

ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОЛИТИКИ И ПРАКТИКИ ЗА ИНТЕГРАЦИЯ НА ДЕЦА БЕЖАНЦИ И МИГРАНТИ В УЧИЛИЩЕ ЧРЕЗ ИЗУЧАВАНЕ НА БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

Теодора Власева

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Резюме. Предоставянето на равнопоставен достъп до качествено образование на всички деца мигранти, независимо от правния им статут, е ключов вектор в европейските политики за интеграция. Преди влизането на България в Европейския съюз право на безплатно образование у нас имат само децата на бежанците и на търсещите убежище. В процеса на присъединяване към Съюза България предприема законодателни промени, за да гарантира безплатно и задължително образование за децата мигранти от страните в Европейския съюз, Швейцария и Европейското икономическо пространство. Институционалната рамка е създадена с наредба на Министерството на образованието, науката и младежта за реда и условията за предоставяне на допълнително обучение по български език. Одобрена е учебна програма за изучаване на българския език като втори език, създадени са помагала за прилагане на програмата. Обосноваването и развитието на цялостния модел, както и разработката на ресурси за неговото функциониране, е предстояща задача на методическата теория и практика.

Сред новите предизвикателства пред политиците и институциите е и образователната интеграция на децата мигранти, идващи от трети страни.

Keywords: policies and practices for the integration, migrant children, inclusive education, learning Bulgarian as a second language

Гарантирането на достъп до безплатно образование е ключов вектор в европейските политики за интеграция на децата мигранти в училище и в социума на основата на равнопоставеността с гражданите на приемащата страна.

Преди влизането на България в Европейския съюз право на безплатно образование у нас имат само децата на бежанците и на търсещите убежище. По време и след присъединяването към ЕС България предприема редица промени – правни, институционални и програмни, за да съгласува с европейските стандарти образователната си политика към децата мигранти. С изменения в Закона за Народната просвета през 2006 г. и влизането в сила на Наредба № 3 от 19 юни 2009 г. е осигурена институционалната рамка за безплатно обучение по

български език, както и възможност за обучение по майчин език и култура, на учениците мигранти в задължителна училищна възраст – деца на граждани на държави членки на ЕС, Европейското икономическо пространство и Швейцария. Само година по-късно е приета нова учебна програма, специално създадена за допълнително обучение по български език за ученици мигранти в начален етап на образование и са одобрени учебни помагала за нейното приложение.

Усилията в тази посока обаче все още не дават задоволителни резултати. Това показва третото издание на авторитетното международно изследване MIPEX („Политики за интеграция на мигранти“), което чрез система индикатори сравнява политиките за интеграция на мигрантите в 31 страни от Европа и Северна Америка (Хъдълстън и др., 2011). Оценява се как се прилагат международно приетите стандарти за равнопоставеност на мигрантите в 7 области на публични политики, влияещи върху интеграцията. Докладът сочи, че България остава далеч от най-добрите практики, тъй като „новодошлите са лишени в критична степен от редица основни възможности, свързани с достъпа до гражданство, образование и политическо участие“. В областта на образованието интеграцията протича по критично „лош сценарий“, тъй като страната ни покрива едва 15 % (средно) от стандарта за достъп до образование, оценка на знанията при пристигане и подкрепа за езиковото обучение. Поради ниската степен на отвореност на националната образователна система към спецификите на имигрантските общности и към проблемите на децата мигранти по показателя образование България заема предпоследното, 30-о място.

За сериозни пропуски, но при образованието на децата бежанци, се говори и в Доклада на ВКБООН²⁾ за Централна Европа от 2009 г. В него се отбелязва, че въпреки успеха на ред стъпки, предприети от България след 2005 г. за интеграция на високо рисковата група на децата бежанци, взетите мерки не са ефективни. Сред основните причини за това отново е липсата на адекватно обучение по български език, което затруднява и забавя интегрирането на децата бежанци в образователната система и остава за тях сериозна бариера след приема в училище.

В контекста на очертаните проблеми и потребности с настоящото проучване си поставяме за цел да проследим етапите във формирането на националната образователна политика за интеграция и приобщаване на децата бежанци и мигранти, да очертаем посоките за хармонизацията ѝ с европейската, трудностите при прилагането ѝ на практика и предизвикателствата пред бъдещото ѝ развитие.

Във фокуса на анализа е възможността на децата мигранти да изучават на езика на приемащата страна (и на страната по произход) като гаранция за равен достъп до образование и като условие за ефективно ограмотяване, училищно и социално интегриране, успешно обучение, образование и личностно развитие, културно приобщаване и запазване на културната идентичност. За целта обект на проучване са теоретични източници и емпирични изследвания, законови и програмни документи, методически разработки, осветляващи темата.

1. Езикова политика за културнообразователна интеграция на децата бежанци в българското училище

До присъединяването на България към ЕС национална политика по отношение на децата мигранти липсва. Поради късната поява на миграционния феномен у нас закъснява и формирането въобще на държавна политика за управление на миграцията и социалната интеграция на мигрантите. За разлика от Западна Европа, САЩ и други развити страни, където проблемът за имиграцията датира от десетилетия, у нас той възниква с демократичните промени и отварянето на страната към света. Свободният пазар и свободното движение на хора и капитали водят до лавинообразно нарастване на емиграцията от страната, но също така става публично достояние фактът, че България се характеризира не само с национални, а и с миграционни малцинства³⁾.

Като цяло, малобройната миграция към България, включваща предимно трудови имигранти с дългосрочно пребиваване, български граждани по натурализация с имигрантски произход и чужденци с бежански, хуманитарен статут или временна закрила, е неравномерно разпределена в двете си основни форми: имигрантите са многократно повече от бежанците и търсещите убежище (Кръстева, 2005). Значително по-малката втора група на бежанците и търсещите убежище обаче е с голяма публична видимост, за което допринасят политическият контекст и постоянният медиен интерес, както и дейността на неправителствени хуманитарни организации, ангажирани с правата на човека. Неслучайно именно тази група мигранти става обект на публична политика, за формиране и администриране на която към Министерски съвет се създава специална институционална структура – Държавната агенция за бежанците (ДАБ).

Правото на образование на децата на бежанци е регламентирано в член 26 от Закона за убежището и бежанците и в Наредба № 3 от 27 юли 2000 г. на МОН⁴⁾. Децата бежанци и търсещи убежище до 18-годишна възраст имат право на пълен и безплатен достъп, обучение и образование в държавните и общинските училища в Република България. Те могат да продължат образованието си и във висшите училища по реда, уреден за българските граждани.

Включването на децата от целевата група в системата на училищното образование се предшества от подготвителен етап на обучение по български език (БЕ), организирано от Интеграционния център за бежанци (ИЦБ) при ДАБ. След приключването му в Регионалния инспекторат на образованието се полага изпит, който от трети клас нататък е не само по български език, а и по основните учебни предмети. Изпитът се държи пред специално създадени комисии от експерти, които чрез интервюта и тест преценяват нивото на компетентност за покриване на образователния стандарт и включване в определен училищен клас. В резултат на това децата биват насочвани за записване в училище, като се вземат предвид местоживеенето им, тяхното желание, възрастта и здравословното им състояние.

Подготвителното обучение по БЕ в ИЦБ се организира в контекста на дейностите за езиково и социокултурно ориентиране на бежанците, като за нуждите на езиковото обучение на децата се прилага специално създадена учебна програма (ЕИРМ, 2006). Целите ѝ се определят в следните области: Грамотност; Създаване на умения и навици за учене; Изучаване на говорим български език; Изучаване на писмен български език; Развиване на умения за разбиране и общуване. По програмата са създадени специализиран учебник „Български език за деца бежанци“, финансиран от ВКБООН със средства от немска благотворителна фондация, и допълнително „Учебно помагало по български език за деца бежанци“. Автори на комплекта са квалифицирани преподаватели в Центъра, непосредствено ангажирани с обучението на децата⁵⁾.

Учебникът е предназначен за ученици на възраст от 7 до 14 години, т.е. за период, обхващащ на практика основното училищно образование (1. – 7. клас). В тази широка програмна амплитуда учебното съдържание се композира в 40 теми, въвеждащи граматичния материал и дейностите за формиране на умения за общуване на български език. Съдържанието надхвърля образователния минимум в утвърдените от МОН програми за началния етап на образование и по принцип трудно се съотнася с която и да е от задължителните учебни програми по български език в училище. Самият езиков курс по регламент продължава само 3 месеца, като се допуска удължаване до 6 месеца за деца, срещащи значителни трудности. Всъщност няма как такива да не се проявят предвид условията, при които се организира и провежда обучението: разновъзрастов и променлив състав на групите, различна степен на владеење на езика от децата (и родителите им) и съответни разлики в образователните потребности; използване на учебник и методика, неадресирани към спецификите на различните групи деца, остаряла материална база (дори учебникът е достъпен в черно-бели копия) за провеждане на обучението, откъсване от реална комуникация с връстници, носители на езика; отдалеченост на мястото, в което се провежда курсът, и проблематично присъединяване към него, след като вече е стартирал.

