръщането на учениците в творчески личности, посредством рефлексия и пълнокръвно психологическо развитие и създаване на необходимост от научно и трудово развитие (Ангушев 1979, 128-129), до голяма степен се отнасят и до учителите. Политиката за непрестанно увеличаване на квалификацията на учители не е достатъчна, тъй като в много случаи обученията не довеждат до реално постигнати знания (особено ако не са подготвени от висши училища), учителите ги виждат единствено като отчетна дейност на изискваните кредити. В този смисъл смятам за необходимо да се приложи опита на Финландия, където учителят е желана професия и има значително по-малко административни и педагогически задължения и съответно му остава много повече време да се фокусира върху класната стая, поверените му ученици и продължаването на развитието му **като научен кадър**. На кратко **административна отчетност, натовареност, квалификация**, е необходимо да **бъдат заменени със свобода и доверие към личността на учителя**.

Конкретни измерения на намаляването на задълженията може да се постигне като административните задължения се сведат до абсолютния минимум, а педагогическите да намалееят чрез намаляване на броя часове за щат, намаляване на максималния брой лекторски часове, намаляването на броя ученици в паралелка (и деца в група). Има чувствителна разлика между обучението в паралелка с 28 ученика и паралелка с 20 и по-малко ученика. Максималният брой ученици в паралелка, и броя часове за щат могат да се намаляват постепенно, за да не се постявя системата в стрес от необходимост от намиране на кадри. Работата на учителят да бъде подпомогната и от гарантираните по-горе тесните педагогически специалисти, образователни медиатори и прочее. Възможна е и промяна на длъжността на главния учител – по-малко педагогическа дейност, за сметка на методическа подкрепа на колегиата. С това ще се намали и необходимостта от методическата подкрепа, осигурявана от РУО-тата.

Постепенна децентрализация на образователната система - приобщаващото образование, процесите на десегрегация и интеграция и други образователни въпроси е необходимо да се разглеждат в контекста на местните общности в България. Необходимо е да се направи експериментална проверка на въпросните политики, в рамките на една община, да се анализират и да се променят, където е необходимо.

Допълнително всяка образователна институция трябва да съобразява тези политики с демографските, социално-културните, етническите и екологични фактори, в на региона в който се намира (Колева 2012). Институционалните анализи трябва да бъдат съпроводени от научни изследвания, които да се фокусират върху установените проблеми (Ermenс 2015b).

Мониторингът и ежегодната оценка на десегрегацията и интеграцията е необходимо да навлезне като отделна дейност на Националния инспекторат по образованието (НИО) при оценяването на образователните институции, съпроводено със задължително и гарантирано участието на съответните малцинствата (Илиева 2012, 36-37), в качеството им на заинтересовани лица по интегрирания подход (НСЗД 2019-2030, 34). Идеята за действително участие на гражданското общество и ползите на всички равнища се вижда като необходимост и от ЕС в Становище на европейския икономически и социален комитет, относно Отворения метод на координация от 15 юли, 2010 г., повторено и в последната стратегическа рамка (European Commission 2020a, 7). На кратко, смисълът на децентрализацията е МОН да задава общите модели и подходи, докато на ниво общини се правят определени адаптации, за да могат по-качествено да изпълнят въпросните цели, а НИО да бъде контролния и отчетен орган, а в областта на промените, задължително трябва да има и участие на заинтересованото гражданство.

Остават в помощ и всякакви проектни дейности по европейски фондове, които да помагат за образуването на допълнителни межкултурни събития, учене през целия живот, работа с родители, допълнителна квалификация на учители и други подобни. **Въпросните проекти трябва да се виждат като допълнителни**, на фона на държавните образователни политики, **а не като основна дейност** (UNICEF 2011, 31, 33-34).

Дискусия

Рефлексивната картина на образованието у нас предполага „виждането ни“ за ценностно-ориентирани рефлексивни форми на образователно взаимодействие. Всеки етап на развитието на обществото предполага смяна на педагогическите и психологическите подходи, спрямо личностното развитие на всички адресати в образователната система. Това от своя страна предполага актуализиране на държавните образователни стандарти (процес и резултат) на етап – предучилищно и училищно образование и въвеждане на актуални държавни образователни стандарти в на етап –

висше образование. Необходимо е да се осигури рефлексия, приемственост и преход на всички етапи на образователната ни система (Колева 2020, 10).

