

Шуменски университет
“Епископ Константин Преславски”

Сдружение “Етнотолеранс”

**ОБРАЗОВАНИЕ
И
ТОЛЕРАНТНОСТ**



Университетско издателство
“Епископ Константин Преславски”
Шумен, 2005

Шуменски университет
“Епископ Константин Преславски”

Сдружение “Етнотолеранс”

**ОБРАЗОВАНИЕ
И
ТОЛЕРАНТНОСТ**



Университетско издателство
“Епископ Константин Преславски”
Шумен, 2005

В настоящия сборник са включени доклади и научни съобщения от конференция на тема „Образование и толерантност” организирана от сдружение „Етнотолеранс” и проведена съвместно с Педагогическия факултет на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски” на 5 и 6 ноември 2004 година.

Редакционна колегия:

Доц. д-р Янка Тоцева
Доц. д-р Иван Иванов
Ст.ас. Калина Йочева

Формат 60x84/16

Печатни коли 13,25

Университетско издателство “Епископ Константин Преславски”,
Шумен, 2005

ISBN 954-577-

Предпечатна
подготовка и печат

FABER — В. Търново (062) 35 256
e-mail: faber@abv.bg

Съдържание

За конференцията	5
<i>Пламен М. Макариев</i> – “Толерантност” и “признание” като морални категории.....	7
<i>Иван П. Иванов</i> – Образование и толерантност	18
<i>Цецка Д. Коларова</i> – Международен фундамент на толерантността	40
<i>Нели Ил. Бояджиева</i> – Съвременни измерения и подходи към принципите на възпитанието	47
<i>Архимандрит Павел Стефанов</i> – Българските малцинства и тяхното образование след 1989 г.	58
<i>Светла Анг. Шапкалова</i> – Педагогическият опит за обучение в междурелигиозна толерантност	67
<i>Сами А. Поликар</i> – Необходимост от равнопоставено отношение към всички български деца	74
<i>Гюйсюм Х. Муртаза</i> – Основания за признаване ценността на културната идентичност	79
<i>Илиян С. Ризов</i> – Модели за интеркултурна образованост	85
<i>Мариана И. Минчева-Ризова</i> – Училището като посредник в интеркултурния диалог между двата пола	90
<i>Соня Г. Георгиева</i> – Обучение на деца от различни етноси за адаптиране към училищния живот	97
<i>Димитрина Г. Минева</i> – Стимулиране на толерантност у децата от предучилищна възраст с различен етнически произход	107
<i>Мерал Н. Мехмед</i> – Предпоставки за полагане на основите на гражданска култура в програмата за подготвителна група в детската градина – образователно направление “социален свят”	112
<i>Славничка А. Ангелова</i> – Какво да кажем още на родителите за последствията от семейното насилие и наказанията?	120

<i>Василка Г. Тончева</i> – “Различните” деца под влияние на обсебващо пристрастено семейство	127
<i>Теодора Ст. Атанасова</i> – Сравнително изследване на очакванията на деца живеещи в и извън семейна среда	130
<i>Снежана Л. Стоянова</i> – Празниците в обучението по околна свят и възможности за формиране на етническа и религиозна толерантност	134
<i>Диана Б. Костова-Бачева</i> – Дискриминацията и нейните проявления в междуетническите отношения на учениците в началните класове на българското училище	139
<i>Пенка П. Кожухарова</i> – Зависимости между стила на учене и неуспе- ваемостта на учениците при интернатна форма на обучение	146
<i>Екатерина Л. Люцканова</i> – Специфични обучителни трудности и последствията от тях	154
<i>Маргарита Георгиева</i> – Толерантност и обучение по български език в условия на билингвизъм	161
<i>Сюзан Чакър</i> – Предизвикателства на интеркултурното образование ..	172
<i>Николай Николов</i> – Децата – етнически турци в българското образование ..	177
<i>Даринка Д. Бойчева, Димитър В. Димитров</i> – Мултикултурни различия в чуждоезиковото обучение	181
<i>Дориета З. Чакърова, Елка Г. Тодорова</i> – За някои особености при овладяване на интеркултурната и социокултурната компетентност по чужд език	188
<i>Мила З. Петрова</i> – Толерантност към хората с увреждания във висшето образование	193
<i>Янка Р. Тоцева</i> – Толерантност в действие	196
<i>Калина Д. Йочева</i> – Стереотипи на другостта в мултиетническата група ...	204
Дискусия, проведена по време на конференцията на тема: “Проблеми и перспективи на интеркултурното образование”	209

