

# INFOСВЯТ

УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ  
И МЛАДЕЖ



2017

4

ТЕМА НА БРОЯ  
СОЦИАЛНАТА РОЛЯ  
НА УЧИЛИЩЕТО В  
СЪВРЕМЕННОТО  
ОБЩЕСТВО



НАЦИОНАЛЕН ЦЕНТЪР ЗА  
ИНФОРМАЦИЯ И ДОКУМЕНТАЦИЯ

## **СЪДЪРЖАНИЕ**

---

---

<b>ПРИНЦИПИ НА ОБРАЗОВАНИЕТО ЗА СОЦИАЛНА СПРАВЕДЛИВОСТ .....</b>	<b>3</b>
<b>УЧИЛИЩЕТО В ОБЩЕСТВОТО – ОБЩЕСТВОТО КАТО УЧИЛИЩЕ .....</b>	<b>7</b>
<b>СОЦИАЛНАТА РОЛЯ НА УЧИЛИЩЕТО И УЧАСТИЕТО НА РОДИТЕЛИТЕ .....</b>	<b>10</b>
<b>СОЦИАЛНАТА РАБОТА С ИМИГРАНТИТЕ В УЧИЛИЩАТА В ГЕРМАНИЯ .....</b>	<b>17</b>
<b>РОЛЯТА НА ИНСТИТУЦИИТЕ ЗА ПРЕДУЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА ПРЕОДОЛЯВАНЕ НА СОЦИАЛНИ И КУЛТУРНИ НЕРАВЕНСТВА .....</b>	<b>22</b>
<b>СОЦИАЛНИТЕ НЕРАВЕНСТВА В УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И НАЧИНИ ЗА ТЯХНОТО ПРЕОДОЛЯВАНЕ В ГЕРМАНИЯ .....</b>	<b>30</b>
<b>УЧИЛИЩАТА И РАННАТА СОЦИАЛИЗАЦИЯ НА ПОЛОВИТЕ РАЗЛИЧИЯ .....</b>	<b>39</b>
<b>ПРЕДСТАВЯМЕ ВИ .....</b>	<b>41</b>
<b>ЕФЕКТИВНИ СТРАТЕГИИ ЗА НАМЕСА ПРИ ОПАСНОСТ ОТ РАННО НАПУСКАНЕ НА УЧИЛИЩЕ В ЩАТА ВИКТОРИЯ, АВСТРАЛИЯ .....</b>	<b>41</b>
<b>СЪВРЕМЕННО СЪСТОЯНИЕ НА РАВНИЯ ДОСТЪП ДО ОБРАЗОВАНИЕ В ЕС .....</b>	<b>45</b>
<b>РЪКОВОДСТВО ЗА ПРЕВЕНЦИЯ НА ОТПАДАНЕТО ОТ УЧИЛИЩЕ .....</b>	<b>49</b>


Бюлетинът **INFC**<sup>СВЯТ</sup>  
се изготвя по материали от реномирани  
чуждестранни източници

**Редакционен съвет:**


Ваня Грашкина  
Величка Лозанова  
д-р Йордан Илиев

Отговорен редактор:  
Величка Лозанова

Редактор:  
Лозмари Дърмонова

адрес  Национален център за  
информация и документация  
бул. „Д-р Г. М. Димитров“ № 52А  
1125 София

Дизайн и оформление  
на корицата:  
Диана Тодорова

телефони  02 / 817 38 55; 817 38 38

ел. поща  [rajna@nacid.bg](mailto:rajna@nacid.bg)

уеб сайт  [www.nacid.bg](http://www.nacid.bg)

ISSN 1314-8966 (Print)  
ISSN 2367-9425 (Online)

# СОЦИАЛНАТА РОЛЯ НА УЧИЛИЩЕТО В СЪВРЕМЕННОТО ОБЩЕСТВО

## ПРИНЦИПИ НА ОБРАЗОВАНИЕТО ЗА СОЦИАЛНА СПРАВЕДЛИВОСТ

Образованието за социална справедливост<sup>1</sup> има за цел чрез процес на обучение да формира у учещите активна съпричастност към актуални социални въпроси в съвременния свят. Възприема се като средство за преодоляване на различни несправедливости, диспропорции, предразсъдъци и дискриминации в обществото чрез спомагане за изграждането на взаимоотношения между отделните негови членове, основани върху равни възможности за личностно развитие и социални привилегии. Съвременните учени идентифицират набор от шест принципа, чието прилагане е възможно както в училище, в класната стая, така и в организирани уъркшоупи.

**1. Създаване и поддържане на дружелюбна и приобщаваща учебна среда за социална справедливост, основана на ясни норми и правила, приети от цялата учебна общност**

Посочено е важното значение на първоначалното впечатление за

успешното завършване на обучението. Специално внимание се обръща върху установяването на приобщаваща среда, приемането на участниците и активното им участие при формирането на нормите и правилата на образователната общност.

### *Отправни точки*

Препоръчва се избягването на пасивността и безпокойството сред участниците в ситуация, при която те влизат в класната стая и стоят в очакване нещо да се случи. Това бездействие и дискомфорт се преодолява чрез дейности, които позволяват незабавно участие. Например на участниците се предоставя списък с подсказки за задаване на въпроси с оглед придобиването на информация един за друг. Освен за неформално и забавно общуване това предоставя възможност и за споделянето на лични преживявания и впечатления, свързани с темата за социалната справедливост. Преподавателят започва пръв, като опитва да зададе тона и да направлява процеса.

---

<sup>1</sup> В реферирания документ е възприето определението за социална справедливост във Виенската декларация и програма за действие, приета от Световната конференция на ООН за правата на човека, виж Vienna Declaration and Programme of Action, adopted by the World Conference on Human Rights on 25 June 1993 – [www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Vienna.aspx](http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Vienna.aspx) и доразвито в следващи документи на ООН. Виж и 20th February – World Day of Social Justice, [www.un.org/en/events/socialjusticeday/](http://www.un.org/en/events/socialjusticeday/).

### ***Изграждане на приобщаваща учебна общност***

Въвеждащите дейности демонстрират значението на индивидуалното участие и какво могат да очакват участниците от една приобщаваща учебна среда, основана на взаимно уважение и внимателно изслушване. В тази насока допринася и обсъждането на логистичното осигуряване на процеса на обучение – времеви рамки, почивки, време за лични потребности, ограничаване на работата с мобилни телефони и устройства. Прегледът на задачите за деня или съдържанието на учебната програма също предоставя възможности за участие чрез задаване на въпроси и изказване на коментари, които не само придават прозрачност и формират чувство на комфорт, но и способстват за изграждане на приобщаваща, активна и основана на взаимно уважение учебна общност.

### ***Ясни и категорични норми, правила и споделени очаквания към учебната общност***

Времето, инвестирано в дейностите по приобщаване, прозрачност и експлицитен процес на създаване и дискутиране на норми и принципи, се счита за ползотворно. При необходимост могат да се добавят нови правила по всяко време. Въпросните норми и принципи следва да са достъпни за всички по всяко време и да се спазват от всички без изключение.

**2. Подпомагане на участниците при осъзнаването на собственото място в системите на неравенствата, за да разберат как функционира потисничеството на различни нива**

За ключов педагогически компонент на образованието за социална справедливост се посочва идентифицирането от участниците на техните социални идентичности и социализационен опит като част от определена социална група. Споделянето на техните собствени истории и взаимното изслушване се считат за мощни способности за установяване на общи черти и различия между тях. Обърнато е внимание, че обучението е най-успешно, когато изучаваните теоретични постановки намират приложение във всекидневието. От тази перспектива насърчаването на участниците да живеят съобразно разбирането за социална справедливост не само придава практическа реализация на обучението, но и помага за осмисляне на реалния им живот.

### **3. Предвиждане, осъзнаване и балансиране между емоционалните и когнитивните компоненти на образованието за социална справедливост**

Обучението в тази насока се счита за предизвикателство в когнитивно и емоционално отношение, защото изисква от участниците не само да идентифицират нови идеи и съдържание, които могат да са в конфликт с техните представи за света, но също така и да преценяват своята собствена социализация и участие в преодоляване на различни несправедливости.

### ***Работа с когнитивните предизвикателства***

Когнитивните предизвикателства възникват, когато от участниците се изисква да мислят комплексно и нюансирано за многопластовите въпроси на образованието за со-

циална справедливост. Те позволяват търсенето на взаимовръзки между конкретни и абстрактни примери на неправди, допълнени от действия на лично и системно ниво. За характерни педагогически подходи в тази насока се изброяват уповаването върху собствения социален опит или запознаването с чужда гледна точка. Това води до подобряване на недостатъчно развити умения, като анализиране и самоанализиране, критично мислене, комуникиране, изслушване и планиране на действия. Всички изброени когнитивни умения могат да бъдат разпознати, развити и практикувани.

#### ***Работа с емоционалните предизвикателства***

Посочено е, че в образованието за социална справедливост емоциите са с особена важност, защото те могат да възпрепятстват откритостта към нови преживявания. В обичайния случай много от хората се притесняват да не кажат нещо погрешно или неуместно и да обидят другите участници; други пък могат въодушевено да излагат своята гледна точка, с което да отегчат околните. Установените в началото норми и правила на учебната общност представляват начин за справяне с този проблем. Преподавателите могат да запознаят учещите също така със значението на емоциите за ускоряване или възпрепятстване на обучението.

**4. Акцентиране върху знанията и опита на участниците, както и на междугруповото взаимодействие в класната стая за илюстриране и дискутиране на съдържание, свързано със социалната справедливост**

Учебното съдържание на образованието за социална справедливост не се дължи само на четене, медии и гост-лектори, то се формира и в рамките на самата учебна група. Дейностите се създават и структурират по такъв начин, че участниците не се уповават единствено на своя, но и на чуждия опит. Така те могат да разширят собствения си хоризонт и да повишат знанията си от изслушването на чуждите мисли, мнения и жизнен опит, споделени в учебната група. Отбелязано е, че ученето един от друг не заменя ползването на допълнителни учебни ресурси; те са полезни за подобряване на учебния процес, особено когато групата е относително хомогенна. Препоръчва се включването в учебната програма на участници, които да споделят случки и преживявания, свързани с положителен и отрицателен опит, както и конкретни примери от живота извън класната стая. По този начин класната стая се превръща в „лаборатория“ за установяване на различни културни стилове на комуникация и конфликти, на техните предимства и недостатъци, които могат да се пренесат във външния свят, във взаимодействията в обществото или на работното място.

#### **5. Насърчаване на активната работа по въпроси от учебното съдържание и сътрудничеството между участниците**

Подчертано е, че успешното обучение се изразява в активно участие, наличие на чувство за полезността на изучавания материал у учещия, неговата ангажираност в дискусии и диалози, възможност за усвояване и развиване на нови умения. Образованието за социална справедливост предполага активност от страна на

цялата учебна група и дейности, насочени към участието на всеки един от присъстващите. Препоръчва се усвояването и използването на умения за активно изслушване. Всичко това предоставя основа за нови усещания, прозрения, знания и действия.

#### **6. Подпомагане и уважаване на личните амбиции за придобиване на знания и умения, както и за планиране на действия по конкретни въпроси**

Образователните цели и оценяването следва да са последователни в учебния процес, без значение дали става въпрос за формално или неформално занимание, в извънучилищна или училищна среда. Учениците усвояват ключови концепции и подготвят различни текстове и материали (проучвания, интервюта, групови проекти). Оценяват се тяхното представяне навреме, оригиналност и обхват. Коментират се разглежданите теми, свързани с примери за

неравенства, предубеждения, дискриминация и се предлагат решения за справяне с тях чрез усилия за приобщаване и справедливост. Изтъкнато е значението на изготвянето на адекватни планове за действия по конкретни въпроси. При приключване на учебния процес се препоръчва извършване на самооценка от участниците.

\* \* \*

Представените накратко принципи могат да послужат за изграждането на ползотворен учебен процес по проблемите на социалната справедливост, тъй като са адаптивни към различни теми на тази широка по съдържание проблематика. Те предоставят основа за формирането на взаимно разбиране, емпатия и сътрудничество; за критичен анализ на междуличностни взаимоотношения; за работата на социалните институции и др., осигуряват възможности за прилагане на уменията и изграждане на сътрудничество.

Източник:

Maurianne Adams. Pedagogical Foundations for Social Justice Education, in M. Adams, L. Bell, D.J. Goodman, & K.Y. Joshi (Eds.). Teaching for diversity and social justice. New York & London: Routledge, 20163, pp. 27-53.

<https://books.google.bg/books?id=24lwCwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=bg#v=onepage&q&f=false>

Й. Илиев

## УЧИЛИЩЕТО В ОБЩЕСТВОТО – ОБЩЕСТВОТО КАТО УЧИЛИЩЕ

В публикацията „Училището в обществото – обществото като училище“ на Университета „Естерхази Кароли“ в град Егер, Унгария, е засегнат въпросът за значимостта на образованието, неговите социални корени и обществените функции, които то ежедневно изпълнява.

### Функции на образователните институции

Под „образователна система“ в общия случай се разбира съвкупността от всички образователни институции на една държава – училища, висши училища, професионални и технически училища и институти за обучение на възрастни, и връзката между тях. В модерните общества, от социологична гледна точка, функциите на образователните институции се състоят в обучаване (предаване на знания), развитие

на личността и интегриране на младите хора в обществото. Чрез *първата функция* подрастващите получават знания и добиват представа за основните аспекти на социалните роли, които им предстои да изпълняват в обществото, докато *втората* спомага за формиране на характера им. Тези две функции са предпоставка за *третата*, тъй като в процеса на усвояване на знания и умения се изгражда личността и се формира чувство за принадлежност към общността.

### Функции на образователната система

Експертите определят осем основни функции (фиг. 1), които са във взаимовръзка. Тези функции не са вътрешно присъщи за образователната система, а са по-скоро отражение на обществените потребности.

Фигура 1. Основни функции на образователната система





### *Репродуциране на културата*

Тази функция е свързана с разпространението на духовни ценности, усвояването на нормите и правилата, чрез които младите хора могат активно да участват в социалния и икономическия живот. Образованието играе ключова роля в този процес, а предаването на необходимите знания става посредством стандарти и правила, определени в учебната програма, изискванията за полагане на изпити и методите за оценяване.

### *Изграждане на характера*

Процесът на учене не благоприятства единствено придобиването на социална култура, а също и цялостното развитие на личността. Формирането на характера на подрастващите става чрез същите педагогически способности, чрез които се осъществява и репродуцирането на културата. Тя обаче касае разпространението на култури, вече наложени от обществото, докато за развитието на личността е необходим индивидуален подход. От социална гледна точка училището допринася за формирането на онези характеристики на личността, които да гарантират способността ѝ за съвместно съществуване с други личности в рамките на едно общество. В този смисъл функцията може да се нарече „гражданско образование“.

### *Възпроизвеждане или промяна на социалната структура*

Много социологически анализи показват, че образователните системи имат значителна роля в репродуцирането (поддържането) на

структурата на обществените класи и прослойки, както и в тяхната трансформация. Това възпроизводство може да се осъществи по пряк или косвен начин, като се отчетат или се игнорират предходни знания, свързани с определени социални слоеве.

Социалната мобилност, от друга страна, е белег за промяна в обществената структура, т.е. чрез нея се извършва трансформация в ролята на отделния човек, а оттам и промяна в социалните групи.

### *Икономическа функция*

Образованието има съществен принос и за функционирането и развитието на икономиката. Образователната система е свързана с икономиката посредством три основни канала: чрез фискалната система (използват се средства от държавния бюджет); чрез пазарната система за покупко-продажба на стоки (образованието може да се възприеме като продукт и колкото по-висока е стойността му, толкова по-голямо е търсенето); чрез пазара на труда (образованието осигурява работна ръка и по този начин допринася за ефикасността и продуктивността на икономиката).