Добра възможност за известно компенсиране на тези трудности предлагат програмите на Бежанско-мигрантската служба към Българския Червен кръст – основен партньор на ЦИБ. Освен провежданите ежегодно двуседмични летни училища за индивидуална езикова подкрепа на ученици във възрастта от 7 до 12 г., БЧК предлага за новодошлите бежанци включване в летни лагери (ЕИРМ 2006). В тях за две седмици децата, придружавани от родител, изцяло се потапят в българоезична среда и интензивно овладяват езика. Той се изучава и чрез специално организиран курс, и като се практикува в свободно неформално общуване с връстници българчета. По този начин децата бежанци не само придобиват ценен социоафективен опит и умения за интеркултурна комуникация, но се подготвят в реални условия за включване в редовния учебнически клас и в системата на българското училище.

Следващият етап – на собствено училищната интеграция, сблъсква децата и техните родители с множество нови трудно преодолими бариери – от забавяне или отлагане на записването, най-често заради липсващи документи за завършен образователен етап или непроведен задължителен курс по български език и неположен изпит; през записване в неподходящ за възрастта клас поради слаби входни резултати по български език и/или по останалите учебни предмети; до трудно адаптиране и догонване на връстниците поради липса на подходяща образователна подкрепа в училище или от страна на семейството (и езикова, и финансова). Всъщност подкрепа все пак има и тя отново идва от ЦИБ, който в партньорство с Бежанско-мигрантската служба на БЧК продължава да оказва съдействие на децата бежанци, вече посещаващи училище, като предлага възможности за допълнително следобедно обучение, в т.ч. за подготовка на уроците по различни учебни предмети, по които децата срещат трудности, както и възможности за езикови практики в разнообразни културнообразователни форми: социални клубове, ателиета по интереси, участие в подготовка и провеждане на художествени програми, образователни екскурзии, културни събития и спортни празници и пр. Тази подкрепа обаче няма системен характер и не може да замести специализираната помощ в рамките на училищната институция, която следва да бъде оказвана. Отсъствието на такава се отразява на успеваемостта. В крайна сметка обучителните трудности, заедно с хроничния недостиг на специализирани учебни пособия и проявите на нетолерантност в училищната среда, водят до задълбочаване на образователните различия – до по-ниски постижения на тези деца в училище и по-висок риск за тях от преждевременно отпадане от училище.

Това са и причините в посочения вече доклад на ВКБООН да се отбелязва, че предприетите от България мерки за интеграция на бежанците, особено по отношение на децата на бежанците, остават неефективни. Препоръчва се ДАБ да осигури адекватни обучителни курсове по БЕ и да гарантира езиково обучение, подходящо за възрастта и подготовката на децата, за да се ускори тяхното записване в училище. Подчертава се и нуждата да се положат усилия, за да се мотивират родителите да изпращат децата си на училище, както и да се работи за намаляване на броя на отпадащите от училище.

В контекста на идеите за приобщаващо образование и на резултатите от международните проучвания на добрите образователни практики обаче са налице основания не само за „вземане на мерки“, а за по-радикални действия като смяна въобще на интеграционния модел. В сегашния си вид той е модел не за интеграция, а за сегрегация (ЕИРМ 2007) – до постъпване в училище децата на бежанци се обучават отделно от своите връстници българи месеци наред. При това обособяването е двойно – обучението по официалния език на приемащата страна се осигурява от самостоятелна агенция извън мрежата на училищното образование, т.е. извън юрисдикцията на образователното министерство. Макар да се търси неговото съдействие, това обособяване пряко влияе върху качество-

то на образователната услуга. Липсват стандарти за пригодност на използваната учебна програма и учебни помагала, експертиза за приложимостта им, както и стандартизирани тестове за диагностика на готовността за училище и нивото на владеење на БЕ. От друга страна, интегрирането се свежда до записване в училище, а не се разгръща като процес на съобразяване със специфичните потребности на ученика с цел подпомагане на обучението и развитието му в образователната институция. Децата бежанци се обучават по стандартните учебни програми и методики и не могат да се възползват от нормативно уредено допълнително обучение по официалния език и по останалите предмети (вместо от целеви индивидуални консултации), както и от допълнително обучение по родния си език и култура⁶⁾. На практика децата са лишени от това си право, което влияе отрицателно върху цялостното им представяне в обучението и в училище.

Трансформацията на описания модел в интеграционен изисква децата бежанци и търсещи убежище да се включат възможно най-рано в редовни класове с ученици от своята възрастова група, като за целта пак там – в училище, се организират и подготвителното, и допълнителното обучение чрез програми, специално адаптирани за образователните нужди на целевата група. В защита на правата на децата бежанци и предвид специфичните им езикови потребности МОН би следвало да въведе стандарти, учебни програми и помагала за допълнително изучаване на български език, както и да осигури възможност за изучаване на родния език и култура. На свой ред, ДАБ би следвало да осигури логистическата подкрепа в този процес, като едновременно с това продължава да оказва езикова и образователна подкрепа от неформален тип.

От друга страна, в духа на последните промени в европейската образователна политика, стъпките за бърза училищна интеграция следва да еволюират в мерки за приобщаващо образование на всички уязвими групи деца. На практика това изисква промени, осигуряващи по-бърз и лесен достъп до образование чрез премахване на бюрократичните спънки и опростяване на процедурата за записване в училищната система (в т.ч. на мигранти без документи за завършен образователен етап), своевременна стандартизирана диагностика на равнището на владеење на езика и училищната готовност, както и на предметната подготовка, а при нужда – опресняване на подготовката с цел включването на учениците в клас, съответен на възрастта и познавателните им възможности; постоянна подкрепа за децата съобразно специфичните им потребности чрез образователна среда и методика на обучение, адекватни на образователната ситуация; подобряване на ефективността и ефикасността на обучението чрез обвързване на изучаването на български със система от други необходими мерки за социално включване (училищна политика, ресурсни учители, владеещи майчиния език на бежанците, медиатори за работа със семейството), мониторинг на качеството на образованието по показателите обхват, посещаемост и успеваемост на децата, което,

на свой ред, предполага редовно водене на статистика (Nonchev & Tagarov 2012).

2. Формиране на национална образователна политика за интеграция на децата мигранти

Както в европейски, така и в национален контекст Директива 77/486 ЕЕС⁷⁾ задава координатите за формирането и развитието на политиката за образователна интеграция. В подкрепа на трудовата миграция в ЕС директивата създава условия да се гарантира правото на образование за децата на мигрантите, като насърчава държавите членки да уредят въпроса за интеграцията им в образователната система на приемащата държава. Следвайки директивата, приемните страни, съобразно със своите национални условия и законодателни системи, а при нужда и в сътрудничество с държавите на произход, поемат ангажимента да договорят и прилагат целесъобразни мерки, осигуряващи достъпа до подходящо обучение на децата мигранти, а именно: обучение по езика на приемащата страна, което да гарантира успешната училищна и социална интеграция; преподаване на майчин език и култура, за да се съхрани културната идентичност на децата мигранти и да се улесни евентуалната им реинтеграция в държавата по произход; квалификация на учителите за провеждане на обучение, адаптирано към специфичните нужди на децата мигранти.

По време на присъединяването си към ЕС България приема директивата в отговор на препоръките от мониторинговите доклади и партньорските проверки за спешни мерки в областта на социалното включване и антидискриминацията. Чрез Закон за изменение и допълнение на Закона за народната просвета (от 14. 12. 2006 г.) се създава правната рамка за безплатно задължително образование на децата мигранти с възможност за допълнително изучаване на официалния език на приемащата страна, както и на майчиния език и култура. В периода 2008 – 2009 г. се провежда едногодишно опитно обучение по БЕ на 50 деца мигранти от 5 столични училища (Георгиева, 2013). То се организира в рамките на пилотен проект на МОН „Обучение на деца на чуждестранни граждани по български език като чужд“ с хетерогенни по възрастов и етнически състав групи, с преобладаващо участие на ученици мигранти от Китай и Виетнам. Учителите, на които е поверено обучението, получават кратка подготовка в рамките на проекта, но нямат специална квалификация за преподаване на БЕ като втори език. След приключване на едногодишното обучение влиза в сила Наредба №3 от 19 юни 2009 г, която урежда условията и реда за осигуряване на езиковото обучение – както по български език, така и по майчин език и култура, на учениците в задължителна училищна възраст – деца на граждани на държави членки на ЕС, Европейското икономическо пространство и Швейцария.