ЗА КОНФЕРЕНЦИЯТА

В Педагогическия факултет на Шуменския университет на 5 и 6 ноември 2004 г. се проведе международна научна конференция на тема "Образование и толерантност". В нея взеха участие над 40 участници. Форумът беше под егидата на Ректора на Шуменския университет проф. д.ф.н. Добрин Добрев и д-р Луизе Друке – представител на Върховния комисариат за бежанците в България.

Организатори бяха Шуменският университет „Епископ Константин Преславски“ и Сдружение "Етнотолеранс," чиито основни членове са университетски преподаватели, учители и студенти от университета.

След откриването на конференцията пръв взе думата проф. д.ф.н. Александър Андонов (Софийски университет „Св. Климент Охридски“), който изнесе пленарен доклад на тема "Образование от изследване и интеркултурно образование". Той подчерта принципа на автономността като основа на демократичното общество и неговото образование и се обяви за ревизиране на традиционната класно-урочна система. Като нейна алтернатива той препоръча да се развиват познавателните способности и личностните характеристики на учениците.

Във втория пленарен доклад доц. д-р Пламен Макариев (Софийски университет „Св. Климент Охридски“) проблематизира толерантността и "признанието" като морални категории. От трите възможни подхода към етносите – отхвърляне, асимилиране и либерална толерантност, докладчикът призова за възприемане на третия подход в духа на Кантовата философия. Приемането на ценностите и идентичността на "другия" е неизбежно свързано с релативизирането на собствените нагласи и тенденцията за акомодиране, което на свой ред предполага напреднала обществена култура.

Доц. д-р Иван Иванов (Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“) в третия доклад анализира смислово близките, но не тъждествени смислови словосъчетания – "образование за толерантност", "образование и толерантност" и "толерантно образование". Те са свързани с редица други проблеми като връзката между нивото на образование и толерантността, липсата на толерантност при съществени културни и социални различия, зависимостта на толерантността в училището от условията в обществото и др.

Пленарните доклади бяха последвани от плодотворна дискусия.

По-нататък работата на конференцията протече в две големи секции – "Проблеми на интеркултурното образование" и "Толерантност в училище".

В първата секция своите доклади представиха: Сюзан Чакър (Турски културен център – София), Сами Поликар (Международен център по проблемите на малцинствата и културните взаимодействия), доц. д-р Нели Бояджиева (СУ), гл.ас. д-р Цецка Коларова (СУ), доц. д-р Янка Тоцева (ШУ), Берджухи Хачик Хачадурян (Сдружение “Етнотолеранс”), Илиян Ризов (ДИПКУ към ШУ), Гюйсюм Хамди Муртаза – студентка в Магистърската програма по Гражданско и интеркултурно образование и др. В кръга на обсъдените теми влизаха: международният фундамент на толерантността, ценността на културната идентичност, релацията християнски ценности – нов световен ред – образователен процес, моделите на интеркултурното образование, стереотипите на другостта, арт-терапията, толерантността в турската култура, толерантността спрямо хората с увреждания.

Във втората секция бяха включени доладите на доц. д-р Павел Стефанов (ШУ), доц. д-р Маргарита Георгиева (ШУ), гл. ас. д-р Соня Георгиева (РУ), гл. ас. д-р Пенка Кожухарова (ШУ), гл. ас. Марияна Минчева-Ризова (ДИПКУ към ШУ), ас. Светла Шапкалова (Колеж по библиотекознание и информационни технологии), научни съобщения на докторанти от Педагогическия факултет на Шуменския университет и др. Те насочиха вниманието си към проблеми като стимулирането на толерантност у децата на предучилищна възраст, адаптирането на деца-билингви в българското училище, трудностите в този процес, проблемите на интернатното обучение, училището като посредник в интеркултурния диалог между половете, дискриминацията на деца от малцинствените етноси в началните класове.

