

**EDUCATION POLICY AND EQUAL EDUCATION OPPORTUNITIES.**

**EDITOR: DANIEL POP. 2012. Open Society Foundation. (300 страници)**

**Светлана Христова\***

Сборникът „Образователна политика и равни образователни възможности”, издадена от фондация „Отворено общество”, е плод на проведената през 2010 г. в Тирана, Албания, международна конференция по въпросите на дългосрочния ефект от публичните политики в посоката включващо образование за ученици от уязвими социални общности. Публикациите в сборника са на изследователи от Албания, България, Чешката република, Естония, Унгария, Ирландия, Монголия, Черна гора, Непал, Турция и Великобритания.

Международният научен сборник започва с въведение за образованието като социално включване, подписано от Габриел Бъдеску и съставителя на сборника Даниел Поп. Поп и Бъдеску подчертават, че ако в някои от разглежданите страни централен проблем са несъответствията във възможностите за учене на ученици от малцинствен етнически произход или с майчин език, различен от официалния, то в други държави несъответствията произтичат по-скоро от географските местоположение на целевите общности - някои живеят в големи градове, а други са в периферията или в отдалечени села; в трети страни проблемите на образователното изключване са функция на семейната принадлежност и статуса на семейството в обществените структури. Авторите на всички 12 статии в книгата се обединяват около идеята, че включващото образование е панацея за неравенствата в образователните възможности. Това поражда необходимостта да се представи по-широко концепцията за включващото образование (*inclusive education*) посредством различни нейни теоретици.

Концепцията за включващото образование се основава върху спектър от социални области като образование, здравеопазване, социално благоденствие, заетост, публични услуги и др. Характеристика на включващия образователен стил е отзивчивостта към социалното многообразие и диференцирането на потребностите на

различните ученици. Този нов подход към обучението гледа на училището като на институцията, която се адаптира към особеностите на учащите, а не обратното (стр. 17, цитат от Madan Mohan Jha 2007).

Включването в контекста на образованието често се дешифрира чрез термини като „мейнстриймिंग“ (т.е. въвличане в образователната система на възможно най-голям брой млади хора в училищна възраст), управление на етническото многообразие, интерактивна учебна среда, интерактивни класни стаи и равни образователни възможности. Когато се правят препратки към концепцията за включващото образование, обикновено се има предвид създаване на култура на включване в училище. Тази специфична култура се интерпретира като консенсус около определени ценности - респект към етнически различните и ангажираност към поддържането на интерактивна учебна среда (стр. 18, цитат от Topping and Maloney 2005:8). Публикуваният научен сборник представя варианти на подобна интерактивна учебна среда, уповаваща се на подходи на приобщаване и участие на всеки един ученик, както и на изграждането на дългосрочна и постоянна връзка между учителя и семействата на учениците.

Според редактора на изданието Даниел Поп въвеждането на практики на приобщаване в училище трябва да се предхожда от няколко предварителни оценки: оценка на общите потребности на *всички* ученици в училище или в даден клас; оценка на *специфичните* потребности на учениците (напр. произтичащи от различната етническа принадлежност) и най-накрая – измерване на *индивидуалните* потребности на всеки един ученик. Във въвеждащата си статия Даниел Поп акцентира и върху разликата между подхода на „включване“ и подхода на „интеграция“ в учебна среда, обяснявайки разликата по следния начин. „Интеграцията“ се описва като процес на асимилация на деца със специфични образователни потребности (*learning difficulties*), докато лийтмотивът при подхода на „включване“ е учениците в неравностойно положение на всяка цена да се задържат в (и да не отпаднат от) образователната система (стр. 19, цитат от Thomas et al. 1998: 13-14). От предложеното резюме на разликите между гореспоменатите подходи в таблица 1 (стр. 19) става ясно, че ако традиционната „интеграция“ изисква фокус върху конкретния ученик със специални образователни потребности, работа на психолози с конкретния ученик и индивидуална експертиза за него, то методът на „включване“ предполага съсредоточаване върху класната стая, върху правата и нуждите на *всички* ученици в нея, както и разработване на стратегия за обучение на преподавателите. Редакторът на сборника обобщава, че добавената

стойност на включващото образование е в търсенето на социална справедливост, благодарение на която обществото би имало възможност да се вгледа в себе си, да оцени институциите си, както и да подложи на критика методиките, центрирани около рутинните и остарели учителски практики.

Книгата „Образователна политика и равни образователни възможности” в стремежа си да бъде пълноценна и полезна за читателите си като информация представя редица други теоретици на включващото образование. Ето какви елементи съзират Dyson и Roberts (2002) във въпросната концепция:

- Повишаване на участието на учениците в учебния процес;
- Намаляване на изолирането на ученици от учебното съдържание и културата на училищните общности;
- Прекрояване на политиките и практиките в училище по начин, по който да отговарят на разнообразните образователни потребности на учениците;
- Включването означава участие в учебния процес на всички ученици без изключение, тъй като много от тях биха могли да се самоизолират от учебната общност, без да са непременно със специфични образователни потребности (стр. 22).