Прилагането на политики, свързана с десегрегацията и интеграцията е деликатна задача, която изисква планирана и систематична реконструкция на училищното образование и промяна на перспективата на огромен брой участници. Начинанието крие безброй дилеми и пропасти и ето защо трябва да се подходи към въпроса с особено внимание и такт (Ermenс 2015b, 110). В помощ на изграждане на политики, приоритети, цели и конкретни задачи идва ЕС, който предлага не само финансова подкрепа, но и методологическа подкрепа, развитието на по-добър мониторинг и прочее (European Commission 2020a, 10). На базата на направения анализ могат да се набележат няколко краткосрочни решения и дългосрочни политики, които могат да спомогнат процеса на образователна десегрегация и интеграция в България. По-кратки биха били въвеждането на ясно дефинирани термини в юриспруденцията като сегрегация и интеграция, признаването на малцинствата и провеждане на малцинствена политика в конституцията на РБ. По-дългосрочни промени виждам чрез прилагането на рефлексивния ценностно-ориентиран модел във всички образователни институции, което да разширявана постепенно межкултурното образование в страната и води постепенна десегрегация и интеграция.

След направения анализ може да добави възможността от оптимизация на комуникацията в и между образователните институции, което би могло да подобри работата на учителите и увеличи качеството на предлаганото образование. Сред необходимите промени за десегрегация е важно ясно да се дефинират (1) ключови понятия в нормативната уредба, (2) осъществят промени в логистиката и (3) финансирането на образователната система, което да позволи постепенното намаляване на образователната сегрегацията. В сферата на интеграцията са възможни широк спектър от мерки, като:

- въвеждането на предмет по гражданско образование във всеки клас на обучение;
- межкултурно образование;
- промяна на учебните планове и дидактическите материали за междуетническа среда;
- предмет по религия, евентуално като част от философския цикъл в прогимназиален курс;
- промени в оценяването, като постепенно намаляване на тестове и възможност за повтаряне на клас от 1.-4. клас;

- фокус върху образователните медиатори с цел подобряване на комуникацията между образователните институции и местните общности;
- фокус върху педагогическите специалисти, с цел подобряването на комуникацията между децата и учениците от различните етнически общности и подпомагане на дейността на учителите;
- извънкласни дейности;
- стимулиране на научна развитие на учителите;
- и постепенна децентрализация на образователната система.

Чрез тези и други промени в направление приобщаващо образование, финансиране и координационни политики в образованието може да се постигне постепенна десегрегация и технологична интеграция на децата и учениците в неравностойно етносоциално положение и по този начин да се достигне все по-близо до целта за равен достъп до образованието за всички.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Ангушев, Георги. *Саморегулация на психическата дейност на учениците*. София: Държавно издателство „Народна просвета“, 1979.
- Андреева, Анелия. *Етнопсихологически модел на рефлексивна картина за квалификация на учителя*. Автореферат и дисертация. 2017.
- Бело, Илия. *Транскултурни аспекти на приобщаващите политики и приобщаващите практики в образованието на ромите*. Дисертация. 2018.
- Благомилова, Галина. *Педагогическа технология на развлечението в междуетническа среда (в условията на детската градина)*. Автореферат. 2012.
- Василев, Веселин. *Рефлексията в познанието, самопознанието и практиката*. Пловдив: Макрос, 2006.
- Грекова, Майя. *Какво е сбъркано с политиките за „интеграция на ромите в България“?* София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2019.
- Димитров, Иван. *Етно-културен контекст и психосоциално развитие при деца и юноши*. Автореферат. 2009.
- Димитрова, Даяна. *Формиране на социокултурна компетентност на 7-11-годишните ученици от етнически общности (роми)*. Автореферат. Велико Търново: 2016.