“ТОЛЕРАНТНОСТ” И “ПРИЗНАНИЕ” КАТО МОРАЛНИ КАТЕГОРИИ

Пламен М. Макариев

“TOLERANCE” AND “RECOGNITION” AS MORAL CATEGORIES

Plamen M. Makariev

В последните години много автори се опитват да осмислят интеркултурните отношения с помощта на категориите “толерантност” и “признание”. Тук аз ще ги разгледам като морални категории. Какво имам предвид в случая с определението “морални” и защо е необходим един такъв анализ с оглед проблемите на интеркултурното образование?

Според най-абстрактните и непроблематизирани дефиниции моралът е система от норми, която претендира за легитимност, т. е. да бъде приемана доброволно като обвързваща, но – не само от един или друг индивид, а от всички хора. За разлика от религиозните норми, моралните се основават не върху вяра, а върху рационалност. Дори когато един морал има религиозен характер, той е в една или друга степен осмислен, не е просто набор от догми, които се изпълняват безусловно. Светският морал се самообосновава, не препраща за своите основания към трансцендентен авторитет. Неговата претенция за универсална валидност се базира върху друга претенция – за рационалност. т. е. различните видове светски морал претендират, всеки по своето, че би било неразумно да не се спазват нормите, които всеки от тях утвърждава.¹ Кантиански погледнато, морално поведение е това, което следва правила с такъв характер, че ако всички хора започнат да ги спазват, не би се стигнало до противоречия и конфликти между тях, които в крайна сметка биха обезсмислили техните действия.² На всекидневен език подобно схващане за морала може

¹ За краткост тук няма да се спирам на спецификата на традиционния морал и на разликата между морални норми и нрави.

² Вж. напр. обосновката на “Основния закон на практическия разум” в Кант, Им. Критика на практическия разум, София, Изд. на БАН, 1974, с. 60–64

да се изрази с популярната формула “какво ще стане, ако всички започнат да правят така”. Именно в този смисъл и по този начин светските морални норми са обвързващи. Всеки човек е в правото си да упрекне някого, да му търси сметка, ако прецени, че той нарушава нормите на морала.

Тук ще се опитам да изясня доколко е налице отношение на логическа координация между политико-философските категории “толерантност” и “признание”, от една страна и такива фундаментални за либералния морал категории като “свобода” и “справедливост”. Тази задача е оправдана в контекста на интеркултурното образование, доколкото от наличието или отсъствието на логическа връзка между въпросните категории зависи дали ще схващаме толерантността и признанието като морално дължими отношения към “Другия” т. е. дали ще ги приемаме като морално обвързващи, или като пожелателни. Иначе казано, дали ще смятаме проявите на нетолерантност и/или на отказване на признание за морално осъдителни, или за резултати от консумиране правото на личен избор от страна на съответния индивид, които резултати ние можем да харесваме или не харесваме, да ги смятаме за целесъобразни или за нецелесъобразни в дадената ситуация, но това не ни дава основание да търсим на дадения човек морална отговорност за тях.

Разбира се, смислен отговор на този въпрос не може да се даде от гледна точка на морала изобщо, а само с използване категориалния апарат на една или друга етическа теория. В случая за мен това ще бъде интерпретацията на морала от либерално-философски позиции.

Как ще разбираме тук “толерантност” и “признание”. Тези категории са предмет на множество дискусии в различни теоретични контексти и, съответно, в тях са влагани различни смисли.

С оглед проблемите на интеркултурното образование, тук ще разглеждам толерантността – една класическа либерална ценност – като зачитане свободата на Другия, доколкото неговите действия не засягат чужди интереси. В сферата на интеркултурните отношения това ще рече всяка расова, етническа или религиозна общност да има правото да осъществява своите специфични културни практики както намира за добре, стига това да не нарушава универсалните човешки права както на нейните членове, така и на хората извън нея, а също – да не нахърнява интересите на други общности и на обществото като цяло. Нещо повече, самата принадлежност към такава общност не би трябвало да е повод за дискриминационно третиране на съответния индивид. Неговата (нейната) културна специфика не би трябвало да има значение за околните, стига да не вреди на никого.