С това България става една от европейските страни, които прилагат комбинирания модел за интегриране на децата мигранти (Baïdak, 2008): непосредствена интеграция в образователната система с включване в клас, подходящ за възрастта, и паралелна езикова поддръжка за ограничено време в отделни

групи, работещи по специална програма за допълнително езиково обучение, съответно на специфичните потребности на децата мигранти.

Спецификата на българския модел в предоставяне на допълнително обучение по БЕ като официален език (**първо изискване на Директива 77/486 ЕЕС**) се състои в следното: а) обучението е незадължително, планира се извън учебния план с часовете за задължителна, задължителноизбираема и свободноизбираема подготовка по БЕЛ; б) хорариумът, утвърден за всеки образователен етап, е различен и включва 90/120/150 часа – съответно по 3/4/5 часа седмично, за начален, прогимназиален и гимназиален етап; в) обучението се организира еднократно в рамките на 12 месеца (не се повтаря при преминаване в следващ образователен етап), по желание и по заявка от родителя до директора на училището и след съгласувателна процедура между училището и регионалния инспекторат; г) може да се провежда индивидуално или по групи, съставени от ученици в един и същи образователен етап, като е съобразено с потребностите на всяко дете, възрастта му, местожiveенето и здравословното му състояние (по желание на родителя може да се организира изцяло или частично интензивно и по време на ваканциите); д) осъществява се по утвърдени от МОН учебни програми и одобрени специални учебни помагала за изучаване на български език от деца мигранти; е) оценява се не според действащата нормативна уредба в системата на народната просвета, а чрез качествена оценка за постигнатото от всяко дете – за целта в края на обучението учителят изготвя писмено становище и го предоставя на заинтересуваните страни.

През 2010 г. е приета и учебна програма за допълнително обучение по БЕ, а година по-късно са одобрени учебни помагала. Като се имат предвид въведеното задължително предучилищно образование от 5-годишна възраст и наличният в програмата за подготвителен клас модул за езикова подготовка на деца с майчин език, различен от българския, може да се каже, че децата мигранти имат възможности както за ранно включване в образователната система, така и за една по-специализирана помощ при овладяване на официалния за страната език.⁸⁾

Спецификата на учебната програма за ученици мигранти заслужава по-специално внимание, но тук ще коментираме главно общите ѝ ориентации към трите принципа, формулирани в Препоръка R (82) 18 на Комитета на министрите на Съвета на Европа (*Съвет за културно сътрудничество на Съвета на Европа в областта на езиките*) за приемственост и единство в дейностите за овладяване на първи и втори език. Разработената в съответствие с тях учебна програма би следвало да е съобразена с общите постановки на Европейската езикова рамка за учене, преподаване и оценяване, да отчита специфичните особености на книжовния български език и на езиковата ситуация, в която се води обучението, както и общите нива на комуникативно езиковата компетентност, снети в рамката.

Приемствената връзка на допълнителната с основната учебна програма по БЕ се осъществява въз основа на Държавните образователни изисквания за учебното съдържание по български език и литература. Конкретизацията им в допълнителна-

та програма предвижда чрез обучението по БЕ като втори език в условията на комуникативно речев и действен подход учениците мигранти да постигнат нива А1, А2, Б1 в овладяване на основните комуникативно речеви компетентности за общуване на български език (четене, писане, говорене и слушане). За целта образователното съдържание се структурира в два избираеми модула. Децата, които не говорят български език, се обучават по модул „Начално оgramотояване“, а онези, които познават част от българската азбука и владеят механизма на четене – по модул „Езиково обучение“. Изучаваният езиков материал е от всички раздели на езикознанието, но е избран в онзи минимум, който предпоставя овладяване на българския език като основа за социализация и интеграция на учениците в българското училище. Литературно обучение не се предвижда. Допускат се групови и индивидуални форми на обучение, за всяка от които учителят подбира учебно съдържание съобразно нивото и възможностите на учениците и според целите на учебната програма за съответния клас. Като средства за обучение се допускат не само одобрените от МОН специални учебни помагала, но и подготвени от учителя учебни материали, като се препоръчва по-широко включване и на новите технологии.

От гледна точка на горепосочените три принципа за приемственост може да се каже, че в най-висока степен се реализира изискването за съобразяване с общите постановки за комуникативна насоченост и практически характер на обучението със специфичните особености на книжовния български език и изискванията към очакваните резултати на нива А1, А2, Б1 от общоевропейската езикова рамка. Като силни страни на допълнителната програма (за изучаване на БЕ като втори език) при сравнение със задължителната програма (за изучаване на БЕ като първи език) може да се оценят предлаганото многообразие от контексти и дейности за активно учене, четене и писане, добрият баланс между интерактивни (в т.ч. новите технологии) и тренировъчни методи на обучение, очертаните възможности за междупредметна интеграция.

В недостатъчна степен обаче в програмата се отчита спецификата на езиковата ситуация, в която се проектира обучението: с каква цел, кой на какво, в какви условия и с какъв критерий за успех ще се обучава по тази програма.

– Съвместимостта на допълнителната с основната програма по БЕ е най-уязвима при модул „Начално оgramотояване“. В представянето му се декларира ориентация към звуковия аналитико-синтетичен метод на оgramотояване, а разгръщането на учебното съдържание противоречи на основни изисквания на самия метод – в програмата се въвежда ред на буквите, различен от установения в задължителната програма, подценяват се звуковоаналитичните упражнения и най-вече сричката като основна артикулационна и четивна единица. Докато психолингвистичното съображение беззвучните съгласни да се изучават преди звучните може да се приеме за основателно, то комбинаторното редуване на гласни и съгласни от началото на оgramотояването е в противоречие с основния принцип за изпреварващо изучаване на гласните с цел формиране на ориента-

ция към тях при четене на отворените срички. Това може да доведе до сериозни трудности в овладяване на механизмите на четене и писане, като цяло да подкопае фонематичните основи на метода и на грамотността въобще.

– И в двата модула не са открити онези особености на БЕ, които представляват потенциална трудност за изучаването му като нероден език, не се отчита вероятната интерференция с родния език на мигрантите, не се предлагат методически указания, ориентирани към спецификата на билингвалното обучение и на изучаването на БЕ като втори език в българоезична среда, не се предлагат форми и методи за диагностика на нивото на владееене на езика, като предпоставка за избор на модул и диференциране на обучението. И макар че се търсят компенсаторни стратегии за стимулиране на ученето, преодоляване на езиковите дефицити, разширяване на езиково-комуникативния опит и метакогнитивното съзнаване, акцентът е върху методите и формите, прилагани в масовото обучение по БЕ на учениците, за които той е роден.

– Без ясен отговор е и въпросът как и дали учениците мигранти, които се обучават по модул „Начално ограмотяване“, ще постигнат целево ниво Б1, след като имат право само на еднократно 12-месечно обучение по допълнителната програма, т.е. не могат да продължат изучаването на българския език по втория модул „Езиково обучение“. Според наредбата не биха могли да разчитат на подкрепящо допълнително обучение по БЕ и в следващите етапи на образование. От друга страна, липсата на учебни програми за следващите етапи на образование на практика прави наредбата неприложима точно когато езиковата подкрепа става още по-нужна заради нарастващи през пубертета трудности при изучаване на втори език (Neckmann, 2008). Като се имат предвид по-ниските постижения на учениците мигранти във външните международни и национални оценявания, както и задълбочаването на трудностите им във всеки следващ училищен етап (Зелена книга, 2008), можем да обобщим, че еднократното включване в допълнително едногодишно обучение по БЕ едва ли ще отговори адекватно на потребностите на тази целева група от непрекъсната езикова подкрепа.

Смеем да твърдим, че за успеха на обучението по БЕ на децата мигранти не ще допринесат в нужната степен и одобрения от МОН учебни помагала за началния етап на образование⁸⁾. Макар и предназначени за работа по допълнителната учебна програма, те не реализират последователно принципите за приемственост и единство в дейностите за овладяване на първи и втори език и не осигуряват необходимия ресурс за покриване на темите и постигане на целите на програмата. Помагалата на издателство „Летера“, които са превод на италианско издание на учебна система за ранно чуждоезиково обучение по английски език (Оригинално издание *ELI Edizioni Srl, Italy*), впечатляват с модерния си дизайн и с разнообразието от дейности, игри, задачи, пъзели, кръстословици, ребуси, тестове, съчетано с ясни инструкции и възможности за самостоятелно учене и самооценка на постиженията. Веднага се забелязва обаче липсващият отговор на основните

предизвикателства, пред които се изправят учителят и ученикът мигрант в обучението по БЕ. Подценена е спецификата на ограмотяването – както овладяването на звуково-буквения код на писмената реч, така и овладяването на механизмите за четене и писане по звуковия аналитико-синтетичен метод. Инструментариум за обучение по писане на ръкописни букви на практика липсва. Липсва и ясна система в представянето на граматичния материал, на текста като средство за комуникация, на правописните и правоговорните теми, както и на комуникативните умения. Не са открити спецификите на БЕ като предмет на изучаване и език на преподаване, т.е. методологията на чуждоезиково обучение не е адаптирана за обучение на деца мигранти по БЕ в българоезична среда. Без да противоречат на допълнителната учебна програма, помагалата не осигуряват условията за покриване на изискванията ѝ. Затова са подходящ избор по-скоро за един подготвителен или паралелен извънучилищен курс по официалния език.