### *Утвърждаване на политическата система*

Едно от очакванията към образователната система е да научи младите хора да използват политическите си права и възможности. В същото време образованието е ключов фактор за приемане на политическите системи. Чрез т. нар. политическо образование в училище подрастващите придобиват знания и умения, свързани с техните права и задължения като граждани.

### *Социална интеграция*

Образователната система допринася за социалната интеграция, като свързва отделни индивиди и социални групи и спомага за формиране на социално поведение. В училищата интеграцията е улеснена и от факта, че децата прекарват значителна част от времето си заедно в една относително сигурна среда.

### *Принос към обществото*

Директният принос към обществото се изразява в предоставянето от страна на някои училища на конкретни услуги с цел подпомагане решаването на даден обществен проблем (например опазване на околната среда).

### *Подпомагане на социалните промени*

Макар и в повечето случаи индиректно, образователната система може да подпомогне или възпрепятства обществените промени чрез разпространение или съответно игнориране на новите знания и технологии.

### **Конфликт между различните функции**

Функциите на образователната система взаимно се допълват, но съществуват и някои вътрешни конф-

ликти между тях, обусловени от интересите на определени социални групи. Работодателите например се нуждаят от способни служители с образование и специализация, които да им позволят бързо и лесно да навлязат в работния процес, докато за други обществени групи общото образование в определен възрастов диапазон е приоритет. Тук става дума за конфликт най-вече между икономическата функция и тази, свързана с културното репродуциране.

Друг типичен конфликт е този между възпроизводството на културата и личностното развитие. Конфликтът е породен от различните концепции за училищното образование, които поставят детето или съответно знанието в центъра на образователния процес. Оттук идва и дилемата дали училищата трябва да акцентират върху практическата подготовка на учениците, подготвяйки ги за пазара на труда, или е по-удачно да им осигурят възможност да се развиват според собствените им потребности. На този етап повечето образователни системи се стремят да комбинират двата подхода в своите учебни програми.

Източник:

School in Society–School as Society

[http://p2014-26.palyazat.ektf.hu/public/uploads/15-iskola-a-tarsadalomban-eng\\_55e9c7039915d.pdf](http://p2014-26.palyazat.ektf.hu/public/uploads/15-iskola-a-tarsadalomban-eng_55e9c7039915d.pdf)

Р. Стойкова

## СОЦИАЛНАТА РОЛЯ НА УЧИЛИЩЕТО И УЧАСТИЕТО НА РОДИТЕЛИТЕ

Социалните роли се определят като групи от очаквания, наложени в обществото към поведението на хора, заемащи определени позиции. Характерът на социалните отношения на учителите с другите членове на училищната общност представлява специфичен аспект от учителската работа. Макар и трудът им да е съвсем автономен, при постигането на своите преподавателски цели учителите зависят от другите членове на училищната общност. Поради това качеството на отношенията им с ученици, родители, колеги и директор може да повлияе върху тяхната собствена убеденост за успех. Тези взаимоотношения също така оказват влияние върху мотивацията на учителите, удовлетвореността от собствената им работа и резултатите. Самите учители пък от своя страна влияят върху атмосферата в класната стая и постиженията на учениците.

С оглед подобряването на образователния процес изследователите се фокусират върху факторите, които могат да се повлияят чрез училищните политики. В много случаи се акцентира върху доверието, тъй като то не само се развива в училище, но наличието му подкрепя самото функциониране на тази институция. Доверието към учителя повишава неговата ефективност, като намира отражение в училищните резултати и подобряването на представянето на учениците. В тази връзка въз основа на организационните роли в училище се разграничават четири референтни групи: ученици, родители, учители и директор. Препоръчва се тяхното включване в изграждането на **тристранно партньорство: семейство – училище – общество**. Между тези групи съществува взаимно разбиране за личните задължения и очаквания.

Фигура 1. Взаимодействието семейство – училище – общество



Социалната роля на преподаването е важна за положителните взаимоотношения между учители и ученици, но също така между самите ученици и освен това има първостепенно значение в обучението. От учителите се очаква да формират у учениците социални умения чрез възлагане на роли, задачи и съвместни дейности. По-конкретни социални роли изпълняват учителите по различните учебни предмети.

\* \* \*

Възприето е, че наред с училищата като институции, също така и родителите имат важно значение в училищното образование. Техните роли и необходимостта от подкрепа могат да се променят с течение на времето, но във всеки случай се счита за важно изграждането и поддържането на ползотворни взаимоотношения и взаимодействия. Подчертано е изключителното значение на родителското участие в годините на преход между отделните етапи на образованието, например при постъпването в детска градина или в средното училище.

Участието на родителите в образователния процес е възможно под различни форми. В обичайния случай те обменят информация с учителите по най-различни начини за развитието на своите деца: лично, с бележки, по електронна поща, чрез блогове и уебсайтове или по телефона. Понякога дори участват в училищни прояви като парапрофесионалисти или помощници на учителите. В други случаи присъстват в училището или в класната стая, за да научат как да допринесат за обучението на своето дете или самите те да усвоят нови

родителски умения. Родителите оказват влияние в образователния процес не само чрез подготовката на своите деца за училище, но и като направляват приемливо поведение или директно споделят знания, умения и ценности.

В научната литература е предложена класификация на основните видове участие на родителите в образователния процес на техните деца, като:

- *настойничество* – дейностите са много общи и често се считат за начална стъпка в изграждането на мост между ранното обучение у дома и прехода към училище;

- *общуване* – учителите придобиват представа за културата в дома на детето, докато родителите научават повече за образователната система, а учениците разбират важното значение на семейството и училището;

- *доброволчество* – родителите отделят време за училищни дейности, а училищният персонал научава повече за комуникирането със семействата;

- *обучение у дома* – учениците получават помощ от родителите в придобиването на нови познания във връзка с изучавания в училище учебен материал;

- *участие във вземането на решения* – нерядко и двамата родители работят и нямат възможност да посещават училището в учебно време, но могат да участват в други дейности, например в настоятелство, което заседава след приключване на учебните часове;

- *сътрудничество с обществото* – осигуряване на възможност родителите да посетят програми в подкрепа на изпълняването на техните роли в обучението на децата им.

Училищата притежават свободата да подбират и адаптират практики, които биха работили най-добре в тяхната общност или за специфична група семейства. Препоръчва се училищата да разработят собствени визии и планове за ефективно участие на родителите в учебния процес. Допуска се плановете и програмите да се развиват поетапно.

\* \* \*

В отговор на потребността от повече информация и знания относно ангажирането на семейството в учебния процес, през 2014 г. Департаментът по образованието на САЩ официално представя **Рамка за изграждане на двустранен капацитет** (Dual Capacity-Building Framework). Рамката се счита за много полезен инструмент за педагогическия персонал, защото е фокусирана върху изграждането на способности с оглед постигането на конкретни резултати, свързани както с училищата, така и със семействата.

Рамката предлага като първа стъпка дискутиране на предизвикателствата в подкрепа на партньорството родители – училище, като се идентифицират най-съществените условия, необходими за успешно партньорство. Описват се непосредствените цели на федерално, щатско и местно ниво. Очертават се резултатите, които следва да се постигнат от училищата и от родителите.

Сред предизвикателствата, свързани с взаимодействието между учители и родители, се изброяват:

- липсата на достатъчно време от страна на родителите;
- неразбиране от страна на учи-

телите как да се ангажира семейството в учебния процес;

- отсъствие на подкрепа;
- липсата на финансиране;
- наличие на неувереност за инициране на взаимодействието.

Успоредно с предизвикателствата Рамката съдържа опорни точки за множество възможности, които могат да доведат до ефективно взаимодействие на семействата с училищата. Съответните процеси следва да са:

- неразделни от обучението – усилията за участие на родителите да съвпадат с целите на училището;
- релационни – взаимоотношенията между семействата и училищата да са основани на взаимно доверие и уважение;
- положителни – акцент върху повишаване на капацитета на заинтересованите страни (семейства, училища, общество) в сфери като социален капитал, знания и ресурси;
- основани върху сътрудничество – фокусиране върху групи и мрежи, а не върху индивидуални постижения;
- интерактивни – да се отличават с нови и разнообразни дейности.

В Рамката са описани и организационните условия, необходими за реализирането на ефективни програми за участие на семейството. Те следва да са прецизни и устойчиви, включително:

- систематични – да представляват съставни части на всички основни образователни цели;
- интегрирани – да са включени в професионалното развитие, преподаването, учебната програма и проекти с обществено значение;
- постоянни – програмите за родителско участие да са осигурени с достатъчно ресурси и адекватна подкрепа.

Фигура 2. Рамка за изграждане на двустранен капацитет



Посочено е, че процесът за изграждане на способности за ефективно сътрудничество е с двуизмерен фокус – върху семействата и училищния персонал, като са определени четири съставни елемента:

- повишаване на капацитета на семействата и училищния персонал;
- установяване на връзки, с акцент върху взаимоотношенията и мрежите;
- увереност, вяра в собствените способности;
- познавателни способности, развитие на предположенията и очакванията на родителите и педагогическия персонал.

Акцентът в Рамката е върху двустранната отговорност на училищата и на родителите, за която се приема, че оказва позитивен ефект върху постиженията на учениците и подобряването на училищната среда като цяло. От училищата се очаква да разполагат с персонал, способен да идентифицира силните страни на родителите, да ги приобщи към учебните дейности и да създаде приветлива учебна среда. Родителите пък получават възможност да участват в обучението на своите деца, като изпълняват различни роли, например на поддръжник, вдъхновител, съветник, модел за подражание, защитник, сътрудник и др.

Идентифицирани са **пет нива на взаимодействие**, формиращи участието на родителите в учебния процес. Илюстрирани са като серия от пет концентрични кръга. В централния кръг е поставено детето. Този кръг е обграден последователно от:

- микросистема – семейство, училище, съученици и извънучилищни дейности;

- мезосистема – дом, съседни, училище, институции и приятели;
- екзосистема – далечни роднини, работно място на родителите, центрове за здравни грижи, агенции за социални услуги;
- макросистема – културни стойности, убеждения и нагласи.

Всички кръгове са разположени в концепцията за времето, като е посочено неговото значение във всекидневните дейности, през отделните етапи на образованието и годините.

\* \* \*

Други рамкови документи препоръчват насочването на усилията преди всичко към подготовката на учителите и останалия училищен персонал за работа с родителите. Идентифицирани са различни приложими подходи, включително и обучение по време на работа.

Специално внимание се обръща на **Проект на Харвардския университет за взаимодействието на родителите с училищата** (Harvard Family Research Project). В този документ с рамков характер са идентифицирани седем важни области на търсеното взаимодействие:

- общо участие на родителите (цели, ползи, бариери);
- общи знания на родителите (семейна култура, отглеждане на деца);
- комуникация дом – училище (двупосочна);
- участие на родителите в обучителни дейности (у дома или в съседство);
- оказване на съдействие на училищата от страна на семействата (доброволчески дейности във и извън училище);

- подпомагане на родителите от страна на училищата (социални и образователни потребности);

- приобщаване на родителите като инициатори на промяна (застъпници, модели за подражание).

В допълнение документът предлага четири подхода за формиране на отношенията, знанията и уменията, необходими за посочените области, като в тях е изтъкнато значението на родителите и на педагозите:

- функционален подход (ролите на родителите и училищата) – всички учители следва да се научат как да работят с родителите, да отговарят за взаимодействието с тях и да са подготвени за различни типове семейства, практики, култури и начин на живот;

- овластяване на родителите (уповаване върху силните страни на семейството) – акцентира се по-скоро върху ролята на родителите, отколкото на учителите, като този подход се изразява в презумпцията, че семействата са първите и най-важни учители на децата;

- културна компетентност (оценяване на многообразието и приобщаване на всички) – има съществено значение при деца в риск от отпадане, преди всичко поради бедност или на расова основа, като позволява фокусиране не само върху нагласите и разбиранията, но също и върху използването на подходящи методи и средства;

- социален капитал (предимства на обществото и семейството) – използване на уменията и знанията на родителите при създаването на програми за тяхното участие в образователния процес, с акцент върху преговорите и консенсуса като ключови компоненти.

\* \* \*

Идентифицирани са следните ключови ценности, които присъстват във всички рамки и модели за повишаване на участието на родителите в училищата:

- всички родители искат най-доброто за своите деца – без оглед на възраст, образование, материално състояние или други обективни различия;

- всяко семейство има силни страни – предимства, които са важни за техните деца;

- всички родители притежават способности за оказване на подкрепа на своите деца – дори да нямат перфектни езикови познания или високи образователни степени, те могат да допринесат за обучението им;

- уважаването на различията има първостепенно значение – съществуват разлики по отношение на култура, език, образование, доходи, опит и др., но мнозинството от родителите правят най-доброто за своите деца и за тяхното бъдеще;

- взаимоотношенията и доверието са централен компонент – това е валидно както на индивидуално, така и на групово ниво;

- родителите и училищата трябва да са равнопоставени партньори в учебния процес – децата прекарват по-голямата част от своето време сред родителите си, които им осигуряват възможности за социализиране, докато училищата помагат на децата да развият собствения си потенциал;

- споделеното лидерство е изключително важно – позволява активно участие на родителите, а не само по въпроси, свързани с финансови средства или доброволчески дейности;



- всички семейства и общности са различни и поради това са необходими индивидуализирани партньорства – няма универсална рецепта за осигуряване на участието на родителите в образователния процес;

- участието на родителите има съдържателно значение – не е толкова важно колко родители присъстват на училищни мероприятия, а реалното им участие в образованието на техните деца.

\* \* \*

Формулирани са някои практически съвети за осъществяването на комуникацията между училищата и родителите. Те препоръчват:

- използването на разнообразни форми и средства за комуникация между двете страни (писма, бележки, бюлетини, лични покани, текстови съобщения, e-mail, телефон и др.);

- предоставяне на родителите на визитна картичка с информация за контакт с всеки учител и важни телефонни номера на училището;

- предварително уточняване на предпочитана форма на комуникация с родителите по различни въпроси (оценки, класни или училищни дейности);

- установяване на практика за рутинна комуникация, например приемно време за информация и др.;

- използване на бюлетини с откъсваща се част, което позволява обратна комуникация с родителите, например за отговор или въпрос, в допълнение към предвиденото за забележки място в ученическия бележник;

- осъществяване на регулярни телефонни обаждания;

- създаване на уебсайт на класа с разнообразна информация, включително за различни дейности;

- споделяне на информация за проекти на конкретния клас и как родителите могат да участват в тях;

- изпращане на напомнания за определени събития чрез текстови или имейл съобщения;

- организиране на дни за доброволчески дейности;

- насърчаване на родителите да комуникират помежду си и да споделят опит.

В заключение се обобщава, че не всички подходи работят успешно с всички родители. Поддържането на системна комуникация обаче се счита за важно, тъй като отваря пътя към ефективно участие на родителите в образователния процес.

Източници:

1. Nancy Feyl Chavkin. „Reflecting on Models of Family Engagement”, in *Family Engagement with Schools – Strategies for School Social Workers and Educators*. Oxford: Oxford University Press, 2017, pp. 20-35.

2. Martell Teasley & Laura Richard. „Changing the Paradigm for School Social Work Roles”, in Leticia Villarreal Sosa, Tory Cox, Michelle Alvarez (eds.), *School Social Work – National Perspectives on Practice in Schools*. Oxford: Oxford University Press, 2017, pp. 39-54.

3. Dimitri Van Maele, Mieke Van Houtte. *The Social Dimension of Teaching: Trust and Teachers' efficacy beliefs*. – *STUDIA EDUKACYJNE*, 22, 2012, 301-319.

<https://biblio.ugent.be/publication/3164180>

Й. Илиев

## СОЦИАЛНАТА РАБОТА С ИМИГРАНТИТЕ В УЧИЛИЩАТА В ГЕРМАНИЯ

В публикацията *Ролята на социалната работа в училище по отношение на образованието по правата на човека* на училищната мрежа „Училище без расизъм – училище със смелост“ (Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage) в Германия са проследени различни елементи на спазването на човешките права в училище и е показан приносът на социалната работа в училище към образованието по правата на човека.