Ако разглеждаме толерантността, в качеството ѝ на въздържане от намеса в чуждите работи, като едно “пасивно-позитивно” отношение към Другия, ще можем да определим признанието като “активно-позитивно” отношение. В научната литература по въпросите

на мултикултурализма признанието се свързва с приемане ценността на чуждата културна идентичност. Очевидно то "отива отвъд" толерантността. Ако последната представлява една по-скоро неутрална позиция спрямо чуждата идентичност, признанието предполага позитивно ангажиране със съдбата на тази идентичност. Да признаеш ценността на нечия културна идентичност, ще рече не просто да признаеш правото на съответната общност да я изпява и развива, стига да не пречи на околните, а да засвидетелстваш своето позитивно отношение към нея, да проявяваш интерес към нея, да полагаш усилия за постигане на взаимно разбиране и изграждане на конструктивни взаимодействия между теб и нейните носители, да съдействаш за хармоничното ѝ вписване в нейната социална и културна среда.

Как стои въпросът за моралната значимост на така разбраните толерантност и признание? Както споменах по-горе, ще се опитам да му отговоря от гледна точка на едно либерално-философско схващане за морала, т. е. като изхождам от презумпцията за приоритет на ценностите "свобода" и "справедливост". От такава позиция моралният "статус" на толерантността е твърде лесен за определяне. Ясно е, че всяка проява на нетолерантност влиза в противоречие със свободата и справедливостта. Да се намесваш в начина на живот на една културна общност, например, при положение, че неговата специфика не вреди на никого, означава да ограничаваш свободата на тези хора да устройват живота си така, както желаят. Да дискриминираш някого, поради расовата му, или етническата, или религиозната му принадлежност, означава да нарушаваш нормите на справедливостта – да се отнасяш към този човек пристрастно, да го поставяш незаслужено в неравностойно положение.

С една дума – **толерантността е морално дължима** от гледна точка на философския либерализъм. Какво следва от това за нашето поведение? Както вече стана дума, нормите, които изразяват морална дължимост, имат обвързващ (макар и не принудителен) характер. Иначе казано, тяхното спазване или неспазване не е само личен проблем на индивида, а засяга всички. В рамките на морала няма място за толерантност по отношение на действия, които го нарушават. От тази гледна точка, при един конфликт между културни и морални стандарти, първите трябва да отстъпят. В случая с толерантността в интеркултурните отношения, ако начинът на живот на някаква общност противоречи на нашите разбирания, ала не накърнява ничии права и интереси, ние сме морално задължени да се отнасяме толерантно към него, дори и с цената на подтискане или превъзможване на собствените си спонтанни реакции. Може нечий културни практики да ни се струват отблъскващи, може нечие поведение да ни дразни, доколкото не се вписва в собствената ни културна "координатна система" – ако са налице морални основания да се отнасяме толерантно към всичко това, ние трябва да се преборим със собствените си културни нагласи. Нещо повече, рационално би било, за да минимизираме вътрешните си конфликти от такова естество, т. е. сблъсъците между нашите контингентни културни стандарти и мо-

ралните изисквания на толерантността, ние да правим усилия за промяна, за “отваряне”, за релативиране на нашите културни нагласи, така че те все по-малко да противостоят на толерантността в нашето поведение.

Дали е такъв случаят и с другата категория, която разглеждаме тук – с “признанието” в интеркултурните отношения? Можем ли да приписваме на признанието морална дължимост (поне от гледната точка на приоритета на свободата и справедливостта, която тук сме възприели)?

Един опит за осъществяване на такава връзка се прави в студията на Ч. Тейлър “Политиката на признание”³. Тейлър най-напред аргументира убедително тезата, че идентичността има диалогичен характер, т. е. че разбирането на индивида или групата за тях самите се изгражда в диалог с околните, или по-точно, с т. нар. “значими други”. Оттук следва, че едно негативно или дори безразлично отношение на “значимите други” към дадената идентичност влияе зле на нейното формиране и възпроизвеждане във времето. С други думи, отказвайки признание на нечия идентичност, ние не оставаме в рамките на личната си свобода, т. е. на нашите действия, които не засягат никого друго и за които ние носим отговорност само пред самите себе си. Самото въздържане от вземане на отношение към чуждата идентичност вече оказва влияние върху нейното съществуване. Оттук следва, че стига да не омаловажаваме значимостта на културната идентичност изобщо, т. е. включително и на нашата собствена (това е отделна, сложна тема, на която тук нямам възможност да отделя полагащото ѝ се внимание⁴), ние трябва да приемем, че отказването на признание, дори да е в пределите на неутралното отношение, т. е. да не нарушава нормите на толерантността, вече ощетява Другия, т. е. представлява някаква несправедливост.