Все пак трудностите при съставянето на програма и създаването на помагала са разбираеми предвид факта, че институционалният старт на обучението по БЕ като втори език у нас изпреварва разработката на методика за езиково обучение на деца мигранти по български език. Тук е мястото да отбележим обаче, че стъпки в тази посока вече се правят. Въз основа на теоретични постановки и данни от изследвания на проблема за спецификите при изучаване на първи и втори език, както и на емпирични изследвания върху обучението по БЕ на деца мигранти, разкриващи характерни за началния етап трудности, е разработен и апробиран модел на интензивен комуникативен курс по езика, предлагат се методическа система, дидактически материали и проект за вариантен учебен комплекс, съобразен с изискванията на допълнителната учебна програма и специфичните образователни потребности на учениците мигранти (Георгиева, 2013).

Второто изискване на Директива 77/486 ЕЕС се отнася до осигуряването на възможност за изучаване на роден език и култура от децата мигранти. То гласи, че държавите членки следва да вземат съответни мерки съобразно националните си условия и правните си системи. Наредба №3 предвижда уреждане на въпроса по пътя на двустранни междудържавни споразумения: чрез дипломатическите си представителства страната по произход приема да осигури обучението финансово и ресурсно (с учебници и пособия), а приемащата страна – да предостави базата.

С риск да подкрепим тезата, че текстът на наредбата съдържа и признанието, че българската държава не може да осигури съответното обучение (Тотоманова), ще отбележим, че в Европа (Де Коста, 2009) далеч по-разпространена практика е обучението по родния език да се организира и финансира от приемащата страна (дори когато се провежда извън системата на формалното образование). Правото на всяко дете да изучава роден език и култура е защитено и в официалните документи, които препоръчват на училищата да предоставят обучение по роден език на всички деца имигранти независимо от правния им статус и произхода (търсещи убежище, бежанци, мигранти от трети страни), когато има

търсене на услугата и съответни ресурси – педагогически и финансови. В много от случаите обучението се залага като част от редовната учебна програма и има задължителен или избираем характер (както това е регламентирано за етническите малцинства у нас). В други случаи училищата включват родните езици на имигрантите сред чуждите езици, които се преподават, като в отделни страни се прилага и двуезичен подход на обучение. Гъвкав подход и добри практики за езиково подпомагане, основани на проектни дейности по програми и/или на сътрудничество между общностите, училищните власти и спомоществователи, съществуват и у нас (ЕИРМ 2006; 2007) при образованието на децата на отделни етнически групи (еврейска, арменска).⁹⁾ Но това далеч не е масова практика, а в работата с децата мигранти такава възможност досега въобще липсва.

Като цяло, може да се каже, че в България насърчаването на езиковото и културното многообразие в училище все още е повече реторика на политическите програми, отколкото образователна практика. Доказателствата за това са както в проблематичното интегриране на националните малцинства в образователната система, така и в коментираните дотук трудности в интеграцията на децата бежанци и търсещи убежище. Най-сериозен пример за нарушаване на правата на децата обаче е образователният статус на децата мигранти от трети страни, лишени от достъп до безплатно образование. Фактът, че у нас имиграция има сравнително отскоро и все още е ограничено явление, не оправдава двойния стандарт в отношението към децата мигранти от ЕС и тези от трети страни. При това с основание може да се смята, че децата, идващи от страни извън ЕС, са най-многочислената¹⁰⁾ и най-уязвимата група, тъй като често произхождат от култури с различни традиции и езици (китайски, арабски), неродеещи се с европейските, т.е. налице при тях е висок риск от изолация, нарастващи обучителни трудности, слаб успех и отпадане от училищне. Поради липсата на достъп до безплатно образование и неефективно мултикултурно образование в българското училище (повечето учители не са обучавани в интеркултурна комуникация и преподаване в мултикултурна среда), много родители на такива деца избират да ги запишат в частни училища, създадени от държавите по произход или от страни с близки до тях култури и езици (в София такива са иракското, ливанското, палестинското, сирийското, турското училище/колеж). Но това предполага затваряне в собствена общност, ограничава контактите с деца от други култури, в т.ч. културата на приемната страна, а в дългосрочен план затруднява достъпа до висше образование, професионалната и социалната реализация (ЕИРМ 2007).

Преодоляването на очертания дисонанс е едно от предизвикателствата, които националната политика следва да разреши. Обратното би било дискриминация, тъй като България е ратифицирала Хартата на основните права на Европейския съюз¹¹⁾, част от които е възможността на всяко дете, независимо от националност, раса, пол, религия, правен статус, да получи достъп до безплатно образование и до качествени образователни услуги.

В пряка връзка с проблема за мултикултурното образование в билингвална среда у нас е и **третото изискване на Директива 77/486 ЕЕС** – да се осигури квалификацията на учителите за провеждане на обучение съобразно специфичните нужди на учениците мигранти на официалния език или на един от официалните езици на приемната държава. За целта държавите членки се ангажират да вземат необходимите мерки за подготовката и продължаващото обучение на учители – в случая за преподаване на български език като втори език.

В национален план задачата е повече от сложна предвид факта, че липсва цялостна стратегия в областта на квалификацията и преквалификацията на учители и на административен персонал за работа в мултикултурна и мултиезична среда. В много университетски планове и програми, както и в програми за продължаващо обучение и квалификация на учители, вече се включват модули с такава професионална насоченост, но обучението на учителите за работа с деца мигранти едва започва. Стъпка в тази посока е участието на България в периода в международния проект EUCIM (2008 – 2010 г.)¹²⁾ за подготовка на учители, преподаващи втори език на ученици от етнически и езикови малцинства. Цел на проекта е създаването на общоевропейска компетентностно ориентирана програма (с каквато до момента не разполага нито една страна членка) за подготовка на учители, които обучават ученици мигранти. Фокусът е върху новата квалификация, необходима във връзка с промените в образователните политики, отнасящи се до преминаване от неинтегрирано обучение на втори език на ученици мигранти към приобщаващо образование, в което обучението по втори език се разглежда като неизменна част от общия учебен процес, тоест интегрирано обучение на втори език. Крайната цел на партньорите е да адаптират разработената основна програма за нуждите и условията на всяка образователна система и чрез внедряването и реализацията ѝ да мултиплицират ефекта от проекта в национален контекст. За съжаление, у нас програмата се апробира най-вече при подготовката на учители по БЕ на ученици от двете основни етнически общности – турска и ромска, и предимно в региони с етнически малцинства. Макар обаче философията на проекта да следва т.нар. „мейнстриймнинг“ подход за разрешаване на специфичните проблеми на мигрантите, без те да се отделят като група и да се създава впечатление за тяхното привилегироване, подготовката на учителите за обучение на тази основна целева група не би следвало да бъде и подценявана.

Може да се обобщи, че изпълнението на поетия през 2006 г. ангажимент от България за прилагане на Директива 77/486/ЕИО изиграва положителна роля и дава тласък в развитието на национална политика за образователна интеграция на учениците мигранти. **През 2003 – 2004 г.** представянето на страната в сравнителното проучване върху интеграцията на ученици имигранти в европейските образователни системи, проведено в 30 страни членки на мрежата Eurymice, е повече от скромно¹³⁾. Докладът за България по изследваните чети-

ри ключови проблема е лаконичен: 1) Не съществува определение на децата мигранти в българското законодателство, липсват данни и проследяване на тази група ученици в проучванията на НСИ; 2) Няма специфични училищни мерки в подкрепа на учениците мигранти и техните семейства, макар законът да признава правото на образование на официалния език на страната и на изучаването на майчин език; 3) В училище не се прилагат програми за интеркултурно образование и няма програми за подготовка на учители за прилагане на интеркултурни подходи в обучението; 4) Дебатът в МОН за политиките, решенията и необходимите мерки за училищна интеграция на децата мигранти едва започва. **Десет години по-късно** България определено има своите постижения в отговора на трите изисквания на Директива 77: налице е законова и нормативна рамка за провеждане на обучение по български и майчин език за учениците мигранти от ЕС; разработени и одобрени са учебна програма и учебни помагала за приложение на програмата в начален етап на образование; осъществени са първи стъпки за диференцирано обучение по БЕ на целевата група, за преподаване и изучаване на БЕ като втори език; България успешно участва като партньор в проекта за разработка на общоевропейска програма за подготовка на учители по втори език и прилагането ѝ в национален контекст.