Разнообразието от индивидуални характеристики на децата и подрастващите е повлияно от множество фактори на биографията им, преди всичко от произхода и социалната класа на техните родители. При тези с мигрантски произход то се подсилва още повече от специфични фактори, като например майчините езици или различно вероизповедание.

В училищата, които имат специален ангажимент и успехи в насърчаването на учениците с мигрантски произход, съществува солидна социална работа и участват педагози с мигрантски произход.

Опитът на националната мрежа „Училище без расизъм – училище със смелост“ показва, че насърчаването на социалните умения в училищата се постига най-добре, ако те се оценяват високо и има достатъчно време за индивидуална комуникация.

За съжаление, в това отношение подкрепата за децата и младежите е по-скоро цел, отколкото реалност. И там, където съществува, често отсъства необходимото равнопоставено

сътрудничество между учителите и социалните педагози или те са недостатъчно квалифицирани, за да се справят с хетерогенната ученическа общност.

### **Хетерогенността като нормалност**

Днес почти една трета от децата и младежите в училищна възраст в Германия имат мигрантски произход. Такава сложна хетерогенност сред учениците вече не е изключение, а реалност в повечето училища.

Произтичащото в резултат на имиграцията разнообразие от езици, религиозни и културни характеристики на децата ще продължи да расте през следващите години. Всички образователни институции трябва да се приспособят своевременно към това развитие, ако искат да отговорят на съответните предизвикателства и да работят с всички деца и млади хора, за които са поели отговорност в съответствие с професионалните си задължения.

В няколко училища от мрежата са проведени интервюта с ученици с мигрантски произход. Резултатите са еднозначни:

- учениците биха искали да говорят по-добре немски език;
- по-голямата част от тях не получават достатъчно подкрепа от родителите си;
- оплакват се от дискриминация, особено извън училищата;
- нямат ясни представи за положителна перспектива в живота си;

- липсва им контакт с възрастни, на които могат да се доверят и които да полагат интензивни грижи за тях.

От всички положителни примери на доволни ученици става ясно, че има поне един възрастен човек, който се грижи добре за тях. При това е без значение дали този човек е от семейството, училището или друга житейска среда.

### **Универсалните потребности на децата и младежите**

За да могат децата да бъдат подкрепени адекватно в училище, е необходимо да се отделя повече внимание на всяко дете всеки ден. Това може да се постигне само ако училището разполага с интердисциплинарен екип, т.е. достатъчно персонал с разнообразни социално-педагогически умения. Необходимо е и тясно взаимодействие на всички заинтересовани страни по отношение на училищната социална работа.

Само училище, в което е възможно да се реагира непрекъснато на индивидуалните нужди на всяко дете, може адекватно да се справи с техните различни житейски ситуации и потребности. Условията на живот варират силно в големите градове и в селата, в индустриалните и селските райони, в провинциите с повече или по-малко имиграция.

Решаващата разлика обаче е по отношение на принадлежността към социалната класа. Според доклад на федералното правителство от октомври 2016 г. 5% от децата и младежите в училищна възраст са изправени пред материални затруднения, а 20% живеят в семейства, изложени на риск от бедност. Сред тях има прекомерно много деца и младежи с миграционен произход, тъй като

техните семейства, поради специфичните исторически и житейски ситуации, са относително по-малко образовани и до четири пъти по-често засегнати от безработицата, отколкото семействата без миграционен произход.

Разбирането на трудните изходни условия за живот на тези деца, със или без миграционен произход, е необходимо, за да им се предостави нужната подкрепа.

### **Разбиране за многообразието**

Уменията, необходими за успешното справяне с хетерогенна ученическа общност, обикновено се обединяват под названието „междукултурна компетентност“. Този термин обаче не е особено подходящ за описване на всички аспекти на тези умения. В случая „култура“ се асоциира с широко разпространеното разбиране за съществуването на ясно дефинирани, разграничени една от друга статични култури, които в най-добрия случай си взаимодействат, като така се получава двустранен процес на обмен на „съответните“ им културни характеристики.

Подобна статична представа е диаметрално противоположна на това, което действително трябва да се случва, ако декларираната цел на професионалистите е да се даде възможност на всички деца и младежи да развият оптимално своя индивидуален потенциал.

Тази цел може да бъде постигната само в цялостния контекст на училище, което не е само „междукултурно“, а включващо/приобщаващо и в което има равнопоставеност. В този смисъл подходящата квалификация на учи-

телите и социалните педагози е положителна, но не е достатъчна.

Необходимо е да има училищна философия или училищен модел, според който възприемането и признаването на разнообразния състав на учениците е отправна точка за действия. Следователно перспективата за цялостната ситуация трябва да бъде основана на разнообразието. Прилагането на подобна концепция в училищното ежедневие може да бъде доста трудно, тъй като разбираня, останали безспорни дълги години, сега са под въпрос. Свързаните с това въпроси и възражения трябва да се изясняват продуктивно. Концепция, която поставя под съмнение само част от рамката, но вярва, че останалото няма нужда от промяна, не може да посрещне предизвикателствата. Това засяга и социалната работа на училищата.

### **Свързване чрез общия език**

За разлика от преди две или три поколения, в обществата с висок дял на имиграция вече не е разбираемо, че всяко дете, което постъпва в детската градина, предучилищната подготовка или училището, е с немски като свой първи език – много от знанията са само елементарни. Впоследствие има оплаквания, че се налага много деца да бъдат обучавани без достатъчно познания по немски език. Освен това деца, родени в Германия, често израстват изключително в не-немскоговорещо семейство и не чувстват необходимост, нито имат възможност да учат немски през годините до училище. Причината е, че много семейства с мигрантски произход имат ниски доходи, несигурна работа или са безра-

ботни. Затова доста от тях предпочитат да се грижат сами за децата си, за да не изразходват много средства, например спестяват такси, като не изпращат децата си в предучилищни групи.

От друга страна, посещаването на детска градина не означава автоматично, че децата научават немски съобразно възрастта си. Резултатите от различни тестове показват, че няма положителна връзка между времето, прекарано в детска градина, и съответните знания по немски език. Причината за това е, че преподавателите и социалните педагози в детските градини нямат нужната компетентност да преподават на децата немски като втори език.

Сходни резултати се наблюдават и в училище, защото и учителите не са достатъчно обучени да преподават немски като втори език.

Ако децата, чийто първи език не е немски, нямат достатъчно познания по езика, то те имат огромни дефицити по отношение на писмените умения, а това им пречи на успешно учене и по останалите предмети, например математика и природни науки. Тяхната образователна кариера често е застрашена от провал, ниско самочувствие и несигурност.

Трябва да бъдат използвани всички организационни и педагогически възможности, за да могат децата с майчин език, различен от немския, да изучават немски адекватно. Доказан факт е, че много училища в Германия са успели в това, когато са налице необходимите рамкови условия и квалификации, и то независимо колко голям е дялът на учениците с мигрантски произход в класовете. Училищната социална

работа може да допринесе за насърчаването на уменията по немски език чрез разнообразни допълнителни дейности.

### **Как губещите да се превърнат в печеливши**

Според международни изследвания успехът в училище в Германия е много зависим от социалния произход. Губещите в училищната система са бедните с миграционен произход. Те формират абсолютното дъно на образователната йерархия.

Страната обаче не може да се лиши от тази част от населението. Дори само заради собствения си интерес тя не може да си позволи да остави тези хора без завършено образование, на улицата, на произвола на съдбата.

Как тези младежи могат да бъдат подкрепени ефективно чрез възможностите на училищната социална работа, показва например програмата „Социална работа с младежи в берлинските училища“ на Обществото за спорт и социална работа с младежи. Програмата има за цел да подобри мотивацията и социалното поведение на учениците. На фокус са насърчаването на социалните умения (като например надеждност, постоянство, предотвратяване на пристрастяването и насилието) чрез спорта и привличането на родители, учители, младежки служби и други партньори.

Провеждат се редовно тренинги и седмици за превенция с училищните класове, предлагат се: катерене, каране на кану, колоездене, занимания в работилница за велосипеди, игри на топка, танци и релаксация.

Важно е да се разработят индивидуални концепции за подобряване на училищните и житейските условия на отделните ученици. Създава се активна мрежа, в която участват родители, спортен клуб, младежка служба, център за заетостта или полиция. При необходимост се свиква училищна среща за намеса в случай на проблеми в училище.

Съвместно с учителската колегия се развиват структури за действие. Към това спадат обсъждания на всеки отделен случай, както и координирани процедури при отсъствие на ученици и в случай на инциденти с насилие.

### **Преход от училище към работа**

Посочените проблеми и недостатъци водят, първо, до лоша квалификация и впоследствие до лоши перспективи за обучение и на пазара на труда. Това се отнася все повече за деца на бежанци, които живеят отскоро в Германия, и особено за непридружени непълнолетни бежанци. Програмата „Социална работа с младежи в берлинските училища“ противодейства на тези негативни фактори чрез засилена професионална ориентация, която може да намали прага на прехода от училище към обучение, професия или заетост. Специално внимание се отделя, от една страна, на прехода от училище към обучение и от друга – на професионалната ориентация.

За тази цел институциите търсят допълнителни места за стажове и практики в компании и предприятия, като обучаващият ги персонал е включен в съвместната работа със съответното училище – като мултипликатор за подкрепа и на-

сърчаване на професионалния достъп. Консултирането, менторството и конкретната подкрепа осигуряват на всеки отделен ученик индивидуални възможности за завършване на училищна степен, както и за разширяване на възможностите за обучение и кариера.

### **Училището като място за учене и живот**

Функцията на училището като институция трябва да се актуализира. Съвременното разбиране за училището, съобразено с настоящите нужди на сложното съвременно общество в глобализирания свят, е, че социалната работа трябва да се включва, по различни начини, като задължителен елемент във всекидневната училищна дейност.

Налице е голям спектър от възможности. Социално-педагогическите квалифицирани служители например се грижат за учениците, които не могат да се съсредоточат в час поради различни причини – защото са прекалено развълнувани, тъжни, уморени или тревожни, или

защото искат да изяснят конфликти. В различни работни групи се преподават и практикуват както социални, така и творчески компетентности. Така учениците се учат от ранна възраст да решават конфликтите конструктивно и без насилие.

Отварянето на училището към общността е предпоставка за климат на социално учене. Социалната работа в училището насърчава обмена с външния свят и това е от полза за децата и младежите с мигрантски произход. По този начин малцинствените групи, към които принадлежат, могат да бъдат включени активно в училищния живот.

Всички родители и настойници могат директно, безплатно и без бюрократични спънки да се обърнат с всякакви въпроси към сътрудниците в училището. Те получават съвети и подкрепа, а при желание – съпровод и помощ при разговори с учителите.

Училищната социална работа може да допринесе изключително много за овладяване на предизвикателствата пред училището в общество с голям дял имигранти.

Източник:

Die Rolle der Schulsozialarbeit in der Menschenrechtserziehung

[http://www.schule-ohne-](http://www.schule-ohne-rassismus.org/fileadmin/Benutzerordner/PDF/Publikationen__als_pdf_/SORSMC-Baustein03-web.pdf)

[rassismus.org/fileadmin/Benutzerordner/PDF/Publikationen\\_\\_als\\_pdf\\_/SORSMC-Baustein03-web.pdf](http://www.schule-ohne-rassismus.org/fileadmin/Benutzerordner/PDF/Publikationen__als_pdf_/SORSMC-Baustein03-web.pdf)

П. Главеев, Л. Дърмонова

## РОЛЯТА НА ИНСТИТУЦИИТЕ ЗА ПРЕДУЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА ПРЕОДОЛЯВАНЕ НА СОЦИАЛНИ И КУЛТУРНИ НЕРАВЕНСТВА

В доклада *Обучение и грижи в ранна детска възраст в Европа: преодоляване на социалните и културните неравенства* на европейската образователна мрежа Eurydice е направен анализ на начините за постигане на равенство и ефективност в системата на предучилищното образование в Европа.

В повечето европейски държави има съгласие, че различните видове услуги за тази възрастова група представляват първият важен етап от образователната система.

### **Мерки за улесняване на достъпа на деца в риск до институциите за предучилищно образование в Европа**

Достъпът до институциите за предучилищно образование е един от ключовите фактори за социална справедливост и интеграция. Едно от най-големите предизвикателства пред всяка политика за ранно интегриране на децата в обществото е да се осигури възможност за достъп на всички деца и особено на тези в неравностойно положение до качествена предучилищна подготовка и възпитание. Това зависи от редица фактори – икономически, географски, социални и културни. Колкото по-ограничен е достъпът до институциите, толкова по-голямо значение имат тези фактори. Почти всички правителства залагат в своята политика конкретни мерки и финансов ресурс за улесняване на достъпа до институциите за предучилищно образование, особено за децата в неравностойно положение. Прилага-

нето на този политически приоритет обаче често е затруднено от различни културни и социални фактори – от категоричния отказ на родителите да дадат детето си в съответната институция до недостатъчното познаване на процедурите за прием. Тези пречки се отстраняват трудно и винаги водят до изолиране на големи групи от нуждаещи се деца. В тази връзка държавите предприемат редица организационни мерки за отстраняване на проблемите, като например въвеждане на гъвкаво работно време на детските заведения и по-широко предлагане на полудневни възможности за отглеждане на малките деца.

### **Мерки за стимулиране на групите в риск**

В Европа съществуват два подхода на политиката за достъп до предучилищно образование. Първият се прилага в по-голяма част от държавите и включва специални мерки, насочени към деца от определени групи, дефинирани по критерии за принадлежност на детето към конкретни социални, икономически, културни или религиозни групи. Вторият подход се прилага в по-малък брой държави и включва индивидуална работа с всяко нуждаещо се дете. Така е например в Швеция, в чието законодателство е залегнал индивидуалният подход към всяко дете, включително със специални образователни потребности (СОП). Тази концепция се прилага масово и в Дания, Финландия, Великобритания и Норвегия.

На базата на тези два подхода са разработени редица мерки за подпомагане на децата в риск:

- Увеличаване на персонала в общообразователните учебни заведения, които приемат и деца със СОП. В Португалия например се назначават специално обучени социално-културни медиатори.

- Дефиниране на географски зони, където е необходимо по-активно образователно подпомагане на деца (Ирландия, Франция, Кипър, Холандия и Великобритания), както и зони, в които са необходими специални мерки в предучилищната възраст (Португалия и Малта).