Един друг авторитет сред изследователите, работещи по проблемите на мултикултурализма, У. Кимлика, обръща внимание на обстоятелството, че за да има условия за пълноценното съществуване на дадена културна идентичност, тя трябва да има опора в лицето на т. нар. от него “societal culture”, “обществена култура”, т. е. култура, която се реализира в областта на “пълния обхват на човешките дейности, включващ социалния, образователния, религиозния, художествено-културния и икономическия живот, реализиращ се както в публичната, така и в частната сфера”⁵. Иначе казано, за пълноценното съществуване на дадена културна идентичност не е достатъчно да се предостави на съответната,

³ Taylor, Charles, 1994, *The Politics of Recognition*, In: Gutmann, Amy, (ed.) *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*, Princeton, Princeton University Press

⁴ В една или друга степен омаловажаването на културната идентичност е характерно за различните либералистски интерпретации на интеркултурните отношения.

⁵ Kymlicka, Will, 1995, *Multicultural Citizenship*, Oxford, Oxford University Press, p. 76

напр. малцинствена културна общност правото да води свой специфичен начин на живот, доколкото това не засяга никого извън нея (и, разбира се, не нарушава правата на самите нейни членове). В такъв случай, въпреки че ще са удовлетворени изискванията на толерантността, въпросната общност няма да разполага с обществените условия и най-вече – с ресурси за пълноценната реализация на нейната култура. В този смисъл ще е налице една несправедливост – малцинството ще живее по начин, който е неравнопоставен с този на мнозинството.

Така стигаме до извода, че и **признанието има в най-общ план морално дължим характер**, поне в избраната от нас изходна категориална рамка. Тук обаче се натъкваме на редица концептуални трудности. Една от тях е свързана с отношението между стандартите за културна ценност, които са присъщи на различните култури и от които зависи заемането на позитивна позиция спрямо чуждата културна идентичност. В някои случаи тези стандарти са близки, но в повечето се разминават значително. Именно в това се изразява различието между културите. Това, което е преимущество в дадена култура, може да е недостатък в друга. Това, което буди възхищение у представителите на една култура, може да е отблъскващо за представителите на друга. Разбира се, без съмнение има и универсални характеристики на културите. Навсякъде по света се ценят напр. човешкият живот, взаимопомощта между хората, честността, достойнството и т. н. Но в повечето случаи те се възприемат през призмата на съответния специфичен културен контекст, т. е. интерпретират се различно. Отношенията на добросъседство, например, макар и универсални по своето фундаментално съдържание, могат да се изразяват, в зависимост от културния контекст, по коренно различен начин – в уважение към автономията на Другия (т. е. въздържане от недискретни намеси в неговия живот), или пък, напротив, в доброжелателен интерес към и съдействие по отношение на неговите лични проблеми.

В рамките на академичната дисциплина „Интеркултурна комуникация“ се изследват културните различия по множество параметри – например разлики между ценностни системи, между естетически вкусове, между поведенчески стереотипи, между алтернативни “езици на тялото” и т. н. Става дума за различия във властовата дистанция, в степента на индивидуализъм, респ. колективизъм, в отношението към несигурността, в отношението към бъдещето, прави се разлика между култури на срама и култури на вината и т. н.

С оглед на всичко това как стои **въпросът за моралната дължимост на признанието спрямо чуждата културна идентичност?** В този аспект “признание” е много по-проблематична категория от “толерантност”. **За да проявиш толерантност към чуждата идентичност е достатъчно да се абстрахираш от собствените си културни стандарти и да се интересуваш единствено от това, дали Другият пречи на околните с изявите на своята самобитност** т. е. различията между културите тук се

“изваждат пред скоби” – именно в това се изявява толерантността. За да се въздържиш от несправедливо отношение към Другия не е необходимо да “насилваш” своите културни нагласи, а само да не се оставиш те да ти повлияят при определяне на линията ти на поведение спрямо Другия. Докато **оказването на признание спрямо чуждата идентичност като че ли изисква ти да дадеш непременно положителна оценка на чуждата култура**. Но как можеш да направиш това, ако твоите стандарти за културна ценност се разминават с нейните? В случая изглежда, че **моралната дължимост на признанието влиза в конфликт с наличните културни реалности**.