Направеното дотук не е малко предвид факта, че имиграцията у нас остава ограничена. Въпреки достойнствата на превантивния подход, който подобрява капацитета на образователната ни система да се справя с интеграционния процес обаче, някои от взетите решения са непоследователни – различните правни режими към различните групи деца мигранти не предоставят равни шансове за успешно обучение на всички и еднакви възможности за овладяване на българския и на майчиния език. Ощетени в това отношение са най-уязвимите групи – децата бежанци и търсещи убежище и децата мигранти от трети страни. В най-голяма степен това се отнася за децата на всички краткосрочно прибавяващи мигранти и на мигрантите без документи. Само в 3 от страните, наблюдавани в MIPEX, родителите на тези деца трябва да плащат такси за достъп до образование и България е една от тях. Нещо повече, България заема предпоследното, 30-о място в общата класация за степента на покриване на европейските стандарти за интеграционна политика в областта на образованието (с 15 от общо 100 възможни точки по референтните показатели). Това означава критично неблагоприятни условия за образователна интеграция заради липсата на готовност на образователната система да се справи с новите миграционни реалности и многообразието в училище. Показват го ограниченията в пълния достъп до различните нива на образование за част от децата мигранти и слабите мерки за удовлетворяване на потребностите им чрез съответни целеви програми и межкултурно образование. Констатира се, че училищата ни са далеч по-слабо подготвени от повечето европейски училища да отговорят на новите специфични потребности и да се възползват

от новите възможности, които децата мигранти и техните семейства създават за приемните общества (Хъдълстън и др., 2011).

С оглед на тези оценки дискусиата за следващите стъпки е неотложна.

3. Преход от политика на образователна интеграция към политика на приобщаващо образование на децата мигранти

Още през 2008 г., преди България да започне реално да прилага Директива 77/486/ЕИО, нейната актуалност е поставена под въпрос в европейския дебат по образователните политики за интеграция на децата мигранти. В рамките на отворения метод за координация Европейската комисия разпространява за обсъждане Зелената книга (2008) за проблемите, произтичащи от значителното нарастване на броя на децата мигранти в европейските образователни системи. Започва търсенето на необходимите политически решения и подходи, преценява се ролята на ЕС за формиране на националните политики за интеграция на децата в неравностойно положение и ролята на европейските програми за преодоляване на различията; анализират се приложението на Директива 77/486/ЕИО и нейното бъдеще¹⁴⁾ – евентуалното ѝ анулиране или адаптиране към новите реалности, свързани с увеличаване на имиграционни потоци към ЕС и последиците от тях.

Прегледът на предизвикателствата, пред които се изправят образователните системи на ЕС в ситуацията на миграционен взрив, откроява като приоритети подобряването на равнопоставеността и качеството на образованието в условия на нарастващо разнообразие от майчини езици и културни хоризонти в училище.

Търсенето на решения се основава на две важни предпоставки:

1. Ориентация към по-широко разбиране за миграцията, което надхвърля обема на понятията „деца с мигрантски произход“, „деца на мигранти“, използвани в досегашни текстове на ЕС за имиграционната политика. В *Зелената книга* под „деца/ученици мигранти“ се имат предвид децата на чужденци, които живеят в държава от ЕС, независимо дали са граждани на друга държава членка, или на трета държава извън ЕС. Преценява се, че обхватът на действащата Директива 77/486/ЕИО вече не съответства на новите реалности, при които все повече деца от трети страни пребивават в ЕС, при това деца в неравностойно социално-икономическо положение, и се нуждаят от закрила и помощ за образователна интеграция. Поради съществени правни и „фактически“ разлики в положението си в сравнение с децата на граждани от страни членки на ЕС тези деца не получават равни шансове за качествено образование, каквито би следвало да имат по право. Затова днес предизвикателството до голяма степен се отнася до осигуряването на образование на деца с произход от трети държави, чийто статут е извън обхвата на директивата (съответно и до преразглеждане на последната).

2. Преориентация от интегрирано към приобщаващо образование на децата мигранти. На практика това означава, че не само децата следва да се адаптират и включат в образователната система на страната, а самата система следва да се приспособи и обнови, за да отговори на потребностите на тази група деца,

като създаде всички необходими условия за качествено образование и за развитие на техния потенциал. По-важните измерения на тази промяна са следните:

– Снемане на бариерите, свързани с нагласите, и преобразуване на проблемите в предизвикателства за промяна, във възможности за развитие, за да се превърнат децата мигранти в „интегрирани, успели и продуктивни граждани на приемащата държава, с други думи – миграцията може да бъде положително явление както по отношение на мигрантите, така и по отношение на приемащата държава“ (Зелена книга, 2008). За целта училищата трябва да поемат водеща роля в създаването на приобщаващо общество, в което учениците мигранти и приемните общества да се научат да се познават и уважават взаимно. Това може да обогати образователния опит на всички: езиковото и културното разнообразие може да предостави на училищата безценни ресурси, в т.ч. да допринесе за задълбочаване и подобряване на самите педагогически методи, умения и познания.

– Прилагане на опита от резултатни политики и практики в тази област за гарантиране на равни образователни възможности, за постигане на по-ефективно образование и развитие на децата мигранти, за редуциране на образователните разлики. С тази цел на държавите членки се препоръчва пакет от мерки, а именно: разработване на цялостен политически подход за действие в новата ситуация, основан на антидискриминационни механизми за социална интеграция на децата мигранти в системата на училищното образование; подобряване на качеството на преподаване в училищата и предлагане на персонализирано обучение и индивидуална помощ, особено за децата с ниски образователни резултати; повишаване на достъпа до висококачествено образование и грижи в ранна детска възраст, което оказва положително влияние върху цялостното развитие и училищните постижения; предоставяне на специализирано обучение за работа с езиковото и културното многообразие, както и за придобиване на межкултурни компетентности на ръководители на училища, учители и административен персонал; разработване на адекватни политики за преподаване на езика на приемната държава, както и проучване на възможностите за поддържане и развиване на познанията по майчин език; осигуряване на висококачествени учебни програми, подходящи за всички ученици, независимо от произхода им, и отчитане на потребностите на децата мигранти при методите на преподаване и учебните материали; изграждане на партньорства с мигрантските общности и полагане на усилия за по-ефективна комуникация на училищата със семействата на децата с мигрантски произход, мониторинг върху процеса и резултатите и пр.

В контекста на идеите и предложенията, обсъждани в *Зелената книга*, следва да се анализират и тенденциите в развитието на националната ни политика за образователна интеграция на децата мигранти. Ориентацията към европейските препоръки за гарантиране на равен достъп до качествено образование на всички деца е разпознаваема както в действащата правителствена *Програма за развитие на образованието, науката и младежките политики в Република*

България (2009 – 2013 г.), така и в проектодокументите на МОН¹⁵⁾ за концепция за проект и в самия проект за нов закон за училищното образование и предучилищната подготовка, разработени в отговор на обществените очаквания за промени във философията, в организацията (в т.ч. училищната интеграция на всички деца в неравностойно положение) и в методиката на образователния процес.

От една страна, проевропейската ориентация проличава в параметрите на общата концептуална рамка на закона, разкриваща основанията му, а именно:

– В проектодокументите образованието се определя като национален приоритет, детето – като основна ценност и център на образователния процес. В информационния век на комуникацията и обществото на знанието за основна цел на образованието се полага „изграждането на автономни и инициативни личности, уважаващи другите, способни да работят съвместно, владеещи ключови компетентности, с нагласи за учене през целия живот, осъзнати за силните си страни и способни да ги развиват и прилагат за себе си и в полза на общността“. Хуманистичните принципи, на които се основава подходът към целта, постулират: ориентиране към интереса и към мотивацията на детето и на ученика, към възрастовите и социалните промени в живота му; равен достъп до образование и приобщаване на всяко дете и на всеки ученик; равнопоставеност и недопускане на дискриминация; съхраняване на етнокултурното многообразие, иновативност в педагогическите практики; качество на образованието, сътрудничество и диалогичност и т.н.

– Качествено нов момент в проктотакона е регламентирането на приобщаващото образование като „процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или на всеки ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността“. В този контекст се лансира другата основополагаща идея за подкрепа на личностното развитие в два модуса: обща подкрепа, която се отнася до всички деца и ученици и която осигурява подходяща образователна среда за развиване на способностите и уменията им в отговор на индивидуалните им образователни потребности; допълнителна образователна подкрепа, която се предоставя на деца и ученици в риск, със специални образователни потребности, с изявиени дарби, с хронични заболявания, мерки за превенция на ранното отпадане от училище. Фактор в създаването на такава среда е и отвореността на училището за сътрудничество със семейството, общностите и настояществото с цел справяне с многообразието и интеграцията.