- Прилагане на специални програми, които се различават по своето съдържание, компенсаторни механизми, начини на подпомагане и привличане на специалисти, както и по момента на прилагане (например най-често в годината преди тръгване на училище). В тях се акцентира върху езиковото обучение, особено в предучилищното образование. В Испания компенсаторните програми са насочени предимно към езиковото обучение и някои други предметни области от учебната програма. Осигуряване на специални условия за деца в риск: деца на безработни, на бежанци, на роми, деца от малцинствата, сираци, деца, отделени от родителите си. В Испания са създадени мобилни училища, които са предназначени за деца, които не могат да посещават редовно училище, като например деца на пътуващи работници, циркови артисти и др. В Чехия една година преди началото на задължителното образование децата

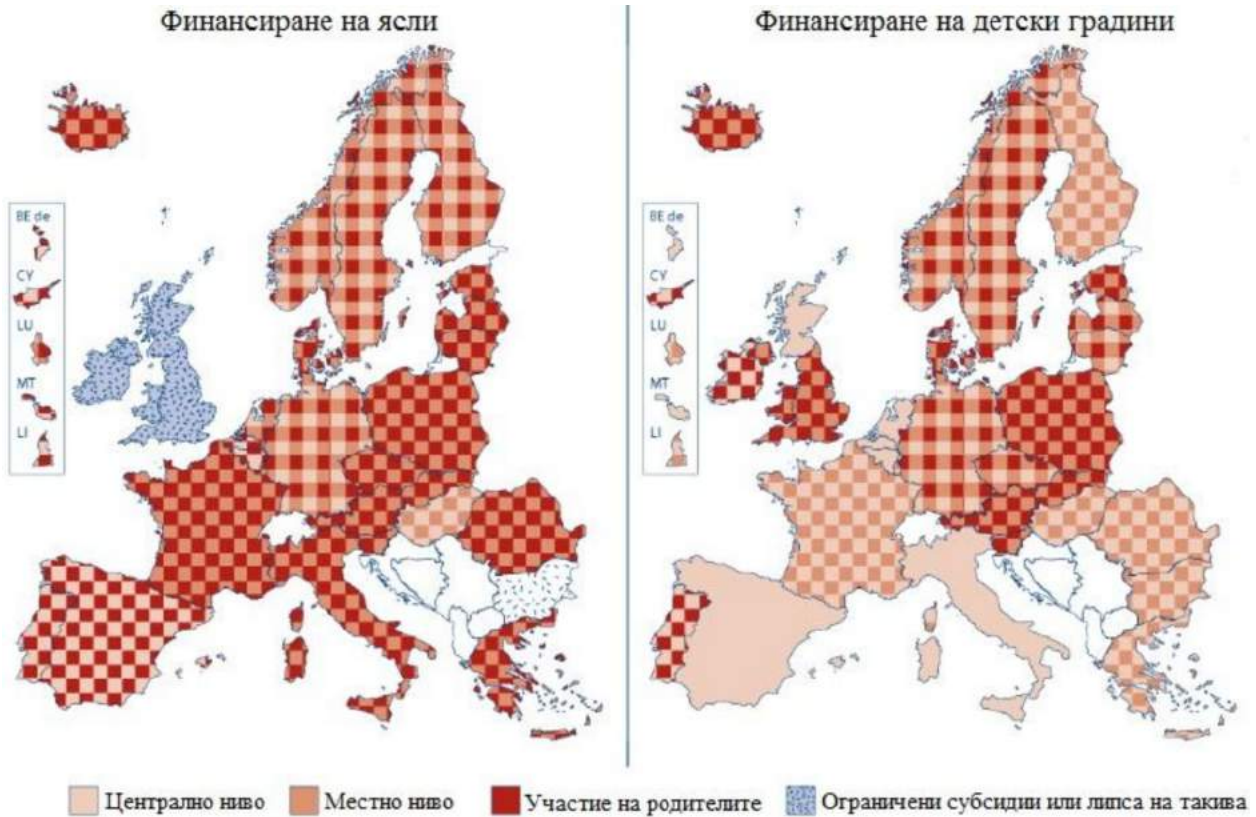
от социално слаби семейства могат да посещават подготвителни предучилищни групи, чрез които да се улесни преходът им. Министерството на образованието, младежта и спорта предлага различни проекти и финансово подпомагане за интеграцията на ромски деца. В Гърция, Румъния и Словения се прилагат специални мерки за подпомагане на ромски деца и деца от други малцинствени групи от 3- до 6-годишна възраст. Във Финландия мерките са насочени предимно към деца в риск от 1- до 6-годишна възраст.

### **Финансиране**

В повечето държави предучилищното образование се финансира от централните власти (фиг. 1). Въпреки това все още не може да се каже, че то е безплатно. Предоставянето на безплатно образование е основен въпрос, по-специално по отношение на децата в риск. Съществува присъщо противоречие в това да се разчита на услугите на предучилищното образование за борба със социалното неравенство, като в същото време се иска финансов принос от родителите. Естествено, в много държави на семействата с деца се предоставя помощ в различни форми, от намалени данъци до семейни надбавки, намалени такси или дори освобождаване от такси за достъп до институциите за предучилищно образование. Важно е обаче във всеки отделен случай да се оцени дали такава финансова помощ има желан ефект, а именно да насърчава участието на децата в риск да ползват тези услуги.



**Фигура 1.** Държавно финансиране на държавните и частните институции за предучилищно образование



Както при мерките за стимулиране на рисковите групи за участие в предучилищното образование, така и при финансирането съществуват два модела (фиг. 2).

При първия модел се осигурява допълнително финансиране или допълнителен персонал за институциите, работещи с деца в риск. В Испания, Унгария и Полша институциите, в които се обучават деца от 3 до 6 години в неравностойно положение, получават допълнително финансиране от държавата. В Словения и Норвегия се предоставят допълнителни средства за деца от малцинствата въз основа нивото на владеене на официалния език. Така е и във Финландия, където се отделят значителни средства за образованието на деца от семейства на мигранти, включително и за обучение по май-

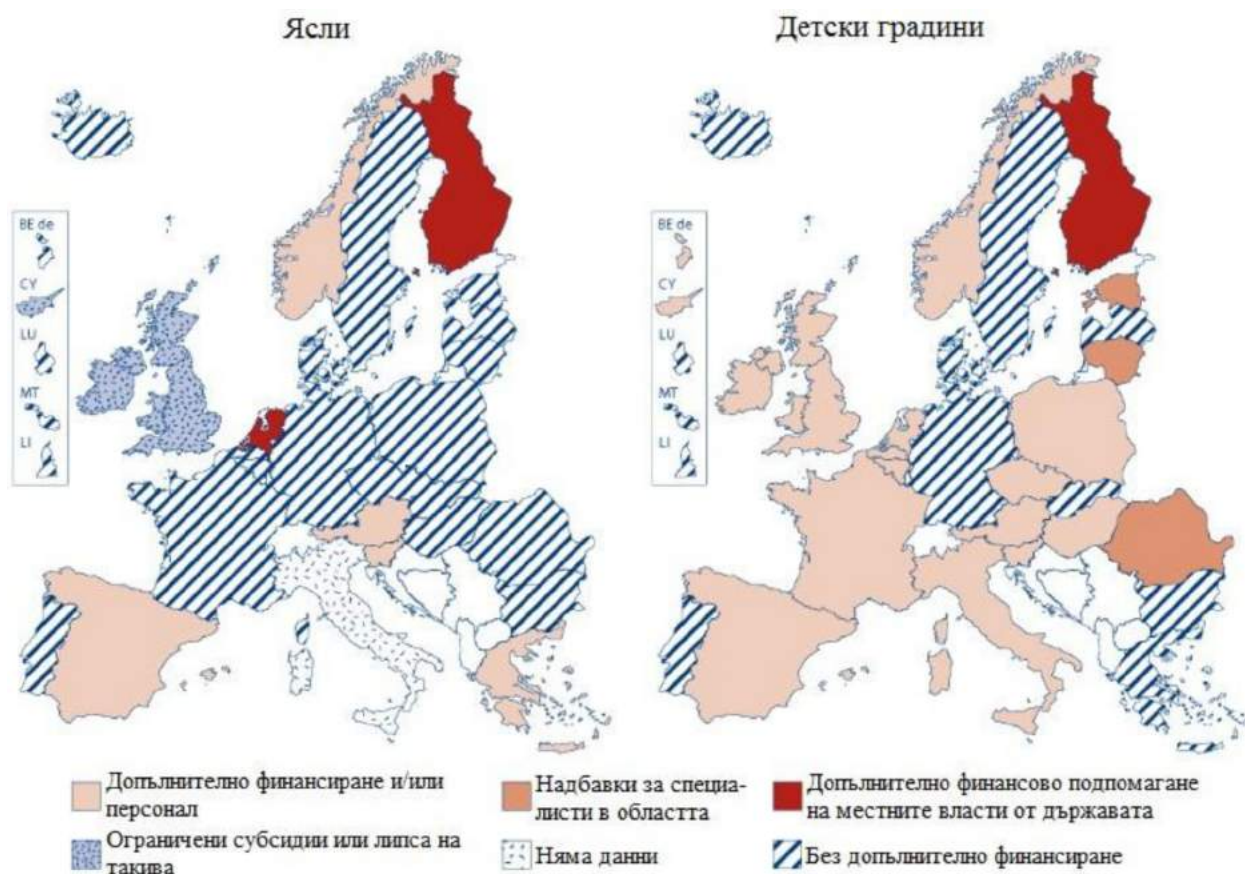
чин език. В Австрия също се отделят допълнителни средства за институциите, където се обучават голям брой деца от семейства на имигранти. В Холандия броят на децата в риск в една институция за предучилищно образование определя допълнителното финансиране. В някои държави се отделят значителни средства за персонала на институциите. В Испания, Франция, Италия и Кипър допълнително се назначава персонал в географските области, където има най-голям брой деца в риск от 3- до 6-годишна възраст. В други решаващо е не географското местоположение на институцията, а броят на децата в неравностойно положение. В Белгия (Немскоговореца общност) например според броя на децата с мигрантски произход се отпускат допълнителни часове за преподаване на материала. Във

Френската и Фламандската общност има същата стратегия, но там се вземат предвид и социалното и икономическото състояние на семействата на децата. В Чехия при необходимост се разкриват допълнителни работни места за асистенти в групи или класове дори ако там има само едно дете със СОП. Децата от социално слаби семейства на възраст 5 и 6 години могат да посещават и подготвителен клас с цел по-лесно интегриране. В Словения в институциите с голям брой деца от малцинствени езикови групи се назначава допълнителен персонал (например асистенти за ромски деца) и се намалява броят на децата в една паралелка.

Вторият модел на финансиране на институциите за предучилищно образование включва предоставяне на финансови стимули на специа-

листите, които работят най-активно с деца в риск, и на учебни заведения, в които по-голямата част от децата са от рискови групи. Това се отнася най-вече за персонала, който се грижи за по-големите деца (от 3 до 6 години). В Естония се прилага схемата за увеличаване на заплатите на този персонал или значително намаляване на работното им време. Литва предлага на работещите в такива институции атрактивно заплащане и допълнителни материални стимули, особено на тези, които напускат родните си места и отиват да работят в географски области с голям брой деца в риск. В европейските държави финансовите стратегии за предучилищното образование се ориентират главно към персонала, грижещ се за деца от 3- до 6-годишна възраст. В почти всички то се осигурява от държавата.

**Фигура 2.** Модели за осигуряване на допълнителна финансова подкрепа за деца в риск



В почти всички държави, освен финансирането на институциите, държавата предоставя на семействата с деца в риск преки помощи под формата на намаляване или освобождаване от някои данъци и такси. В тези от тях, където държавата финансира голяма част от разходите за предучилищно образование, но изисква и родителите да заплащат определена такса, съществуват правила, чиято цел е да се коригира неравенството в семейното положение. Размерът на таксите за детска градина зависи от дохода на семейството, като в повечето случаи най-бедните семейства са освободени от такси. Родителите са подпомагани, за да могат децата им да посещават от възможно най-ранна детска възраст институции за предучилищно образование, като за тази цел получават необходимите финансови и персонални средства.

#### **Преодоляване на пречките за участие на децата в предучилищното образование**

Съществуват редица фактори, които могат да затруднят достъпа на някои деца до институциите за предучилищно образование. Това може да доведе до изолация на отделни деца или групи от системата за предучилищно възпитание. Най-важните пречки са таксите за посещение и недостатъчният брой места в детските ясли и детските градини. Понякога липсата на подходящи предложения, като например наличието единствено на полудневни детски заведения, може да принуди родителите и особено майките да не работят, ако няма кой да се грижи за детето. Съществуват и второстепенни фактори, които влияят непряко върху включването на децата в предучилищното образо-

вание. Например паричните помощи, които се изплащат на родителите за отглеждането на малки деца, могат да са причина за по-дългото задържане на децата у дома.

Три скандинавски държави имат система за финансова помощ на родителите под формата на детски надбавки за деца от 1 до 3 години, които не ползват услугите на публично детско заведение, а избират алтернативна форма за възпитание на децата си. Тази система се нарича *Cash-for-care* и е въведена във Финландия през 1985 г., в Норвегия – през 1999 г., а в Швеция – през 2008 г. Това е парична помощ в брой и е голямо облекчение за победни семейства, тъй като съставлява значителна част от семейния им бюджет. В Норвегия е проведено изследване, според което по тази причина много семейства с нисък доход се отказват доброволно от правото на детето им да посещава детско заведение.

Проучване, проведено в Белгия (Фламандска общност), показва, че точно групите, които съгласно закона се ползват с преференции за достъп до детски заведения, използват най-рядко тази възможност. Децата, които не посещават детски градини, са предимно от социално слаби семейства и етнически малцинства, както и с един родител. Като формални причини са отбелязани правилата за записване в списъците за прием в детска градина, задължението за редовно посещение и задължението за спазване на правилата в детското заведение. Като неформални причини са посочени културни аспекти – езиковите бариери и отношението на персонала към децата.

### **Мерки за привличане на децата в институциите за предучилищно образование**

В много европейски държави децата от 3- до 4-годишна възраст имат право на безплатен достъп до предучилищно образование в рамките на училищата (детската градина). Много често задължителното посещаване на детска градина е свързано с по-ранното започване на задължителното образование, което в някои от тях обхваща последната година от детската градина, както е например в Гърция, Кипър и Полша.

Освен общата политика за намаляване на бедността, почти всички държави въвеждат и финансови мерки за приобщаване на малките деца от социално слаби семейства (фиг. 3). В Белгия и Словения таксите за детска градина, събирани от родителите, се определят в зависимост от семейния доход. В Чехия размерът на таксата се определя от ръководството на детското заведение, като в някои случаи родителите могат дори да бъдат освободени от нея или да ползват други преференции. В Ирландия таксите за детски градини се определят по тристепенна скала, като двете долни степени се отнасят за социално слаби семейства. В Швеция размерът на таксите, заплащани от родителите,

зависи от дохода на родителите и броя на децата, отглеждани в семейството. Подобна е системата и в Норвегия. В Кипър от септември 2004 г. е в сила задължителното и безплатно посещение на институции за предучилищно възпитание за всички деца от 4 год. и 8 мес. до 5 год. и 8 мес. Родителите на децата между 3 год. и 4 год. и 8 мес. заплащат месечно по 42 евро на дете, а семейства с 4 и повече деца – по 25 евро. Децата от много бедни семейства или такива, чиито родители са тежко болни, са освободени от всякакви такси. В Унгария посещението на публичните детски градини е безплатно, заплащат се само храната и извънучилищните дейности, като например допълнително чуждоезиково обучение, спорт и др. През 2008 г. са въведени специални мерки, които стимулират родителите на деца със СОП да ги записват в институции за предучилищно образование. За тази цел те получават допълнителна финансова помощ, която се изплаща през месеците юни и декември от местните общински власти. В Ирландия размерът на таксата зависи от социалното положение на родителите. В Латвия, Полша и Словакия таксите не са обвързани с дохода на семейството. Там местната власт определя условията, на които трябва да отговаря едно семейство, за да не заплаща такса.

**Фигура 3.** Финансови мерки за улесняване достъпа до държавните институции за предучилищно възпитание



Друга финансова мярка за улесняване и стимулиране на посещението на детски градини са данъчните облекчения за родителите. Такава мярка се прилага в Белгия, Франция, Малта, Холандия, Румъния, Великобритания и Норвегия. В Холандия работодателите заплащат частично или цялостно таксите към институциите за предучилищно възпитание на децата на своите служители. В Румъния родители, които не получават помощи за отглеждане на децата си, имат право на ваучери, които да използват за заплащане на таксите. Във Великобритания за семействата със среден или нисък доход са предвидени значителни данъчни облекчения, които покриват до 80% от разходите за отглеждане на детето, при условие че родителите работят най-малко 16 часа седмично.