Naug (2003, 2010) дефинира четири критерия за съществуването на включващо образование (стр. 23):

- Братство – когато всички ученици са равностойни членове на една класна стая и участват наравно в културния и социален живот в училище;
- Участие – когато учениците допринасят за добруването на братството и се възползват от възможностите на училищната общност;
- Демократизация – когато всеки от учениците има възможност да дискутира и да влияе върху въпросите, свързани с образованието му;
- Полза – когато всеки ученик вижда предимствата от своето образование в краткосрочен и дългосрочен план.

Сборникът се спира и на основните подходи за изучаване на включващото образование, като препоръчва кои биха били най-надеждните източници на емпирична информация. Основните от тях са обобщения поглед на учениците (принадлежащите и не принадлежащите към уязвима социална група), учителите, семействата на учениците, общностите, в които живеят учащите и представители на правителствата на държавите, внедрили подобни образователни програми. В публикациите си изследователите на политиките за равни образователни възможности нееднократно подчертават, че най-

добрите практики за включващо образование са онези, които разгръщат усещането за общност в училище сред всички ученици. Това върви ръка за ръка с безусловните лидерски умения на училищните директори и високите учебни стандарти. Не на последно място е сътрудничеството и взаимопомощта на учениците в учебния процес и високото чувство за отговорност и взаимнозаменяемост на целия училищен персонал. При анализа на програмите за включващо образование високооценен е и приносът на обучението на учители и училищното ръководство в интерактивни и интеркултурни педагогически методи. От особено голямо значение за включващото образование имат и останалите здравно-социални услуги в училище, гъвкавата учебна среда, високите технологии, компютъризираните класни стаи. Не на последно място, изследователите са поддръжници на идеята училищата да създадат и поддържат дългосрочно общуване със семействата и общностите на учениците във взаимен дух на толерантност.

Редно е по-подробно да се представи конкретния анализ на политиките и практиките на включващо образование в родината ни, които се фокусират върху най-уязвимата в социално и икономическо отношение общност - ромската. В статията си „Политики за равни образователни възможности за ромите: българският случай“ Валентина Миленкова описва причините за ниския образователен статус на ромите, като се спира подробно на предисторията на образователното „изключване“ на ромските ученици, посредством сегрегирането им по време на социализма в т. нар. „гето“-училища или в институции за ученици със специални образователни потребности (т. нар. „помощни“ училища). Авторът посочва, че въпреки видимите недостатъци на „гето“- и „помощните“ училища, те са предпочитани от ромските семейства заради по-лесно усвояемото учебно съдържание (повечето ученици-роми не владеят добре български език), както и поради възможността ромите да избегнат негативното отношение на останалите ученици към тях.

В статията се изяснява и комплекса от причини за наблюдавания и широко дискутиран феномен „отпадане от училище“ при ромите. Една част от причините за отпадането от образователната система са на икономическа основа - като безработицата и ниските доходи в ромските семейства, довели до ангажирането на деца в училища възраст в ежедневни активности по търсене на прехрана за цялата фамилия. Друга предпоставка за отпадането от училище при ромите е етнокултурната специфика на общността, каквато е склонността към ранните бракове и ранната бременост сред ромките. Трети комплекс от причини са т.нар. образователни причини, които са свързани или с трудно смилаемото учебно съдържание и с недостъпната или

нехаресвана фигура на учителя, или с нискотехнологичната училищната среда (липсата на компютри, на добри библиотеки, на специализирани класни стаи, на възможност за целодневно обучение и на достатъчно извънкласни форми на обучение). Доказателствената част се основава върху две социологически изследвания, проведени през 2006 г. и 2007 г.

В статията се прави преглед на българските правителствени политики за повишаване на образователната интеграция при ромите, като набляга върху десегрегацията на „ромските” училища и гарантирането на определен брой стипендии за обучение на ученици и студенти-роми в България и в други европейски страни. В края на статията си Миленкова дава предложения как да бъдат повишени възможностите за образование сред ромските ученици, фокусирайки се както върху преобразуването на учебния процес (напр. да се изучава ромска култура и да се заложи на някои свободно избираеми дисциплини), така и върху подобряването на организационната среда в училище (напр. включване на родители и ромски НПО във вземането на решения за учениците; осигуряване на добра технологична база за развитие на учащите и повече извънкласни форми на обучение).

За равните образователни възможности в България, Миленкова заключава следното. Въпреки че политиките и предприетите действия от страна на държавата и неправителствения сектор за сериозно намаляване на образователните проблеми при ромите са оценени подобаващо, качеството на предлаганото образование на ромските ученици все още не може да надскочи качеството на другите публични услуги и институции на едно общество в преход, каквото е българското.

---

\*Светлана Христова е д-р по социология и гл.ас. в ИИОЗ, БАН