– Самата образователна среда включва „условия, фактори и елементи, гарантиращи ефективно протичане на образователния процес и активно взаимодействие на всички заинтересовани страни“, за да се отговори на многообразието от потребности и интереси на децата и се гарантира устойчиво функциониране на системата. В средата за подкрепа на личностното развитие например се ин-

тегрират: екипна работа между учителите, които работят с едни и същи деца и ученици, с цел повишаване на ефективността на педагогическите подходи; провеждане на консултации, допълнително обучение по учебни предмети и по допълнителни модули за деца, които не владеят български език, занимания по интереси, кариерно ориентиране, както и прилагане на гъвкави форми (в т.ч. индивидуални) и методи на обучение, в т.ч. допълнително.

От друга страна, в проектозакона се предлагат конкретни промени, които разширяват достъпа до образование за децата мигранти. По-важните са следните:

– Гарантира се правото на „задължително безплатно предучилищно и училищно образование за всички деца и ученици“ в задължителна училищна възраст на територията на Република България. На практика това означава, че свободен достъп до образование би следвало да имат и децата мигранти от страни извън ЕС, временно пребиваващите и дори децата без документи. Учениците мигранти от страните членки получават и нова възможност за образование след задължителната училищна възраст (16 г.). Подобно на учениците бежанци и търсещи убежище, децата на трудовите мигранти от ЕС ще могат да се обучават в училище безплатно до завършване на средното си образование (18 г.)

– Специално внимание законът отделя на българския език като официален език, предмет на изучаване и език на образование и обучение в училище, но също и като език на интеграцията и комуникацията. Подчертава се, че усвояването му се организира не само чрез обучението по *Български език и литература*, а и чрез обучението по учебните предмети във всички образователни направления, както и в процеса на комуникация в институциите от системата на образованието (чл.15). За децата и учениците, за които българският език не е майчин, чл. 16 предвижда създаване на допълнителни условия за изучаването му с цел подпомагане на образователната интеграция. В чл.17 обаче възможността за безплатна допълнителна подготовка по български език и за безплатно обучение по майчин език и култура остава регламентирана само за онези ученици мигранти, за които и досега е в сила Наредба №3. За разлика от тях и от децата от етническите малцинства, които все пак могат да изучават майчин език във формите на избираема подготовка, децата мигранти от трети страни и децата бежанци и търсещи убежище остават в неравностойно положение. Това крие риск от трансформации в процеса на интеграцията според логиката не на приобщаващото образование, а на асимилационните модели за социализация.

От обсъждането на рамкови документи, определящи посоката в развитието на националната образователна политика за интеграция на деца мигранти, могат да бъдат направени два основни извода: 1) Същностните промени се свързват с прехода към приобщаващо образование и приложението на двата ключови подхода – личностноориентирания и компетентностния, центрирани към удовлетворяване на потребностите и развитието на възможностите на всяко дете. В контекста на приобщаващото образование специално внимание се отделя на „различните“ деца и на

снемането на бариерите пред тяхното развитие. Като цяло, това създава по-благоприятни предпоставки за приобщаване и на учениците мигранти. 2) Въпреки че за всички деца мигранти се предвижда либерализиране на достъпа до образование (до 16 г.), само учениците от страни в ЕС ще могат да завършат пълно средно образование безплатно. Останалите, след като навършат задължителната училищна възраст, ще трябва да заплащат училищни такси до завършване на средното си образование (18 г.). За много от тях това би било непосилно и на практика означава увеличаване на риска от преждевременно прекъсване на образованието с всички произтичащи последици. 3) Учениците мигранти (по подразбиране и децата бежанци и търсещи убежище, и децата мигранти от страните извън и вътре в ЕС) се легитимират като група със специфични образователни потребности, която освен от общодържавните мерки за подпомагане на ученици в неравностойно положение може да се възползва от училищните мерки за образователна и езикова подкрепа. Навярно заради фокуса върху учениците от страните членки цялата група е припозната като нуждаеща се по-скоро от езикова, отколкото от общообразователна подкрепа, което далеч не може да се каже за всички ученици мигранти. От друга страна, проблемите с допълнителното изучаване на български език, както и на майчиния език и култура, не търпят развитие. Привилегировани в това отношение продължават да бъдат учениците мигранти от страните членки на ЕС, а правата на другите остават незащитени по начин, който би позволил те свободно да се упражняват.

По-цялостна оценка на състоянието на образователната политика и практика и нейното развитие у нас може да бъде дадена, ако се използват резултатите и изводите от независимото проучване върху образователната подкрепа към новодошли деца мигранти, осъществено в 15 европейски страни от литовския *Институт за публична политика и управление* по поръчка на Европейската комисия (Dumčius R. et al, 2013). В изследването се установяват четири вида политики за подпомагане, които улесняват интеграцията на учениците мигранти в образователните системи: езикова подкрепа, образователна подкрепа, откритост и сътрудничество на заинтересуваните страни, интеркултурно образование. Комбинацията от тези политики и характеристиките на образователните системи (свързани с възрастта за придобиване на начални умения, ниво на централизация на системата и свобода на избор на училище или задълженията на училищното настоятелство) са в основата на разграничените пет модела (системи) за образователна подкрепа.

При **интеграционния модел** (Ирландия) не се набляга на езиковата помощ, приоритет са образователната подкрепа, сътрудничеството между училището, родителите и местната общност и политиките на межкултурно образование. Последното е включено в учебната програма и се практикува систематично във всекидневния училищен живот. В рамката на **модела на централизирана начална помощ** (Франция, Люксембург) акцентът се поставя върху достъпа до образование и приема на децата на имигранти, като за целите на интеграцията им се оказва системна образователна помощ и продължаваща езикова подкре-

па. Прилагат се не само целеви програми за подобряване на постиженията на учениците, но и езикова помощ и съдействие за родителите. В **модела на компенсаторната помощ** (Белгия, Австрия) езикът на приемащата страна непрестанно се преподава, но общообразователната подкрепа е по-слаба. На ранен етап се извършва идентифициране на способностите на децата и те се разпределят в групи в зависимост от тях, което е в несъответствие с препоръките да се избягва ранният подбор, тъй като може да затрудни адаптацията на децата мигранти към новата езикова среда. Макар да включва всички видове политики за помощ, моделът е насочен по-скоро към премахване на задълбочаващите се разлики, отколкото към справяне с неравностойното положение в началото.

В двете „крайни“ позиции на спектъра стоят **моделът на несистематична помощ** (Италия, Кипър, Гърция) и **моделът на всеобхватна помощ** (Дания, Швеция). Първият е непоследователен в оказване на необходимата помощ заради невинаги ясно дефинирани политики и неефективното им осъществяване поради недостиг на ресурси и неясни насоки за дейността на учителите, родителите и местните общности. Вторият балансирано отчита влиянието на всички сфери и политики, важни за приобщаване на новопристигнали деца мигранти: езикова подкрепа, общообразователна помощ, ангажираност на родителите, межкултурно образование и благоприятна среда на учене.

Очертаното състояние на проблема у нас дава основание да определим националния модел като намиращ се в етап на трансформация от модел на несистематична помощ към модел на централизирана образователна помощ. Стремешът е чрез промени в законовата уредба и образователната философия да се гарантира пълен достъп до образование и все по-широк обхват на децата мигранти с цел интеграцията им и да се оказва централизирана образователна и езикова помощ, като редом със стандартните се прилагат и допълнителни програми, помагала и форми. Налице е обаче разминаване между декларирани намерения, заложили решения и изпълнение. Особено сериозно това засяга учениците мигранти от трети страни и учениците бежанци, поради все още действащите различия в правните режими спрямо тях. По тази причина тези деца не могат да се възползват пълноценно от образователните услуги, предоставяни от държавата на българските граждани и гражданите на страните от ЕС. Опасяваме се, че това няма да се промени и след влизане в сила на новия образователен закон, тъй като и в него се забелязва непоследователност в подхода към различните групи мигранти и неясноти в интерпретацията на правата им. Все още липсва и стратегия за работа на училището с учителите, родителите и местните общности в условията на нарастващо културно и езиково многообразие. В този смисъл функционирането на интеграционния модел у нас е сродно с това на модела на **несистематичната помощ**. А доближаването до модела на **всеобхватната помощ** е само идеал, към който следва да се ориентират националните политики, като отдадат значимото на холистичния подход в образователната подкрепа за новодошлите деца мигранти и на автономията на училищата

да адаптират националните политики към конкретните обстоятелства и индивидуалните потребности на всяко дете, в т.ч. на ученика мигрант.