Много европейски държави предприемат и редица мерки от социално-културно естество, за да стимулират участието на деца в неравностойно положение в предучилищното образование. В Белгия (Фламандска общност) центрове за предучилищно възпитание са задължени да организират своята дейност така, че да е гарантирано участието на децата от всички обществени групи. В Дания правителството предоставя средства за повишаване на квалификацията на обслужващия персонал в детските градини с цел той да е по-добре подготвен за работа с деца със СОП, особено в областта на диагностиката и подпомагането на езиковите умения. Във Франция всички деца, които живеят в райони с образователни приоритети (Zone d'éducation prioritaire – ZEP), имат право на

място в детска градина след навършване на 2-годишна възраст. Тези райони се определят от правителството и засягат области с висока безработица, бедност, много имигранти и др. В Холандия предучилищната образователна политика е насочена предимно към деца от 2-до 5-годишна възраст, чиито образователни възможности са твърде малки. Това са най-вече деца на родители с ниско образование, деца на имигранти, деца от малцинствата и др. Най-разпространени са полудневните групи за деца от 2 до 3 години, както и забавачките към училищата за деца от 4- до 5-годишна възраст. Целта е до 2011 г. в институции за предучилищно възпитание да бъдат обхванати всички деца от 2- до 6-годишна възраст в неравностойно положение. На местно ниво родителите са насърчавани да записват децата си в ясли и детски градини чрез специални програми, които ги информират за ползата от ранното образование. В Португалия правителството финансира предучилищни Центрове за социална солидарност, които работят с деца в неравностойно положение. Специално са обучени социално-културни медиатори, които да подпомагат интегрирането на деца от семейства на имигранти и от етнически малцинства. В Унгария от 2008

г. децата в неравностойно положение (най-вече според икономическия статут и образователно ниво на родителите) имат приоритетен достъп до институциите за предучилищно образование. Финансираните от държавата необщински детски градини са задължени да предоставят до 25% от местата на деца в неравностойно положение. Във Великобритания действа програма на Министерството на образованието Every Child Matters, чиято цел е да се подпомогне благополучието на всички деца и особено на тези в неравностойно положение. Друга програма, насочена към преодоляване на неравенството, е програмата Sure Start, чиято цел е да се предостави комбинация от педагогически, здравни и финансови ресурси на децата от най-ранна възраст с цел подпомагане на техните семейства. Програмата е насочена към всички деца, но най-вече към особено нуждаещите се семейства като родители и деца от етническите малцинства, мигранти, безработни, хора с увреждания, малолетни родители, самотни родители и др. Подобна програма (Biztos kezdet) действа и в Унгария. Тя е насочена към децата над 3-годишна възраст, живеещи в области, където липсват институции за предучилищно възпитание.

Източник:

Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/098EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098EN.pdf)

Р. Стойкова

## СОЦИАЛНИТЕ НЕРАВЕНСТВА В УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И НАЧИНИ ЗА ТЯХНОТО ПРЕОДОЛЯВАНЕ В ГЕРМАНИЯ

Изследването *Социални неравенства в училищното и извънучилищното образование* на фондация „Ханс Бюклер“ (Германската конфедерация на профсъюзите) анализира социалните неравенства в училищното и извънучилищното образование. Разглеждат се причините и механизмите, прави се кратък преглед на преходите след напускане на училищната система, подчертава се значението на обучението на учителите и се определят перспективите за намаляване на социалните неравенства в областта на образованието.

Образованието е важен фактор, определящ шансовете за реализация, професионален успех, социално, политическо и културно участие. Образователната бедност възпрепятства тези възможности за участие. Образованието, или липсата му, е една от основните детерминанти за натрупване на социалните неравенства поколение след поколение. Нискоквалифицираните от много рано, т.е. още в системата на образованието, са в по-неблагоприятно положение поради своя произход. На свой ред нискоквалифицираните родители са отправна точка (не причина) за социална дискриминация на своите деца. Последното представлява възпроизвеждане на социалното неравенство между поколенията. Този порочен цикъл на възпроизвеждане (вътрешно и между поколенията) на социално и образователно неравенство продължава да е устойчив.

### Социални неравенства в училищното образование

#### *Класово специфични неравенства в образованието*

Различни изследвания потвърждават, че социалният произход влияе върху образователния успех в Германия. Още в началното училище има различия в компетентностите на учениците според социалния произход. За връзката между социалния произход и уменията за четене на четвъртокласниците от значение са принадлежността към социална класа, както и образователното ниво на родителите и броят на наличните книги у дома. **Това означава, че неравенствата в семейния културен капитал не се компенсират в началното училище;** те продължават да имат все по-голямо значение за придобиването на умения.

Най-трудната и значителна бариера в германската образователна система е преходът след четвърти клас към различните видове средни училища. Тогава се поставят решаващите основи за по-нататъшното развитие на образователната биография. Вероятността учениците с нисък социално-икономически статут да отидат в гимназия е значително по-ниска, отколкото за тези с висок – дори и със същите компетентности и основни когнитивни умения (както личи от препоръките на учителите и предпочитанията на родителите). Това също показва, че децата от по-ниските социални слоеве са не само в неравностойно положение по отно-

шение на развитието и насърчаването на своите умения, но и че те могат да ги приложат значително по-лошо в еквивалентни образователни пътеки.

От особено значение е фактът, че германската образователна система произвежда немалък дял ученици с ниска степен на компетентност (ключова дума: *образователна бедност*). Децата с нисък социално-икономически произход са значителен процент от този дял. Изследванията от различни години показват, че зависимостта на училищния успех от принадлежността към социална класа в средното образование (първи етап) е по-силно изразена, отколкото в началното училище. Това означава, че социалното неравенство по отношение на образователните възможности и на риска от образователна бедност се увеличава по време на задължителното образование.

Съществуващите значителни разлики по отношение на компетентностите в рамките на един и същ вид училища, както и между провинциите, и голямото припокриване между уменията на учениците от различните видове училища показват, че в Германия една значителна част от децата и младите хора са в неравностойно положение по отношение на насърчаването на своя образователен потенциал и умения.

**Принадлежността към групи в неравностойно социално положение следователно води много често до образователна бедност (или „бедни“ компетентности).**

Друга последица от тези неравни образователни възможности е, че социалното възпроизводство, респ. по-нататъшното разпространение на образователните неравенства по

отношение на завършените степени (а оттам и на съответните шансове в живота) е особено силно изразено от родители към деца.

Социалният произход има силно влияние върху образователните постижения и при завършилите/незавършилите училище: сред напусналите училище без квалификация, т.е. тези с възможно най-лошите условия за по-нататъшно образование или заетост, преобладават младите хора от по-ниските социални слоеве.

### ***Неравенства в образованието и мигрантският произход***

Освен социалната класа и мигрантският произход е от решаващо значение за успеха в образованието. Още в началното училище са налице значителни различия в компетентностите в зависимост от мигрантския произход. При една и съща социална среда на децата със и без мигрантски произход разликата в успеха е наистина малка, но все пак съществува. Има неравнопоставеност при придобиването на умения поради факта, че мигрантският произход е от значение в образователния процес. Освен това различията в развитието на уменията между юношите със и без мигрантски произход се увеличават отчетливо по време на училищното образование.

### ***Неравенства в образованието между половете***

Резултатите от редица международни изследвания и национални доклади по въпросите на образованието привличат вниманието към следния проблем: в училище момчетата са по-малко успешни, отколкото момичетата. Различията в образова-



телното участие на момчетата и момчетата в общообразователното училище се променят значително с разширяването на образованието. Момчетата завършват училище по-бързо от връстниците си, защото те, на първо място, започват училище по-рано, и второ, рядко повтарят клас. Те по-често посещават гимназия, пропорционално са по-слабо представени в основното училище (Hauptschule) и по-рядко в сравнение с момчетата напускат училище без свидетелство за основно общо образование.

### ***Мобилност и пропускливост на германската образователна система***

Въпреки че решенията за избор на средно училище могат да се „поправят“ по-късно, това се случва доста рядко.

Липсват анализи или статистически данни, които да определят социалната принадлежност на ученика, сменящ вида училище. Затова не може да се правят предположения дали става въпрос за засилване на образователните неравенства, или за компенсация. С прехода към основното училище (Hauptschule) доминиращата завършена степен съответно е свидетелство за основно общо образование (завършен 9. или 10. клас), реалното училище (Realschule) – зрелостно свидетелство за завършено общо образование (Mittlere Reife), гимназията (Gymnasium) – диплома за завършено средно образование след матура (Hochschulreife). Има възможности за придобиване на общо образование и впоследствие. Делът на младите хора, които завършват образованието си и придобиват квалификации след

напускане на общообразователните училища, се увеличава през последните години. Тази възможност е опит за „компенсация“ (корекция) на недостатъците на германската многостепенна училищна система. Въпреки това тези квалификации само частично компенсират неравенствата относно шансовете за достъп до образование и на пазара на труда. Това означава, че има дългосрочни ефекти от напускането на училище без квалификации както в по-нататъшното образование, така и в заетостта, дори ако това се навакса по-късно.

**Констатира се недостатъчна пропускливост между професионалното и висшето образование, така че ранното образователно неравенството може само рядко, и то частично, да се коригира впоследствие.**

### **Причини за социалните неравенства в училищното образование**

#### ***Причини за образователните неравенства по отношение на социалните слоеве***

Когнитивното развитие на децата (развиване на възприятията, мисленето, компетентностите за разрешаване на проблеми и др.) е адаптация към изискванията на околната среда, обществото и неговите структури. Индивидуалните етапи на детското развитие са много чувствителни и те са обусловени от общите рамкови условия, при които детето расте, т.е. детското развитие е активен образователен процес, който може да бъде насърчаван от родителите (или отговорното лице). Когато възможностите за придобиване на опит в семейството са силно ограничени,

възможностите за учене и следователно когнитивното развитие на децата са нарушени. Освен това според социологията на семейството вземането на решения, мисленето и говоренето, поведенческите модели и др. са повлияни от принадлежността към определена социална група и от своя страна оказват влияние върху образователните възможности. Основата за това е, че хората, които живеят в едни и същи условия, често развиват сходни ценности и поведение. Стойностите и нормите, отразени във възпитателния стил на родителите, както и тяхната личност и компетентностите им в областта на образованието, ориентирането към постиженията, мотивацията, ежедневните умения, езиковите умения и общите знания оказват голямо влияние върху развитието на детето. **Неравенствата в културния капитал на едно семейство се прехвърлят към образователните неравенства.**

1. В полудневните училища социалните различия влияят силно върху успеха на децата. Това означава, от една страна, че германската образователна система е по-малко способна от други да компенсират неравенствата, идващи от семейната среда, вкл. липсата на необходимо „училищно време“. От друга страна, времето в семейството и различните начини на използването му, в зависимост от социалните различия и културния капитал, са решаващи за придобиването на умения от децата. **Училищната система не използва възможностите си да компенсират различните начални условия.** На учениците от по-ниските социални слоеве следователно им е много по-трудно да постигнат високи резултати.

2. Ученето и придобиването на умения зависят също силно от старанието и мотивацията. От съществено значение за мотивацията са и образователните стремежи. Освен семейството важен мотивационен ресурс може да са и хората, които човек среща в училищното ежедневие. Предвид факта, че институционалното разпределение на поколения ученици в различните видове средни училища е съпроводено със социална сегрегация, днес учениците от основното училище имат значително по-малко съученици с по-високи образователни стремежи, както и по-малко ролеви модели на разположение. От решаващо значение е какво училище се посещава, особено по отношение на социалния състав. **Това е ясно доказателство, че образователната система може да засили социалните различия, вместо да ги намали.**

3. Многостепенната образователна система и изборът на вида училище предполагат „поставяне на етикет“ на учениците, и то в много ранна възраст, по отношение на техния потенциал и бъдещи очаквания. По този начин се задвижва ефектът на „самоизпълващата се прогноза“ – от една страна, образователните стремежи на децата и родителите и очакванията на учителите се насочват в определени образователни пътеки, от друга, учебните програми са проектирани в съответствие с тези образователни очаквания. **Сам по себе си произходът на един ученик не генерира различията в компетентностите. До подобни различия водят неравностойните възможности за учене, свързани със социалната сегрегация на видовете училища за ученици от различни среди.**

4. Първичните ефекти на социалния произход<sup>2</sup> се натрупват в хода на образователния път. Важна роля за това играе подкрепата на децата от страна на родителите им. Независимо дали става дума за помощ за домашната работа, за мотивирането да се открие и използва собствения потенциал, или за насърчаване на амбицията по отношение на училищния успех – участието на родителите е пряко свързано с образователните постижения на децата им. Активното участие на родителите с по-ниско социално и образователно равнище е възможно само в много ограничена степен. Финансовото състояние например оказва влияние върху възможността за осигуряване на допълнителни (частни) уроци, както и на благоприятна среда (като самостоятелна стая с подходящо оборудване и др.) за развитието на уменията на децата за учене и за успеха.

5. Социалната принадлежност на родителите се отразява на развитието на децата чрез разликите във възпитанието и образователните стремежи. Мотивацията, амбицията, независимостта и креативността са неща, които нискоквалифицираните родители в по-малка степен могат да предадат на децата си у дома. Високото ниво на образование по правило се усеща най-вече в комуникационните умения на родителите. С богат речник и култура на говора децата са в много по-добра позиция да използват преживяванията и опита си за постигане на успех в училище.

Преходът от началното към средното образование е ключът към по-нататъшния образователен път и успех или неуспех на децата. Разликите в успеха (т.е. първичният ефект на произхода) се проявяват в препоръките на учителите и влияят в малка степен на родителските предпочитания. При добри училищни резултати почти всички родители от по-високите социални слоеве желаят да изпратят децата си в гимназия, докато при родителите от по-ниските социални слоеве желанието за гимназия, при същите резултати, се среща доста по-рядко. Тези различия са много важни, тъй като в по-голямата част от провинциите родителите решават по-нататъшния път на образование на своите деца след началното училище (т. нар. родителско право). Имайки предвид и силата на ефектите на произхода при проверката на учебните постижения, трябва да се отбележи, че както при препоръките на учителите, така и при предпочитанията на родителите **вторичните ефекти на социалния произход играят по-голяма роля за неравнопоставеността в образованието отколкото първичните ефекти.**

Изводите от проведени изследвания сочат, че **при едни и същи способности и постижения шансът деца от по-високи социални слоеве да получат препоръка за гимназията е значително по-висок отколкото при децата от по-ниските социални слоеве.** Децата, чиито

<sup>2</sup> Р. Будон (френски социолог и философ) разграничава първични и вторични ефекти на социалния произход за възпроизвеждане на образователните неравенства. За първичен ефект се говори, когато различните училищни резултати на децата с различен социален произход са причина за неравнопоставеност в образованието. Вторичните ефекти обясняват защо въпреки еднаквите училищни резултати децата с различен социален произход взимат различни решения за по-нататъшното си образование.

родители са с (или без) по-ниско ниво на образование, трябва да имат доста по-добри резултати, за да получат препоръка за гимназията, от децата, чиито родители са с високо ниво на образование.

За препоръка, която не е адекватна на постигнатите резултати, причината е преди всичко принадлежността на децата към даден социален слой. При оценката си учителите са под външни влияния, които нямат общо с резултатите на учениците, като например дали в семейството е налице достатъчно подкрепа за „тежката гимназия“, поведенческите характеристики на средата и владеенето на езика, мотивацията за учене и учебните навици, основаващи се на субективните оценки на учителите, както и маниерите на общуване и социалното поведение. Освен това оценките, респ. препоръките оказват влияние и върху средния успех на класа.

Обобщено е, че преди всичко решенията на учителите, както и на родителите (факт е, че повече родителите, отколкото учителите заявяват предпочитания за гимназия не според резултатите, а според социалния слой) и по-малко разликите в учебните резултати между деца от различни социални слоеве определят по-нататъшното им образование след началното. Осъзнаването на това би било важна стъпка към намаляване на неравнопоставеността в образованието – „решения“ за различни образователни пътеки да се вземат възможно най-късно в образователната биография. Защото, както „предпазливите“ препоръки на учителите от началното училище за деца от по-ниските слоеве, така и липсата на препоръки – въпреки съществува-

щите постижения – значително влияят върху по-нататъшния живот на тези деца. По-късните корекции на веднъж затворената пътека са трудни. Освен това децата се поставят в неравномерна учебна среда, като по този начин се засяга способността им да се развиват. И накрая, тези ученици са дискриминирани – въз основа на по-ниските образователни нива те са в неблагоприятно положение по отношение на продължаване на образованието и на пазара на труда, а по този начин – и на материалните и нематериалните условия в по-нататъшния си живот.