Можем ли да заключим от всичко това, че сме морално длъжни да променяме своите културни нагласи в посока на по-голяма съвместимост с чуждите култури? Като, припомням, тук не става въпрос за проявяване на толерантност, т. е. за умение да се абстрахираме от каквито и да било културни пристрастия, когато имаме работа с представители на други култури, а за нещо повече, за положително отношение именно към чуждата културна самобитност. Логически като че ли има две възможности да променяме себе си в тази насока. Едната е да “разширяваме” своите културни стандарти, своите разбирания за това, какво е редно и какво не е редно да се прави, да ставаме по-гъвкави и дори “по-всеядни” в културно отношение. Практически тази възможност се реализира в наши дни по линия на постмодерната космополитизация и глобализация на културата. Алтернативата е да формираме у себе си специфичен афинитет спрямо културите, с които живеем заедно по силата на някакви контингентни исторически обстоятелства. Тук не става въпрос само за изграждане на компетентност във взаимодействието с тях (компетентно може и да се вреди на Другия), а за нещо повече, за промяна на собствените критерии за приемливо поведение, така че особеностите на съответните чужди култури да не са в противоречие с тях. На херменевтичен език това се нарича “сливане на хоризонтите”.⁶ В резултат се получава нещо като “хибридизиране”, взаимно обогатяване на съседстващите култури, водещо в по-далечна перспектива до т. нар. “акултурация”, т. е. обединяване в някаква трета култура, която синтезира особеностите на изходните две. Заобикалящата ни балканска реалност предлага доста примери за такова взаимно проникване на културите, което обаче поне засега не дава кой знае какви положителни ефекти в аспект на хармонизиране на интеркултурните отношения.

Очевидно двете разгледани възможности и без друго се реализират в света около нас. Налице са също така перспективи за значими мултикултуралистски начинания и в ед-

⁶ Към такова решение, в по-далечна перспектива, на проблема с признанието спрямо чужди идентичности, чиите изяви се разминават с нашите собствени представи за културна ценност, ни насочва и Ч. Тейлър в цитираната по-горе студия, вж. по подр. **Taylor, Charles**, *Op. cit.* p. 70

ната, и в другата насока. Въпросът, който искам да поставя тук, обаче е: морално длъжни ли сме да реформираме своята културна идентичност по този начин? Въпрос само на целесъобразност ли е да взаимодействаме по интеркултурно чувствителен и компетентен начин с хората, чиято етническа и/или религиозна принадлежност е различна от нашата, или е наш морален дълг? Няма ли опасност, ако поставим този въпрос по морално обвързващ начин, да отправим една твърде силна претенция към хората, което да доведе до морални конфликти и в крайна сметка до някаква морализаторски натиск върху тях, което пък на свой ред да има за резултат едно неискрено, лицемерно признание по отношение на чуждите културни изяви – нещо, което може да се отрази пагубно на интеркултурните отношения. Не бива да забравяме в тази връзка, че учениците, децата са особено уязвими откъм педагогически манипулации и насаждане на конформизъм.

За да отговорим на тези въпроси, е необходимо да прецизираме основните понятия, с които е свързано признанието на ценността на чуждата културна идентичност. Позитивното отношение към идентичността на Другия може да се изразява по различни начини и в различна степен. Самият Тейлър бива критикуван за това, че в своята студия, която цитирахме по-горе, конкретизира категорията “признание” посредством твърде различни понятия, без да изясни въпроса за тяхната взаимна съвместимост⁷ и за подреждането им в някаква градация.

Най-непретенциозният критерий за позитивно третиране на чуждата културна идентичност, който намираме в текста на Тейлър, е въздържането от принизяващи квалификации⁸ по отношение на нея. По-ангажиращо е изискването за “еднакво уважение към всички култури”⁹. На пръв поглед от подобен род е и препоръката да се приеме, че всички те имат равна ценност (“are of equal worth”)¹⁰. Най-далеч отива Тейлър с предположението си, че е много вероятно култури, които са задавали смисловия хоризонт на голям брой хора за големи периоди от време – които са артикулирали разбиранията на тези хора за добро, за свято, за възхитително, да имат в себе си нещо, което заслужава и нашето възхищение и уважение¹¹.