- Илиева, Милена. *Съвременни тенденции на интеркултурното образование на децата от ромски произход в условията на глобализация*. Дисертация и автореферат. София, 2012.
- Зарев, Петър. *Рефлексивен модел на учителя за социокултурна компетентност*. Дисертация и автореферат. 2017.
- Каменов, Лало. “Развитие и актуални модели на взаимодействие „образователни институции – семейство“ като мерки за преодоляване на рефлексивни фактори за дискриминация в обществото.” *Стратегии на образователната и научната политика* Vol. 28, №1 (2020).
- Козарева, Вероника. *Възпитаване на социално-ориентирано поведение в мултикултурна среда*. Автореферат. София, 2015.
- Колева, Ирина. *Етно-психологически модел на образователното взаимодействие*. София: РААБЕ – прелисти – намери, 2012.
- Колева, Ирина. Рефлексивна картина на образователната ситуация у нас в периода: 2016-2020. *Юбилеен сборник...*, 2020.
- Легурска, Мирена. *Рефлексивна педагогическа технология по правата на детето*. Автореферат. 2012.
- Ликова-Арсенова, Вася. *Макрополитики по отношение на подготовката на учители в контекста на образователните приоритети на ЕС*. Автореферат. 2016.
- Неминска, Румяна. *Образование за междурелигиозна толерантност (I-IV клас)*. Автореферат. 2013.
- Попкочев, Траян. „Скрити механизми на образователната самосегрегация при ромите.“ *Годишник. Наука – образование – изкуство* Том II (2008): 155-165.
- Чолакова, Мая. *Социално-педагогически измерения на потенциала за учене при деца от етно-малцинствени общности*. Автореферат. 2003.
- Banks, James A. *Cultural Diversity and Education. Foundations, curriculum, and teaching*. New York and London: Routledge, Taylor and Francis Group. University of Washington. 6th Edition, 2016.
- Christaki, Georgia. *Model of Improvement of Students' Intercultural Competence*. Dissertation. Sofia, 2019.
- Claudio-Rafael Basquez-Marinez, Clara Gonzalez, Farima Carrillo et al. “Education as an environmental tool.” *Quality, Social Justice and Accountability in Education*

Worldwide. Bulgarian Comparative Educational Society. Conference Books Vol. 13, no. 1 (2015).

Dervin, Fred. *Critical Interculturality. Lectures and Notes*. Cambridge Scholars Publishing, 2017.

Ermenc, Klara Skubic. “Competence-based approach in the education of pedagogues – comparative view.” *Quality, Social Justice and Accountability in Education Worldwide*. Bulgarian Comparative Education Society. Conference Books Vol. 13, no. 1 (2015a).

Ermenc, Klara Skubic. “Educating teachers for intercultural education.” *Quality, Social Justice and Accountability in Education Worldwide*. Bulgarian Comparative Education Society. Conference Books Vol. 13, no. 1. (2015b).

European Commission. *Communication from the Commission to the European Parliament and the Council. A Union of Equality: EU Roma Strategic Framework for equality, inclusion and participation for 2020-2030*. Brussels, 7.10.2020a. COM(2020) 620 final.

European Commission. *Annex to the communication from the Commission to the European Parliament and the Council. Union of Equality: EU Roma strategic framework for equality, inclusion and participation*. Brussels, 7.10.2020b. COM(2020) 620 final annex 2.

Perotti, Antonio. *The case for intercultural education*. Council of Europe Press, 1994.

Popova-Koskarova, Rozalina. “Some experiences in the intercultural education in Macedonia and in the world.” *II Balkan Scientific Conference. The Science, the Education and the Art in 21th Century*. Blagoevgrad (26-27 September 2008).

Sahlberg, Pasi. *Finish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* 2017. Audio Book.

Tsvetkova, Nikolina. “Do you speak European? (Revisiting the realm of intercultural communicative competence from the perspective of EU studies education at university level).” *Доклади от третата международна научна конференция на катедра „Европеистика“*. София: Софийски университет „Св. Климент Охридски“ (2016).

Valchev, Rumens. *Interactive methods and group work as a part of intercultural education*. Trainer's guide. Sofia: Open educational Centre, 2005.

UNICEF. *The Right of Roma Children to Education: Position Paper*. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEE/CIS), 2011.

EDUCATIONAL COORDINATION POLICIES FOR THE ROMA IN BULGARIA (2016-2020)

Kaloyan Angelov

The article conducts a theoretical analysis of the desegregation and integration of children and students of Roma origin in the context of Bulgarian state education after implementing The Law for Preschool and School Education (2016). The study explores the socio-political factors for segregation of ethnic minorities, Roma community in particular, and examines opportunities for creating equal access to education, using reflective value-oriented approach. Practical solutions are analyzed for compensating the educational segregation and its reduction (desegregation), by the means of concrete short and long term policies on state level, on the basis of the analysis of the Bulgarian educational situation and of foreign experience.

Keywords: desegregation; intercultural education, integration, ethnic minorities – Roma, inclusive education