Трябва да се отбележи също така, че регионалните различия в Германия са много силни. В това отношение все още са необходими научни изследвания, тъй като има нужда от сравними данни за по-дълъг период от време. Въпреки това не е неправдоподобно да се приеме, че разликите в образователните системи на провинциите, както и социално-икономическото положение на населението също играят роля.

### ***Причини за връзката между образователните неравенства и мигрантския произход***

В много голяма степен дискриминацията на децата с мигрантски произход може да се обясни с принадлежността им към по-ниските социални класи. В допълнение техните родители често имат ниско ниво на образование.

Освен социалната класа владеенето на немски език играе централна роля за образователните успехи на децата с мигрантски произход.

Има и други фактори, свързани с мигрантския произход, които са важни за процесите на обучение и

разпределение в училище. Такъв фактор на влияние върху образователните възможности е възрастта.

Друг фактор (по отношение на мобилността) е въпросът за намеренията за връщане или за дългосрочно оставане в Германия. Твърди се, че продължителността на планирания престой има важно влияние върху образователните постижения.

Правният статут на децата с мигрантски произход също може да е (не)пряко отговорен за неравните образователни възможности.

В контекста на миграцията се приема също, че родителите на ученици с мигрантски произход често не разполагат с необходимите знания за германската училищна система, нямат познания и по различни специфични въпроси и затова не могат да „направляват“ по най-добрия начин образователните пътеки на децата си.

Културните различия са „обвинявани“ отново за по-ниската образованост на мигрантите.

Други механизми, свързани с мигрантския произход, са: неравната образователна среда (пространствената сегрегация на жилищните и училищните райони, както и неравните възможности за достъп до различни видове средни училища); „етническата принадлежност“ (дистанцията и културните и езиковите бариери между учителите и учениците и/или техните родители с мигрантски произход); наличието на предразсъдъци и учителски правомощия, които могат да повлияят неблагоприятно върху сътрудничеството с родителите и учениците по отношение на уче-

нето и успеха; институционалната дискриминация.

### ***Причини за образователните неравенства между момчетата и момчетата***

Дискриминацията на момчетата в училищното образование е сравнително ново явление, което може да се наблюдава едва през последните години. Затова липсват емпирични изследвания и много обяснения остават повече на спекулативно ниво.

Първото обяснение се отнася до така наречената феминизация на учителската професия. Жените доминират в педагогическите професии.

Второто популярно обяснение предполага, че момчетата с ниска успеваемост имат повече поведенчески проблеми, отколкото момчетата с нисък успех, затова момчетата са насърчавани повече.

Третото обяснение е по-скоро свързано с развитието. Приема се, че момчетата се развиват по-бавно, отколкото момчетата.

Заслужава да се отбележи, че много от спецификите на т.нар. половова дискриминация в училище отпадат или се изравняват в по-нататъшния ход на образователната биография.

### **Начини за отстраняване на социалните неравенства в образованието**

Прави се разлика между превантивни и компенсирани мерки, като първите по правило са по-ефективни и успешни. Колкото по-рано се реагира, толкова по-голям е шансът за постигане на дългосрочни положителни ефекти. Компенсирани мерки имат по-скоро за цел придобиване на свидетелство за завършено образование или повиша-

ването му чрез допълнителни квалификации след завършване на задължителното училищно образование. Тези мерки често се прилагат твърде късно, за да се намалят наистина социалните неравенства в образованието.

Една от причините за това е, че на младите хора им липсват важни предпоставки за образование, които се придобиват по време на учебната година (като мотивация за учене, стратегии за учене през целия живот и др.), друга – че германската образователна система не е достатъчно пропусклива, т.е. произвежда твърде много „задънени улици“ (поради различията в учебните програми и учебната среда).

Важна роля се отдава на **целодневното училище**. Допълнителните (следобедни) дейности като помощ за домашните работи или културни дейности може да имат компенсаторен ефект по отношение на различните изходни условия на учениците и по този начин да намалят социалните неравенства в образованието. Дали и как тези училища са ефективни, все още не може да се отсъди окончателно. Още повече че понякога тази форма се използва най-малко от групите, които са най-заинтересовани от отпадането на дискриминацията в образованието.

Темата за **ранните детски грижи** често се разглежда в политическия дебат по отношение на насърчаването на заетостта на жените. С оглед на значимостта на първичните ефекти на произхода и получените като резултат различни изходни условия при встъпване в образователната система този аспект придобива и значение като образователен компонент.

Важен елемент са **процесите на ранен подбор** в германската образователна система – понижаването на броя на записаните ученици в училище, повтарянето на класа в началното образование, разделянето още след четвърти клас в различните видове средни училища. Като цяло, толкова ранно насочване не е продуктивно. Едно по-късно разделяне на образователните пътеки ще даде възможност да се открие потенциалът на децата в неравностойно положение и те да получат по-голяма подкрепа, преди да се проведе селекцията „по успех/резултати“, и то предимно от родители и учители. Освен това социално хомогенният състав на училищните класове спомага за укрепване на социалното и етническото неравенство в образованието.

**Премахването на вида училище Hauptschule** (основно общо образование) като „средното училище за деца от семейства в неравностойно социално положение“ е необходимо, за да се създаде един по-силен социален „микс“ и по този начин да се разширят възможностите за социализация и образование на деца в неравностойно положение.

Друг подход също така е **да се заменят специалните училища с възможности за интегративно и приобщаващо образование** за деца със специални образователни потребности (например чрез разширяване на включването им в „редовни класове“), както и използване потенциала на целодневното училище. В този контекст трябва да се помисли и за нови форми на сътрудничество между училището и квартала, както и за връзката на училищните и извънучилищните процеси

на образование (т.е. възможности извън занятията).

Като цяло се приема, че **ранното разделяне в германската училищна система по-скоро засилва социалното неравенство в образованието**, затова е логично да се помисли да се оставят децата да учат заедно най-малко до 8./9. клас. Тази структурна промяна трябва да се придружи от съответните промени в преподаването.

Отново се посочва, че **образованието на преподавателите в сегашната му форма не е достатъчно**, за да са подготвени за предизвикателства като неравенство на възможностите, хетерогенни ученически класове, различни изходни условия и др. Педагозите трябва да имат предвид, че не се разбира от само себе си, че всички родители (могат да) подкрепят децата си в училище – както се очаква и предполага от учителите. Преподавателите могат да станат чувствителни към поведението си, генериращо неравенство, чрез разясняване на възможните механизми на дискриминация. Освен това по-голямото внимание към включването на родителите в образованието може да допринесе за по-компетентна комуникация със семействата в неравностойно положение. Важно е учителите да не бъдат оставени да се справят сами. Изисква се и **включването на повече социални педагози и възпитатели в процесите на образование в училищата**. Има значение и по-нататъшната квалификация по отношение на диагностиката и индивидуалната подкрепа.

В общообразователното училище **като отговор на дискриминацията**

**на децата с мигрантски произход се реагира с различни мерки за подпомагане и пилотни проекти**, най-вече с акцент върху езиковите умения. В тази връзка при записване в училище в много провинции са установени критерии за оценка на езиковото ниво, за да се открие къде има нужда от подкрепа. Преподаването на межкултурни умения и квалификации в областта на немски като втори език, както и межкултурното обучение трябва да станат неразделна част от образованието и обучението на преподавателския състав.

**Намаляването на разходите за висше образование** е важна стъпка към по-голямо равенство на възможностите и **по-висока квота за прием на студенти**. Но само това не е достатъчно. Трябва да се увеличи броят на кандидатстващите млади хора от непривилегированите слоеве, а това ще стане чрез училищна система, основана само и единствено на резултатите. **Ако преходът към по-нататъшно образование се базира само на действителните умения на учениците и вторичните ефекти на социалния произход (т.е. влиянието на учители и родители върху решението за посещения тип средно училище) бъдат изключени, това ще е съществена крачка напред по отношение на равните възможности.**

В заключение, ако намаляването или дори елиминирането на образователната бедност е образователна цел на училището, то това ще доведе до промени, които могат да преодолеят механизмите на социалните неравенства в образователните възможности. Това включва по-специално индивидуално насърчаване

на децата вместо подбор или „сортране“, работа с родителите, както и по-различно разбиране за училището – а именно не „слуга за образователните нужди на семейството“, а мо-

дерна „контра“ на семейството и по този начин – наваквасщ коректив на неравнопоставените семейни ресурси за придобиване на образование, т.е. само и единствено „слуга“ на децата.

Източник:

Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung

[http://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_171.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf)

Л. Дърмонова

## УЧИЛИЩАТА И РАННАТА СОЦИАЛИЗАЦИЯ НА ПОЛОВИТЕ РАЗЛИЧИЯ

В публикацията *Роля на училищата в ранната социализация на половите различия* на Центъра за върхови постижения в областта на ранното детско развитие, Монреал, Канада, се дискутира темата за половата социализация<sup>3</sup> в детска възраст и ролята на училището в нея.

Въпросът за възникването на половите различия е централен за психологията. Експертите се обединяват около мнението, че тези различия са както природно, така и социално обусловени. Училището е основна среда за полова социализация най-вече поради дългия период от време, който учениците прекарват там, общувайки с връстници. Момчетата и момичетата са разделяни предимно на база психологически характеристики на пола, като се започне от уменията за четене и се стигне до предпочитанията за вид игри. Училището може да спомогне за увеличаване на междуполовите различия,

като осигури среда, насърчаваща сходствата между представителите на един и същи пол и разминаванията между представителите от различни полове и обратното – да намали тези различия чрез подчертаване на вътреполовото разнообразие от вкусове и предпочитания и някои прилики при индивиди от различен пол.

Въздействието на училището се осъществява чрез учителите, от една страна, и чрез учениците, от друга. На момчетата и момичетата се предоставят различни образователни възможности и пътища за обратна връзка; учебните материали имат стереотипно съдържание, наблягащо на различията между двата пола, а учениците проявяват стереотипно поведение и отношение. Това означава, че децата усвояват полови стереотипи и предразсъдъци, които по-късно определят собствените им предпочитания и поведение.

---

<sup>3</sup> Влиянието на обществото, възпитанието и обучението върху усвояването от детето на определена система от роли, присъщи за конкретния пол.



### *Принос на учителите при социализация на половите различия*

Много учители утвърждават стереотипите (например математиката е по-лесна за момчетата, отколкото за момичетата) и предразсъдъците, свързани с пола (често се демонстрират предпочитанията на учителите към представителите на техния пол). Тези предубеждения могат да бъдат явни – осъзнати и скрити – неосъзнати, но и в двата случая мотивират поведението на учителя в класната стая. Това се случва основно по три начина:

1. Самите учители/учителки са пример за стереотипно поведение (често учителките показват открито неувереност, дори страх при извършването на математически операции);

2. Учителите имат различни очаквания към момчетата и момичетата (заниманията на децата се определят от пола им – момичетата се интересуват от дрехи, момчетата от конструктори);

3. Придава се по-голямо значение на пола чрез използването му като етикет при групиране на учениците.

### *Принос на връстниците при социализация на половите различия*

При постъпването в училище децата се срещат със свои връстници, голяма част от които вече са усвоили традиционно за своя пол поведение,

което води до поява и утвърждаване на полови стереотипи.

От друга страна, в училищата е налице полова сегрегация – при наличие на много свободни за игра ученици детето избира тези от своя пол. Тази тенденция влияе върху преживяванията по време на играта и води до въвличане в стереотипни игри. Освен това половата изолация в тази възраст предопределя подчиняването на същите стереотипи и в бъдеще. Тази връзка се потвърждава от проведено шестмесечно наблюдение на деца в предучилищна възраст, при което е установено, че колкото повече време децата прекарват със свои връстници от същия пол, толкова повече поведението им става по-полово стереотипно.

Друг начин на въздействие е чрез налагане на стереотипи като „Късата коса е за момчета, не за момичета!“ и „наказване“ на онези деца, които не се придържат към съответния модел посредством вербална или физическа агресия.

За справянето с изброените проблеми е необходимо да се избягва създаването на девически и мъжки училища. Важни аспекти са и ясното разбиране от страна на учителите на собствените им осъзнати и неосъзнати предразсъдъци и начинът, по който тези предразсъдъци повлияват поведението им в класната стая.

Източник:

The Role of Schools in the Early Socialization of Gender Differences

<http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/2492/the-role-of-schools-in-the-early-socialization-of-gender-differences.pdf>

Р. Стойкова

## ПРЕДСТАВЯМЕ ВИ

### ЕФЕКТИВНИ СТРАТЕГИИ ЗА НАМЕСА ПРИ ОПАСНОСТ ОТ РАННО НАПУСКАНЕ НА УЧИЛИЩЕ В ЩАТА ВИКТОРИЯ, АВСТРАЛИЯ

В публикация на Центъра за следдипломно обучение и учене през целия живот (Университет на Мелбърн, Австралия) се посочва, че училищата в щата Виктория се сблъскват с проблема на отпадането от образователната система. Посочва се, че в този обсег попадат ученици и млади хора от местен произход, с интеграционни потребности, лица с малки доходи, с нисък социално-икономически статут, деца от семейства, страдащи от стрес, и младежи, живеещи в квартали с висока бедност или в отдалечени райони. Уточнява се, че има малко изследвания относно стратегиите, които училищата могат да прилагат, за да подобрят ангажираността на учениците и да увеличат включването им в по-високите степени на образование и успешното завършване.

Училищата с най-голям успех в задържането на учениците съчетават набор от стратегии, като работят за развиване на ангажираността на целия персонал за решаване на проблема и непрекъснато усъвършенстват прилаганите подходи.

#### Определяне на успешните мерки за намеса

След проведено проучване на практиката на училищата в щата Виктория и наличната литература по темата Центърът идентифицира редица стратегии за увеличаване на ангажираността на учениците и намаляване на преждевременното напускане на училище. Тези стратегии са част от програми, за които има научни данни, че намаляват скоростта на процеса.