В перспективата на анализите, изводите и препоръките дотук, както и в светлината на насоките и препоръките за формиране на образователни политики в изследванията, ва които се позоваваме (Зелена книга, 2008; OECD 2008; 2010; Dumčius, R. et all, 2013; Heckmann, 2008; Huttova, J. et all, 2010; Nonchev & Tagarov, 2012), свързваме развитието на националната образователна политика за интеграция на децата мигранти с концептуализиране на постановки и принципи, както и с предприемане на мерки и реални стъпки в следните направления:

1. Гарантиране на правото на всички деца мигранти (в широк смисъл на понятието) на равен достъп до безплатно и качествено образование в училищната система на приемащата страна. За целта следва да се направят промени в законовата рамка на образователната политика и да се уеднаквят различните правни режими за образователната интеграция на децата мигранти от страните членки на ЕС и тези от трети страни, както и на децата бежанци и търсещи убежище. Наредбата, регулираща образователната интеграция на децата мигранти от ЕС, би могла да разшири обхвата си и да се приложи в останалите случаи, като особено внимание се обърне на децата в неравностойно положение. Ранният обхват и равният достъп на всички деца мигранти до системата на предучилищна подготовка (с приоритет на езиковата) за училище, улесненото записване в училище и последователната подкрепа за постигане на образователните стандарти във всеки училищен етап биха осигурили проходимостта на системата, превенцията на училищния неуспех и на преждевременното отпадане от училище.

2. Целите на политиките, ориентирани към учениците мигранти, следва да се определят в рамките на по-широките цели на образователната политика, фокусирани върху личностното развитие на всеки ученик съобразно принципите и в контекста на приобщаващото образование. От друга страна, от значение е правилният баланс между универсалните мерки за подобряване на качеството на образованието за всички и специалните мерки, адресирани към целевата група, в случая към учениците мигранти. Обмислянето на такива мерки в национален контекст би следвало да отчита натрупания вече опит в интеграцията на етническите малцинства, за да се избегнат допуснатите грешки (сегрегация, късно включване и непълен обхват в образователната система, недостатъчна помощ в овладяване на официалния и на майчиния език, липса на образователна подкрепа и социално подпомагане, водещи до ранно отпадане от училище и пр.). Следва да се има предвид и фактът, че учениците мигранти, за разлика от етническите малцинства, са доста разнородна група в ред отношения: езиково, културно, академично, социално-икономическо. Затова редом с допълнителните програми специално място в подкрепата за личностното развитие на всяко дете мигрант би трябвало да намерят индивидуалните планове и форми на обучение, проектирани и реализирани от педагогически екипи, работещи по всеки конкретен случай.

3. Подкрепата за езиковото образование е от решаващо значение за училищната интеграция на учениците мигранти и подобряване на техните постижения. Свободното общуване и учене на българския език предпоставя успеха им в обучението по всички учебни предмети и в социалната комуникация, както и в по-нататъшната им професионална и личностна реализация. От друга страна, овладяването на официалния език на равнище, съотносимо с това на носителите му, е условие за покриване на държавните образователни стандарти.

В постигане на тези цели обаче учениците мигранти се нуждаят от специфична образователна подкрепа, осигурявана от спомагателни програми – подготвителни (до постъпване в училище), допълнителни (съпътстващи задължителната програма), индивидуални (прилагани за конкретни случаи). Те следва да станат достъпни за всички групи мигранти на всеки етап на училищно образование, като за целта се организират в системата на предучилищното и училищното образование. Същото се отнася и за безплатните програми за изучаване на майчин език и култура, от които сега могат да се възползват единствено мигрантите от ЕС. Би следвало обхватът на програмите да се разшири, а резултатите от обучението по тях да могат да се валидизират.

Ефективното езиково образование в контекстите на многоезичието изисква не само усъвършенстване на институционалната рамка чрез актуализиране на закона, наредбите, учебните програми и планове, но и разработката на резултатни методики, нови учебници и учебни помагала за задължително и допълнително обучение по български език и за изучаване на майчин език и култура, мониторинг върху постиженията на учениците мигранти, което предполага въвеждане на функционални прагове за владееене на българския език и съответна диагностика. От друга страна, стандарти са нужни и при оценката на учебните помагала, доколкото именно чрез тях може да се приложи подходящата методика за диференцирано обучение по БЕ като втори език. Всичко това би създало реални възможности за подобряване на качеството на преподаването и ученето по и на БЕ.

4. Реализацията на приоритетите, намеренията и програмите предполага координация в прилагане на образователната политика към мигрантите на национално, регионално и местно ниво, разработване на ефективни стратегии за финансиране и за мониторинг чрез систематично събиране и подобряване на качеството и обхвата на данните, оценяване и измерване на ефективността на политиката за образованието на децата мигранти.

Успехът на реформата в тези посоки изисква цялостен подход, ангажираност и споделена отговорност по вертикала между всички нива – правителство, местни власти, училища (директори, учителите по езици и по останалите предмети, самите ученици), родители и общности, както и цялото общество:

– Повишаване на информираността и на чувствителността към „миграционната“ проблематика на всички заинтересувани страни е условие за превръщане-

то на приемащото в приобщаващо общество. Необходими са обаче и конкретни мерки за насърчаване на участието на родителите и на общността, подпомагане на родителите за по-добро опознаване на образователната система на приемната страна, премахване на езиковите и културните бариери за родители имигранти чрез учене през целия живот, включване в училищното образование на медиатори от местните общности, особено на такива с мигрантски произход и др.

– Предвид многообразието от образователни ситуации и потребности, които изискват гъвкав подход и диференцирани стратегии на педагогическо действие, от ключово значение е създаването на стандарти, квалификационна рамка за подготовката на двуезични учители, както и изграждането на капацитет на учителите и училищните ръководства за работа в мултикултурна среда: за работа със семействата на децата мигранти, за екипен подход при разработката на училищни политики и програми за обучението на целевата група, за прилагане на интерактивни методи и новите информационни технологии; за включване на ресурсни учители и на учители, владещи майчиния език на децата, за които българският не е роден. Това е предпоставка за подобряване на качеството и ефективността на обучението на учениците мигранти, но също така и за реализиране на възможностите, които те създават за обновяване на системата.

– Не на последно място, препоръчително е координацията на политиките по вертикала (между различните структурни нива, привеждащи политиката в действие) да се съпътства от активно сътрудничество с гражданството и партньорски организации от неправителствения сектор, с обмен на положителен опит между училищата и учителите, учителите и специалистите в рамките на образователната система като основа за създаване на професионални мрежи от съмишленици, експерти и лидери в областта на формирането и прилагането на национална интеграционна политика. Като част от този процес следва да се разгърне и международното сътрудничество с партньорите от ЕС в разработката на общи проекти по ключовите цели на общоевропейската стратегия за растеж Европа 2020 [18]. Пряко свързани с тях са създаването и обменът на добри управленски и образователни практики за интеграцията на учениците мигранти.

БЕЛЕЖКИ:

1. Наредба № 3 от 19 юни 2009 г. за условията и реда за осигуряване на безплатно обучение по български език, както и на обучение по майчин език и култура на учениците в задължителна училищна възраст – деца на граждани на държави – членки на ЕС, ЕИП и Швейцария.
2. Да бъдеш бежанец. Как живеят бежанците и търсещите убежище в Централна Европа. Доклад на ВКБООН (Върховен комисариат за бежанците на ООН.). 2009
3. В едно от първите по рода си изследвания на имиграцията у нас (Кръстева 2005) за най-значими групи се сочат: китайската, арабската (афганистанци,

сирийци, иракчани), кюрдската и руската. По данни на НСИ от преброяването през 2011 г. руснаците са най-голямата група чужди граждани, живеещи в България (около 12 хиляди). Следват украинци, македонци, молдовци, сърби. Според доклада на БХК миграционната политика на България е непоследователна и мотивирана най-вече за промени, наложени от предприєдинителната подготовка на страната за влизане в ЕС (Изследване на правата на мигрантите в България. Доклад на Български хелзинкски комитет сс.32, 2006. http://www.bghelsinki.org/media/uploads/special/migrants_rights-2006.pdf).