Тези различия в начините на оказване на признание спрямо чуждата културна идентичност са важни, що се отнася до неговата морална дължимост, най-вече в след-

⁷ Вж. напр. **Blum, Lawrence**, 1998, *Recognition, Value and Equality*, In: Willet, Cynthia (ed.) *Theorizing Multiculturalism. A Guide to the Current Debate*, Oxford, Blackwell

⁸ Taylor, Ch. Op. cit. p. 36

⁹ Taylor, Ch. Op. cit. p. 66

¹⁰ Ibid.

¹¹ Taylor, Ch. Op. cit. p. 72

ния пункт. Предполага ли подобен род признание откриване на такива характеристики на съответната култура, които да са ценни в един абсолютен смисъл, т. е. независимо от културната специфика на оценяващите ги? По-горе се спрехме на въпроса за културните различия и за тяхната роля при оценяване постиженията на чуждите култури. Видяхме колко е проблематично изискването да се оказва признание на дадена културна идентичност от външни спрямо нея позиции. Как да намери човек нещо заслужаващо възхищение в някоя култура, ако тя му е далечна, чужда, ако нравите в нея се разминават значително с неговите собствени разбирания за добро и зло, за справедливост и човешко достойнство? Самият Тейлър взема под внимание тази трудност и препоръчва да се допусне, че сред характерните черти на всяка от значимите в световен мащаб култури има и такива, които са ценни от всяка гледна точка, само като израз на една а priori позитивна позиция в интеркултурните отношения. Това допускане може да се превърне в обоснована оценка на една или друга от тези култури едва след задълбочено запознаване с нейните особености, което изисква и съответна промяна на собствените културни стандарти на оценяващия (в духа на споменатото по-горе “сливане на хоризонтите”).¹²

Ясно е, че дори и с тези уговорки признанието, разбираемо като откриване на характеристики на чуждата култура, които са ценни в абсолютен смисъл, си остава твърде проблематично. Това кара някои автори да приписват морална дължимост на признанието, взето в един по-умерен вид. Както споменахме по-горе, в студията на Ч. Тейлър се срещат и интерпретации на признанието като еднакво уважение към всички култури, а също – като приемане на тяхната равна ценност. В този дух, от позиции, близки на либералния мултикултурализъм¹³, се предлага признанието да се разглежда по начин, който не изисква позитивно оценяване на чуждата култура. Твърди се, че несправедливостта ще бъде избегната (т. е. моралният проблем ще бъде решен) и ако се ограничим с признаване правото на хората със съответната етническа или религиозна принадлежност да изявяват и развиват своята култура. Само че, за разлика от проявите на либерална толерантност, това право не се зачита като възможност за изява на свободата на тези хора да правят каквото си искат, стига да не пречат на околните, а като право на идентичност. В този ред на мисли се изтъква и че предмет на признанието, както е въведено то (не само от Тейлър) като категория в мултикултуралисткия дискурс, е не чуждата култура като такава, а чуждата идентичност. Въпросът за ценността на чуждата култура се поставя само с оглед на признанието спрямо идентичността.

¹² Taylor, Ch. Op. cit. p. 70

¹³ Вж. напр. **Blum, Lawrence**, 1998, *Recognition, Value and Equality*, In: Willet, Cynthia (ed.) *Theorizing Multiculturalism. A Guide to the Current Debate*, Oxford, Blackwell

В рамките на разглежданата концепция чуждата идентичност се приема за ценна по принцип и съответно се признава, че на нейните носители се полагат (в смисъла на морална дължимост) подходящи условия за нейната реализация. Дотолкова признанието е по-ангажираща форма на положително отношение към чуждата идентичност от толерантността. Но така разбирано, то не предполага оценяване (положително или отрицателно) на чуждата култура в качеството ѝ на конкретна реализация на съответната идентичност. Моралният ангажимент приключва с предоставяне на възможността, включително на необходимите обществени ресурси, за реализация на всяка идентичност. Какви конкретни културни форми ще приеме тази реализация в един или друг случай не е морален проблем (стига да не се стига до нарушаване на нечии права и засягане на нечии интереси). Този въпрос може да се решава единствено от самите носители на съответната идентичност.