**Таблица 1.** Успешни намеси за подобряване на ангажираността и намаляване на преждевременното напускане на училище

<b>ПОДКРЕПЯЩА УЧИЛИЩНА КУЛТУРА (УЧИЛИЩЕН АНГАЖИМЕНТ)</b>	Непрекъснато усъвършенстване
	Ангажираност за успеха на всеки
	Гъвкавост и отзивчивост към индивидуалните потребности
	Високи очаквания
	Насърчаване на отговорността и самостоятелността на учениците
	Споделена визия

<b>ВСЕОБХВАТНА УЧИЛИЩНА СТРАТЕГИЯ (ИНИЦИАТИВИ НА НИВО УЧИЛИЩЕ)</b>	Осигуряване на широкообхватен учебен план за учениците от горните класове
	Предлагане на възможности за професионално образование и обучение
	Предизвикателни и стимулиращи учебни програми
	Ранна намеса в подкрепа на повишаване на грамотността и математическите умения
	Прилагане на програма за борба със слабите постижения
	Планиране на пътеки за качествено кариерно ориентиране и консултиране
	Стратегическо използване на учителите и учебните ресурси
	Формиране на класове с по-малък брой ученици
	Обособяване на миниучилище или училище в рамките на училищната организация
	Екипен подход към преподаването, ученето и индивидуалните грижи
	Приоритетно професионално развитие на училищния персонал
	Училището в услуга на обществото
	Междусекторни инициативи
<b>СТРАТЕГИИ, НАСОЧЕНИ КЪМ УЧЕНИЦИТЕ (ИНИЦИАТИВИ, НАСОЧЕНИ КЪМ ПОТРЕБНОСТИТЕ НА КОНКРЕТНИ ГРУПИ ОТ УЧЕНИЦИ ИЛИ ФИЗИЧЕСКИ ЛИЦА)</b>	Управление на индивидуалните казуси
	Менторство
	Политики и програми за осигуряване присъствието на учениците
	Социална подкрепа
	Целенасочена помощ за развитие на умения на изоставашите ученици
	Допълнителни уроци или индивидуално подпомагане от страна на съученици
	Допълнителни или извънучилищни програми
	Планиране на пътища за учениците в риск от отпадане или напускане
	Целево финансово подпомагане
	Проектно базирано обучение за неангажирани ученици
	Креативни програми, основани на изкуства, за ученици в риск

Стратегиите за ефективна намеса са групирани в три основни области:

- Подкрепяща училищна култура (училищен ангажимент)
- Всеобхватна училищна стратегия (инициативи на ниво училище)
- Стратегии, насочени към учениците (инициативи, насочени към потребностите на конкретни групи от ученици или физически лица)

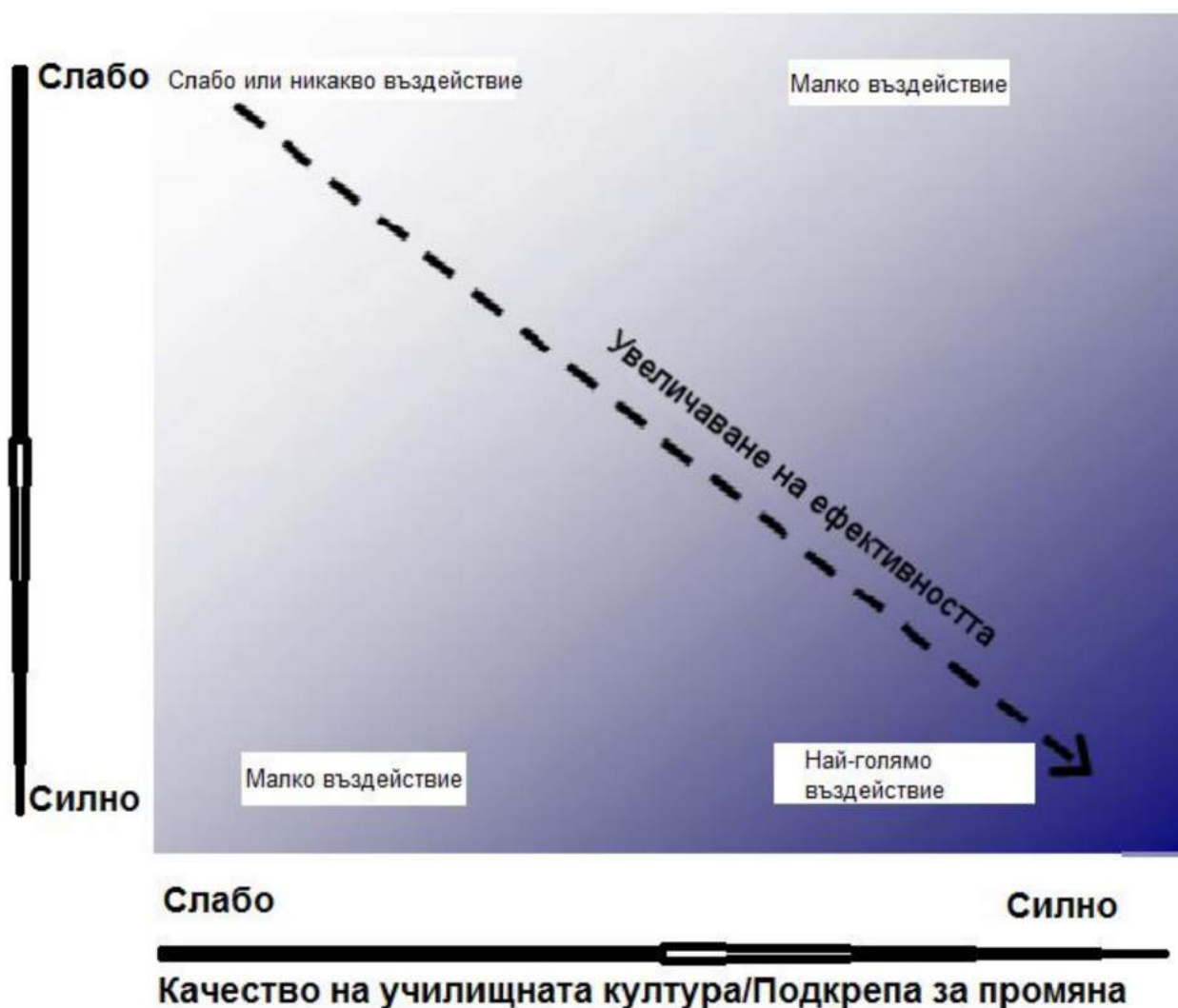
От проучването става ясно, че училищата са най-ефективни в решаването на проблемите с ангажираността и задържането на учениците, когато вземат под внимание и трите области: силна подкрепяща училищна култура с ангажимент за подобрене, стратегии, насочени към качеството на дейностите и към индивидуалните потребности на учениците. Тези взаимоотношения са

очертани на **фигура 1**, която показва, че най-голямо въздействие има вероятност да се получи в училищата, които имат силна култура и ангажираност с проблема.

Изводите на авторите сочат, че където училищната култура и подкрепата за промяната са слаби и има малко намеси за подпомагане на ученици в риск, следователно има вероятност да има малка или никаква промяна в ангажираността и задържането на учениците. В училища,

които са приложили висококачествени програми или намеси, отговарящи на нуждите на ученици в риск, дори ако подкрепата за промяна или училищната култура е слаба, е по-вероятно да има въздействие върху ангажираността и задържането. В идеалния случай силната ангажираност на училището за подобряване на резултатите на учениците и условията, които то предлага за тази цел, ще осигурят на учениците в риск най-добрия шанс да останат в образованието.

**Фигура 1.** Взаимодействия между училищната култура, качеството на намесата и ефективността за повишаване броя на успешно завършилите ученици



**Възможни препятствия и съпротива**

Промяната на начина, по който функционират училищата, и на това, което предлагат на учениците, рядко е

безпроблемен процес. В публикацията са представени препятствията при осъществяването на промените, които намаляват ефективността на програмите за превенция на отпадането от училище.

**Таблица 2.** Препятствия пред развитието на успешни намеси

<b>Ресурси</b>	<p>Недостатъчно финансиране</p> <p>Високи разходи за осигуряване на професионално образование и обучение</p> <p>Допълнителни разходи на семействата за професионално образование и обучение</p> <p>Неподходящи условия</p> <p>Липса на непрекъснато финансиране</p>
<b>Нагласи</b>	<p>Отношение към съдържанието и нивото на мерките за промяна</p> <p>Ниски амбиции на учениците</p> <p>Ниски амбиции на родителите</p> <p>Съпротива срещу промяната (ученици/родители/учители)</p> <p>Свърхродителски амбиции</p> <p>Липса на знания у родителите</p> <p>Ниски очаквания на учителите</p>
<b>Персонал и умения на персонала</b>	<p>Намиране на подходящ персонал</p> <p>Задържане на квалифицирания персонал</p> <p>Достъп до квалифицирани учители за професионално обучение</p>
<b>Организация</b>	<p>Проблеми с разпределението на учебното време</p>
<b>Системни или регионални проблеми</b>	<p>Липса на подкрепящ персонал на общинско и/или национално ниво</p> <p>Частичен, а не системен поглед (насърчаване на конкуренцията)</p> <p>Конкуренция с частни училища</p>
<b>Други</b>	<p>Липса на възможности за учениците под 15 години</p> <p>Транспорт на ученици до други обекти</p> <p>Ограничаване на обхвата на предлаганите мерки при малките училища</p> <p>Мобилност на учениците</p> <p>Липса на координация между училищата и държавните институции</p> <p>Обстоятелства от домашен/семеен характер</p>

Авторите посочват редица добри инициативи и практики на училищата, една от които е Кариерна академия, която се организира за ученици с по-малък и среден риск от отпадане. Обхватът на групата е между 150 и 200 ученици от 9. или от 10. клас до 12. клас. Те се отличават със следните особености:

✓ организират се като малки образователни общности, за да създадат по-благоприятна и персонализирана учебна среда;

✓ съчетават академични, кариерни и технически учебни програми по темата за кариерното развитие, за да обогатят преподава-

нето и ученето;

✓ установяват партньорства с местни работодатели, за да осигурят възможности за кариерно развитие и възможности за учене по време на работа. Целта е да подготвят учениците както за професионални, така и за академични пътища за реализация.

Програмата е увеличила броя на младите мъже (но не и на млади жени), които са постъпили на работа; работните часове; броя на завършилите гимназия и броя на продължилите своето образование във висши училища.

Източник:

Lamb, S, Rice, S, Centre for Post-compulsory Education and Lifelong Learning, University of Melbourne, Effective Intervention Strategies for Students at Risk of Early Leaving.

[http://samordningsforbund.se/wp-](http://samordningsforbund.se/wp-content/uploads/sites/3/2014/06/rapport_university_of_melborne_080501.pdf)

[content/uploads/sites/3/2014/06/rapport\\_university\\_of\\_melborne\\_080501.pdf](http://samordningsforbund.se/wp-content/uploads/sites/3/2014/06/rapport_university_of_melborne_080501.pdf)

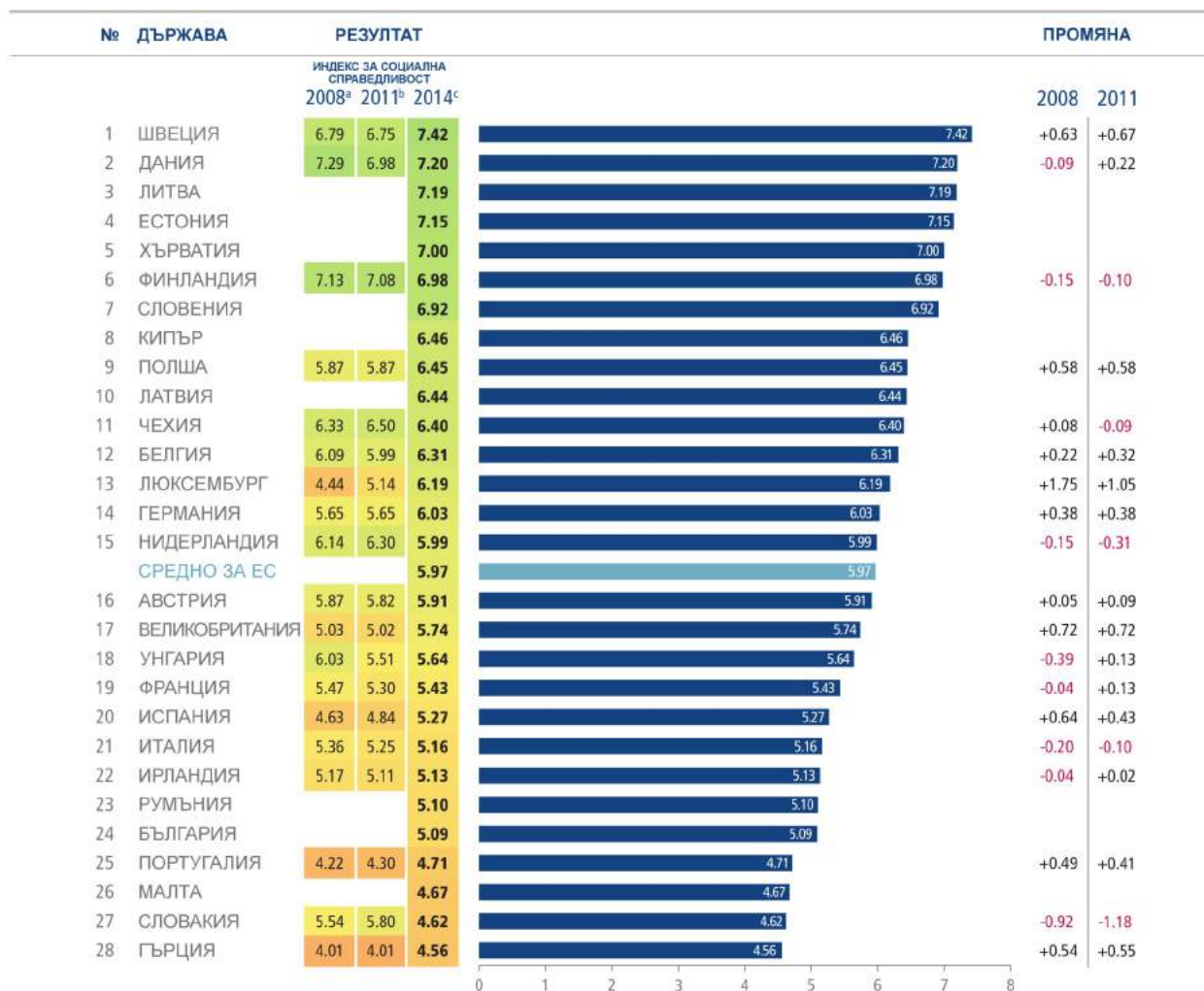
В. Лозанова

## СЪВРЕМЕННО СЪСТОЯНИЕ НА РАВНИЯ ДОСТЪП ДО ОБРАЗОВАНИЕ В ЕС

В публикуван през 2014 г. сравнителен доклад за измерванията на социалната справедливост в страните членки на ЕС, подготвен от мрежата SGI (Sustainable Governance Indicators – проект, финансиран от фондация Бертелсман (Bertelsmann Stiftung) особено внимание е обърнато и на образованието. Въз основа на коментара на събраните данни са идентифицирани някои конкретни препоръки за подобряването на достъпа до образование.

Специално място сред измерванията на социалната справедливост е отделено на равния достъп до образование. Установено е, че по този показател най-високи постижения регистрират Швеция, Дания, Литва, Естония, Хърватия и Финландия, а най-ниски – Португалия, Малта, Словакия и Гърция (фигура 1). Най-голям прогрес през последните години сред страните членки е отбелязан в Люксембург, докато най-сериозно се е влошило положението в Словакия.

Фигура 1. Равен достъп до образование



Източник: собствени изчисления (въз основа на данни съответно за а: 2005-2007 г.; б: 2008-2010 г.; в: 2011-2013 г.)

BertelsmannStiftung

Изтъкнато е, че от перспективата на социалната справедливост е особено важно социално-икономическата среда на ученика да не оказва влияние върху неговия успех в образованието. Този принцип е приложен в най-висока степен в Естония и Финландия. Освен това учениците от посочените държави имат най-високи резултати в тестовете на PISA сред страните членки на ЕС (фигура 2).