4. Наредбата за реда за приемане на бежанци в държавните и общинските училища е отменена чрез изменение на чл.26, ал.1 от Закона за убежището и бежанците (ЗУБ). Към момента законовата рамка подлежи на ново уреждане.
5. Интеграционен център към ДАБ. www.aref.government.bg/docs/newicb.doc; Антова, Е. С. Вълчева, Ст. Шейтанова. Учебник по български език за деца-бежанци, С., ГППИ-МОН, 2000; Учебно помагало по български език за деца бежанци, 2005.
6. Според действащите разпоредби допълнително обучение по официалния език и обучение по определен майчин език може да има само ако се сформира група от 13 ученици от съответен възрастов етап, изразили желание за това. Подобна група от деца бежанци и търсещи убежище, особено с общ майчин език, трудно може да се събере. Затова и законът де факто не се прилага.
7. Директива 77/486 ЕЕС на Съвета на ЕО от 25 юли 1977 г. за обучението на децата на работниците мигранти <http://www.minedu.government.bg/below/europeintegration/EU/direktiva77.html>.
8. Третият модул **В** на учебната програма за подготвителна група/подготвителен клас в образователно направление Български език принципно е предназначен за децата от етническите малцинства, непосещаващи детска градина, които не ползват в семейна среда българския език и не го владеят. Това прави модула подходящ и за подготовка на деца мигранти, които се озовават в сходна културнообразователна ситуация. Учебната програма по български език за подготвителна група, както и програмите за обучение по БЕЛ за начален етап на образование, в т.ч. за обучение на учениците мигранти могат да бъдат намерени на сайта на МОН: http://www.mon.bg/top_menu/general/educational_programs.
9. Коментарът визира достъпния в търговската и в библиотечната мрежа учебен комплект на издателство „Летера“. Помагалата от системата „Уча български език лесно и забавно“ са пет: първите две са предназначени за обучение по модул НО, останалите – по модул ЕО. Освен основните помагала комплектът включва още настолна образователна игра с карти, картинен речник и поредица от шест литературнообразователни книжки „Моята библиотека с книжки за азбукарчета“ за съвместно или самостоятелно четене. Другият одобрен комплект е „Обичам те, българска реч“ на издателство „Даниела Убенова – Даниела Биланска“. Той е в три части (книжки-тетрадки), първата от които осигурява обучението по модул НО, а следващите две – по модул ЕО.

- 10 . Всяка етническа общност има право да изучава майчиния си език като избираема дисциплина по одобрена от МОН учебна програма (но с неустановен регламент за ползваните учебници и помагала). Невладеещите добре български език ромски ученици се подпомагат от т.в. помощник-учители, които при възможност са от ромски произход. Ярък пример за добра практика в областта на интеркултурното и многоезичното образование предлага елитното 134-то основно училище в София, финансиано след 1989 г. от еврейската държава. В него учат както еврейчета, така и българчета, а бъдещето му се свързва с прерастването му в гимназия.
- 11 . Липсва официална информация за броя на децата мигранти в училищна възраст. Според доклада за участието на България в проекта EUCIM (виж по-нататък) те са приблизително 300. Близък до това число е и средният брой на учениците, говорещи в семейството си „друг“ (но не ромски или турски) език, установен при анализите на резултатите от външното оценяване по БЕ в края на 4. клас в периода 2008 – 2011. Като се има предвид, че в тази група попадат и ученици от етническите малцинства с еврейски и арменски произход, може да се предположи, че средногодишният брой на учениците имигранти е даже по-малък от 300. От друга страна, в ръководство за обучители по интеграция на жени мигранти и непълнолетни, създадено по проект, финансиран от Европейската комисия, е посочено, че през 2009 непълнолетните граждани от трети страни на територията на страната са 1695 (<http://www.europeanofficial.eu/data/userfiles/files/06%20Integration%20BG.pdf>). Всъщност обективна информация има само за броя на чужденците (не и за децата им). По данни на НСИ от последното преброяване през 2011 чужденците съставляват 0,6% от населението на страната, от тях 0,2% (11 300) са граждани на ЕС, а повечето – 0,4% (31 100), са чужденци, родени извън ЕС, т.е. мигрантите от трети страни са две трети от всички мигранти. (<http://www.nsi.bg/EPDOCS/Census2011final.pdf>).
- Виж Наръчник за координация на институциите, отговорни за процесите на интеграция в българското общество (2008)
12. EUCIM – TE European Teacher Education Second Language Core Curriculum – проектът, финансиран с подкрепата на Европейската комисия, включва девет партньора от 8 държави-членки: Германия, България, Люксембург, Португалия, Холандия, Швеция, Великобритания, Словения. Презентационните материали за различните етапи от развитието на проекта са достъпни на официалния български сайт на проекта: <http://www.slav.uni-sofia.bg/index.php/research-projects/650-eucim>
13. Integrating Immigrant Children into Schools in Europe, Eurydice, 2004 <http://brunnr.stjr.is/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/xsp/.ibmmodes/domino/OpenAttachment/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/946C66283516EAF002576F00058D9D4/Attachment/immigrants.pdf>. Виж Country Reports. Bulgaria: national description, 2003/04
14. За това се настоява и в отговор на поставените въпроси, формулирани като заключения на Съвета от 26 ноември 2009 година относно образованието на деца с мигрантски произход. Официален вестник n° C 301, 11/12/2009

15. Четирите стълба на образованието. Концепция за основните принципи и иновативните моменти в проекта на нов закон за предучилищното и училищното образование. <http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/news-home/2009/kontseptsia-22-03-2011.pdf>; Закон за предучилищното и училищното образование. Проект на МОН. http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/documentsproject/2012/proekt_zakon_obrazovanie_MS_19-10-2012.pdf

ЛИТЕРАТУРА

- Георгиева, А. (2013). *Подготовка по български език на ученици мигранти (методически аспекти)*, Фабер, В. Търново.
- Василева П. (2009). *Доклад за независимо мониторингово изследване на изпълнението на Националната програма за интеграция на бежанците в Република България 2008 – 2010*. БСБМ http://www.bcrm-bg.org/docs/Monitoring.Report_BG.pdf
- Де Коста И. (2009). *Интегриране на деца имигранти в училища в Европа. Мерки за насърчаване на комуникацията с имигрантски семейства и обучението по роден език за деца имигранти*, EACEA P9 Eurydice.
- ЕИРМ (2006). *Европейско интеркултурно работно място: България (ЕИРМ)*, С., 2006.
- ЕИРМ (2007). *Европейско интеркултурно работно място. Образование (ЕИРМ)*. Сравнително изследване на практиките на работното място в сектор „Образование“ в десет европейски държави.
- Зелена книга. (2008). *Миграция и мобилност: предизвикателствата и възможностите за образователните системи в ЕС*. Брюксел.
- Кръстева, А. (2005) Българският имиграционен феномен (с.4 – 12). В: Кръстева, А. (ред). *Имиграцията в България*, Международен център за изследване на малцинствата и културните взаимодействия.
- Тотоманова, А. *Правото на образование и официалният език*. http://www.paideiafoundation.org/mce/file/ANALIZI/Analizi_Gr_cennosti_i_obrazovanie.pdf
- Хъдълстън, Т., Нисен, Я. & Ни Кийф, Е., Уайт, Е. (2011). Индекс III. „*Политики за интеграция на мигранти*“ (с. 16 – 17, 29). Британски съвет и Група за миграционни политики.
- Dumčius, R., Siarova, P., Huttova, J., Balčaitė, I. (2013) *Study on educational support for newly arrived migrant children. Final report* (pp, 5 – 10), Luxembourg: Publications Office of the European Union, PPMI
- Baïdak, N., Parveva, T. (2008). *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*, EACEA P9 Eurydice.
- Nonchev, A. & Tagarov, N. (Eds.) (2012) Good practices In the field of educational Integration of refugee and asylum-seeking children, In: *Integrating Refugee and Asylum-seeking Children in the Educational Systems of EU Member States:*

- Evaluation and Promotion of Current Best Practices*, Country report: Bulgaria, pp 108 – 136, Center for the study of democracy.
- OECD (2010). Closing the Gap for Immigrant Students. Policies, practice and performance. *Reviews of Migrant Education*.
- OECD (2008) *Dix mesures pour une éducation équitable*. <http://www.oecd.org/dataoecd/14/62/40176925.pdf>
- Heckmann, F. (2008). Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies (pp. 77). *Report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts*.
- Huttova, J., Kalaycioglu, E., Molokotos-Liederman, L (2010). *The Education of Migrant Children An NGO Guide to EU Policies and Actions Open Society Foundations*.

EDUCATIONAL POLICIES AND PRACTICES FOR INTEGRATION OF REFUGEES AND MIGRANT CHILDREN IN SCHOOL BY STUDYING IN BULGARIAN

Abstract. Providing an opportunity for all migrant children, regardless of their legal status, to have access to quality education on an equal basis with citizens from the majority, is a key vector in European integration policies. Before the entry of Bulgaria into the European Union only the children of refugees (including foreigners with special status) had access to free education in our country. In the course of accession to the European Union, Bulgaria made legislative changes to ensure free and compulsory education for children of migrants from EU countries, Switzerland and the European economic area. The institutional framework for inclusive education by studying Bulgarian language by migrant pupils is created by the ordinance of the Ministry of Education, Science and Youth regarding the terms and conditions for providing such education. The approved curriculum in Bulgarian language reveals the idea about the model of teaching Bulgarian as a second language in a natural speech environment. Substantiation and development of the model is the task of the day of contemporary methodological theory. In this connection we must assess the technical solutions proposed by the teaching aids included in the new educational program (curriculum).

Educational inclusion of children of migrants from third countries is the new challenge before politicians and institutions.

Assist. Prof. Teodora Vlaseva
✉ Plovdiv University „Paisii Hiledarski“
24, Tsar Asen Str.
4000, Plovdiv, Bulgaria
E-mail: teovlaseva@gmail.com