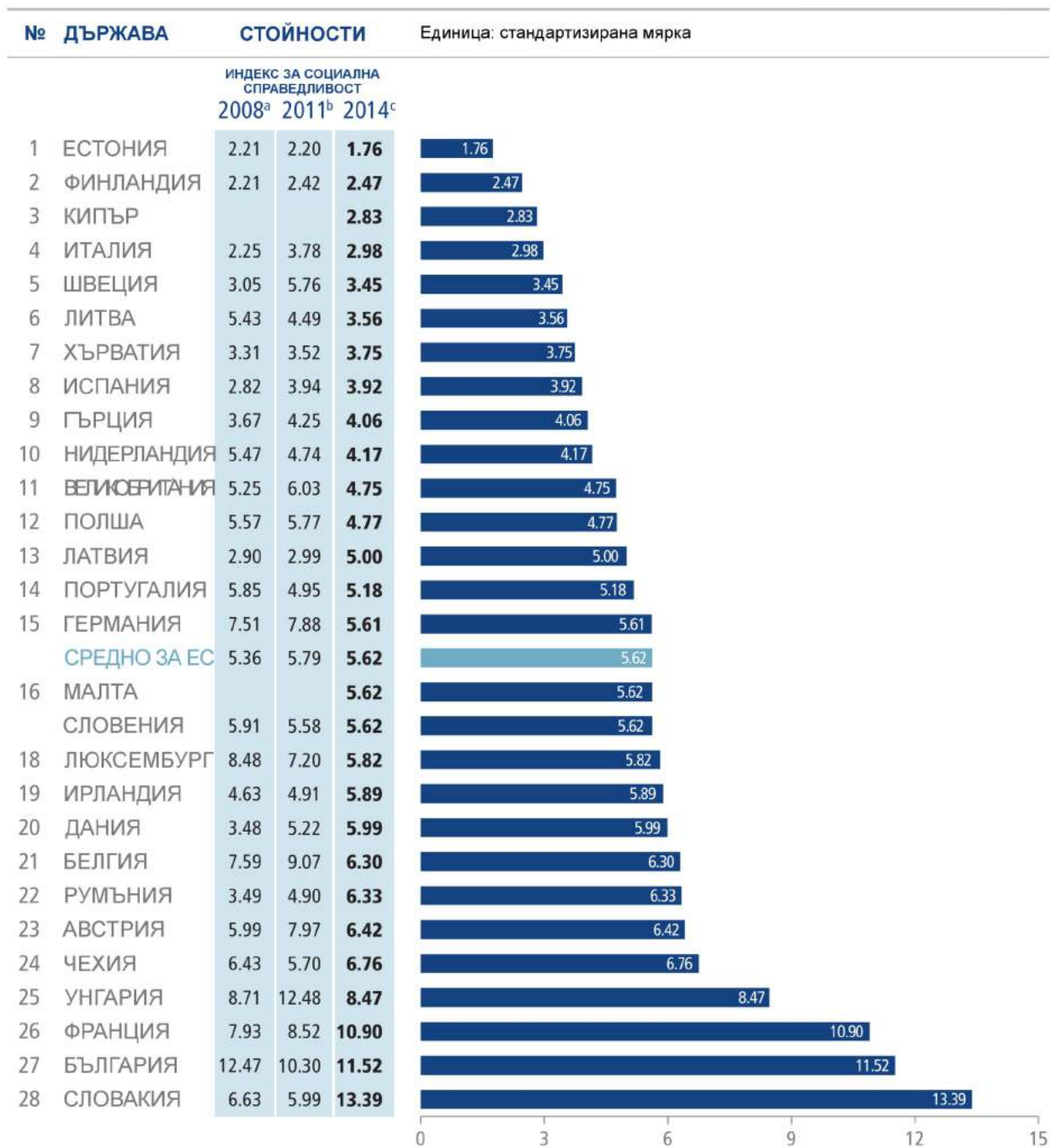
Сред страните членки от Централна и Източна Европа най-високи постижения по отношение на взаимовръзката между социално-икономическата среда и успеха на учениците са регистрирани в Полша. Това се

обяснява с предприети реформи в образователния сектор и по-конкретно – въвеждането от септември 2011 г. на задължително предучилищно образование за 5-годишните деца.

Напредък по същия показател е регистриран и във Великобритания. Обяснява се с либерализирането на училищния сектор чрез позволяването на неправителствени организации като фондации, компании, родителско-учителски кооперативи и др. да основават собствени училища.

Социално-икономическата среда оказва най-сериозно влияние върху постиженията на учениците във

**Фигура 2.** Въздействие на социално-икономическите фактори върху образователните постижения на учениците според PISA



Източник: ОИСР PISA (данни съответно за а: 2006; b: 2009; c: 2012).

| BertelsmannStiftung

Франция, България и Словакия. Отбелязана е необходимостта от фундаментални реформи в Австрия с оглед повишаване на социалната мобилност на системата и гарантиране на равни възможности за образование. Подобен проблем е забелязан и в Германия, където наличието на равни възможности в

образователната система е определено като недостатъчно, тъй като успехът зависи силно от произхода на ученика и неговата социално-икономическа среда. Самата образователна система е оценена като недостатъчно адаптирана към растящата хетерогенност на децата и младите хора в Германия.

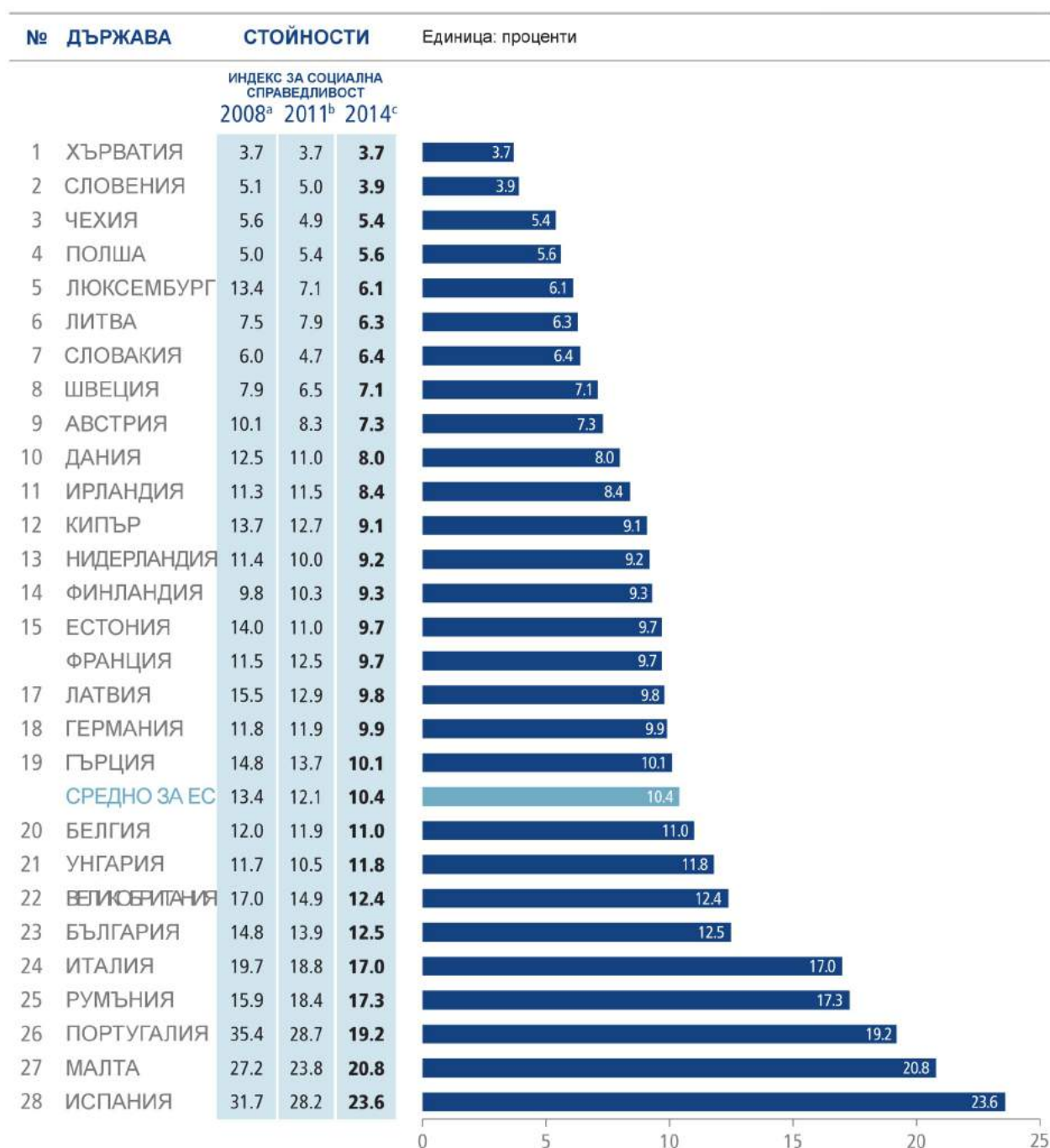


Изтъкнато е, че многобройни изследвания доказват позитивния ефект на инвестирането в образованието и грижите в ранна детска възраст. Подобна инвестиция оказва влияние върху академичните възможности, перспективите за заетост и общите шансове за социално развитие.

\*\*\*

Друг съществен показател във връзка с равните образователни възможности е делът на ранно отпадналите от училище и от програмите за обучение. Това е и един от ключовите индикатори в стратегията „Европа 2020“.

Фигура 3. Дял на ранно отпадналите ученици



Източник: Eurostat Online Database (данни съответно за а: 2008; b: 2010; c: 2013)

Установено е, че делът на младите хора, които напускат училище преждевременно, е най-нисък в Хърватия, Словения, Чехия и Полша, а най-висок в Португалия, Малта и Испания.

Отклоненията по този показател се обясняват с твърде различните образователни системи на страните членки и по-конкретно – делът на учениците в професионалното образование.

Източник:

Social Justice in the EU – A Cross-national Comparison Social Inclusion Monitor Europe (SIM) – Index Report (2014)

[http://news.sgi-network.org/uploads/tx\\_amsgistudies/Social-Justice-in-the-EU-2014.pdf](http://news.sgi-network.org/uploads/tx_amsgistudies/Social-Justice-in-the-EU-2014.pdf)

Й. Илиев

## РЪКОВОДСТВО ЗА ПРЕВЕНЦИЯ НА ОТПАДАНЕТО ОТ УЧИЛИЩЕ

### Въведение

Институтът по науки за образованието, САЩ (Institute of Education Sciences – IES), публикува практически ръководства, за да предостави най-добрите доказателства и експертен опит и да отговори на различните системни предизвикателства, които не могат да бъдат разрешени чрез единични намеси или програми.

В публикацията *Практическо ръководство. Превенция на отпадането от училище* се посочва, че целта е да се формулират конкретни и основани на доказателства препоръки, които да се използват от учителите за справяне с предизвикателството – намаляване на отпадането от училище. Отбелязва се, че процесът е труден при липса на разработени или оценени подходи. Ръководството предоставя практическа и ясно формулирана информация по важни теми, свързани с проблема.

Документът е предназначен за учителите в гимназиите и основните

училища, за училищните ръководства и съвети и за политиците при планирането и изпълнението на стратегии за превенция на отпадането. Основната му цел е да подпомага разработването на практически и политически алтернативи за реализация.

Авторите обръщат внимание на множеството компоненти на намесите за предотвратяване на отпадането. Поради комплексния си характер доказателствата за въздействието на компонентите не могат да се определят поотделно за всеки един от тях.

Ръководството представя шест препоръки за намаляване процента на отпадане от училище. Те са разделени в три категории: (1) Диагностични процеси за идентифициране на проблемите, свързани с отпадането на учениците; (2) Целеви интервенции за група от ученици, за които е установено, че са изложени на риск от отпадане; (3) Реформи в училищата, предназначени да засилят ангажираността на всички заинтересовани страни за справяне с проблема.

## Препоръки

**Първата препоръка** се отнася до училищата и териториалните административни органи, които следва да създадат информационни системи, поддържащи актуални данни за отпадащите ученици. Те помагат да се идентифицират отделни ученици, изложени на висок риск от отпадане. Тази препоръка е от съществено значение за диагностициране на степента, в която училищата ще трябва да прилагат стратегии за справяне с проблема. Изпълнението на някои от следващите препоръки включва непрекъснато връщане към събраните бази данни, за да се проследи успехът на стратегията и да се коригират подходите, ако е необходимо.

**Препоръки 2, 3 и 4** предлагат насочване на вниманието към учениците, които са най-застрашени от отпадане, чрез активна намеса в училищния, социалния и личния им живот. Успешното идентифициране на тези ученици може да позволи осъществяването на интензивни цели

мерки. Трите препоръки са взаимно допълващи се, като авторите предлагат тяхното съвместно прилагане.

**Препоръки 5 и 6** предлагат всеобхватни стратегии за реформи в училище, насочени към увеличаване на ангажираността на всички участници в училищния живот. Отчита се фактът, че отпадането невинаги е функция на нагласите, поведението и външната среда на учениците – училища, в които липсва съгласуваност, свързаност и взаимодействие могат да „насърчават“ отпадането. Когато училището е част от проблема, се препоръчва да се предприемат сериозни усилия за промяна на средата, учебната програма и културата на училището. Тава включва стратегии за персонализиране на училищната среда в опит да се реши проблемът с анонимността и да се осигури на всички ученици чувство за принадлежност. Училищата следва да предоставят на учещите смислено обучение чрез систематичен акцент върху възможностите, които имат след завършване на училищното образование.

## Контролен лист за проверка на изпълнението на препоръките

**Препоръка 1.** Да се изготви база данни с актуална информация за отпадащите ученици за идентифициране на изложените на висок риск.

- Съставете и поддържайте база данни по нива на образование, за да проследявате броя на завършващите и отпадащите.
- Включете в базата данни постъпващи ученици, които са имали поведенчески и други проблеми, трудности и задържане в полицията.
- Наблюдавайте непрекъснато учебните и социални постижения на всички ученици.
- Проследявайте данните за всеки ученик, за да идентифицирате тези от тях, които са изложени на опасност от отпадане преди преминаване в по-горна степен на образование.
- Измервайте и наблюдавайте усещането на учениците за ангажираност и принадлежност към училището.

- Съберете и документирайте точната информация за причините за дистанцирането на учениците.

**Препоръка 2.** Да се възложи на възрастни да изпълняват ролята на застъпници на учениците, изложени на риск от отпадане.

- Изберете възрастни, които могат да поемат ангажимент да инвестират в личния и училищния успех на ученика, поддържайте ниски нива на учебно натоварване и целенасочено свързвайте учениците с възрастните застъпници.

- Определете време през деня или седмицата за редовни срещи между възрастните и учениците.

- Поддържайте постоянна връзка със застъпниците и ги информирайте за различните препятствия, които учениците могат да срещнат. Обучавайте ги за начините на взаимодействие с тях, с родителите им или с училищния персонал, за да се справят с проблемите.

**Препоръка 3.** Да се осигури подкрепа за подобряване на учебните резултати.

- Осигурете индивидуална или групова подкрепа за изграждане на умения за решаване на тестове, умения за самообучение или по целеви тематични области като четене, писане или математика.

- Осигурете допълнително време за обучение и възможности за навакване след училище, в съботно училище или чрез летни програми.

**Препоръка 4.** Да се създадат програми за подобряване на поведението на учениците в класната стая и на социалните им умения.

- Използвайте застъпниците или други възрастни, които да помогнат на учениците да си поставят постижими учебни и поведенчески цели с конкретни референтни показатели.

- Признайте и оповестете постиженията на учениците.

- Обучавайте ги на стратегии за укрепване на уменията за решаване на проблеми и вземане на решения.

- Създайте и установете трайни партньорства с доставчици на програми в общността и други агенции в областта на социалните услуги, психичното и физическото здраве и правоприлагането.

**Препоръка 5.** Да се персонализират учебната среда и учебният процес.

- Създайте малки образователни групи.

- Установете екипното обучение.

- Формирайте по-малки класове.

- Удължете някои часове чрез промени в учебния график на училището.

- Насърчавайте участието на учениците в извънкласните дейности.

**Препоръка 6.** Да се осигурят строги и релевантни указания, за да се ангажират по-добре учениците в обучението. Да се формират умения, които са необходими както за успешното завършване, така и за живота.

- Осигурете на учителите постоянни начини за разширяване на техните знания и умения.

- Интегрирайте в учебното съдържание теми за кариерното развитие и акцентирайте върху изграждане на умения чрез кариерни „академии“ или модели на множеството пътеки за развитие.
- Организирайте дни на кариерата, предлагайте възможности за придобиване на трудов опит, организирайте посещения в институции за висше образование.
- Осигурете на учениците допълнителна помощ и информация за изискванията на институции за придобиване на висше образование.
- Създайте устойчиви партньорства с местните фирми, които да предоставят възможности за стаж и дългосрочна заетост, провеждайте симулирани интервюта за работа.

Източник:

Dynarski, M., Clarke, L., Cobb, B., Finn, J., Rumberger, R., and Smink, J. (2008). Dropout Prevention: A Practice Guide (NCEE 2008–4025). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Retrieved from: <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>

В. Лозанова



**НАЦИД**

**ISSN 1314-8966 (Print)**  
**ISSN 2367-9425 (Online)**