При този подход справедливото (морално дължимо) отношение към Другия не се обвързва с приписване на ценност спрямо дадените конкретни форми, в които се изявява в даден исторически момент неговата култура т. е. не е необходимо да приемаме като морално задължение непременно да се възхищаваме на традициите, обичаите, фолклора – изобщо на характерния начин на живот на всяка културна общност, различна от нашата. Не е изключено живите хора, които изграждат тази общност, да се отнасят самите те в един или друг аспект критично към своята култура, да правят усилия да я променят в някаква насока – колкото и консервативна да е изобщо културата по своята природа. Ако ние смятаме за свой морален дълг да ценим тяхната култура такава, каквато е налице, излиза, че би трябвало да оспорваме правото, свободата на тези хора да развиват своята култура. Няма ли да изпаднем тогава в друг морален конфликт? Някои автори¹⁴ оприличават този вид признание, т. е. задължителното приписване на ценност спрямо всяка конкретна културна форма, на екологичната борба за опазване на биологичните видове – една кауза, която, макар и оправдана в контекста на нашето взаимодействие с природата, е твърда далече по дух от интеркултуралистката проблематика.

Така се очертават **три алтернативни морални подхода към чуждата културна идентичност**, които би трябвало да се имат предвид при изграждане на една интеркултуралистка образователна методология. Ще се опитам да ги илюстрирам с един най-прост пример. Да предположим, че пред нас стои въпросът, дали и евентуално – как да присъства в образованието на учениците от дадена възрастова група фолклорът на едни или

¹⁴ **Habermas, Juergen**, 1994, *Struggles for Recognition in the Democratic Constitutional State*, In: Gutmann, Amy, (ed.) *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*, Princeton, Princeton University Press

други етнически малцинствени общности. Очевидно е, че този проблем има отношение към съответните културни идентичности.

Неговото решение **в духа на либералната толерантност** предполага да се признае правото на децата, които желаят, с помощта евентуално на родителите, да изучават и усвояват съответни песни, танци, наративи, обичаи и т. н. извън училище, или най-много – в извънкласни форми на работа, като училището не се ангажира с подпомагане, а още по-малко – с организиране на тази дейност, но пък от друга страна не създава и пречки за нейното провеждане. Ако някой учител или ученик демонстрира пренебрежително, подигравателно, изобщо – активно негативно отношение към въпросните занимания на децата, това следва да бъде третирано като неморална проява и да бъде санкционирано по съответния начин.

Решението **в същински (класически, ортодоксално) мултикултуралистки дух** изисква малцинственият фолклор да се изучава в рамките на задължителни дисциплини (като напр. литература и музика) и положителната му рецепция да се разглежда като морално дължима. Ако някои от учениците, открито или мълчаливо, дават да се разбере, че не откриват нищо ценно в чуждия за тях фолклор, или дори – че заниманията с него са им неприятни, с тях трябва да се работи специално, да им се помага да оценят по достойнство обичаите, приказките, легендите, песните, танците на етническата общност, с която живеят съвместно, да вникнат в прелестта на тези културни постижения – дори ако за това е необходимо да преразгледат и донякъде променят своите критерии за културна ценност.

Решението от **либерално-мултикултуралистки тип**, пък, включва моралното задължение на училището да предостави ресурсите, необходими за изучаване на малцинствения фолклор. В типичния случай това би трябвало да става във формата на свободно избираема подготовка. Към учениците не се отправя морално изискване да отдават признание на ценността на малцинствените култури в тяхната конкретност. Но на съответните малцинствени идентичности се оказва признание именно в смисъл, че на техните носители се осигурява реалната възможност да усвояват и изявяват своята култура, независимо от това дали тя като такава впечатлява околните със своите постижения (в който случай би могло да се очаква в съответните форми на СИП да се включват и ученици с друга етничност), или не.

Дотук ставаше дума за отношението към чужди културни идентичности в морален план, т. е. като съобразяващо се с нравствено обвързващи норми. Не би било редно, обаче, да пренебрегваме останалите фактори, които биха могли да имат значение за определянето на това отношение. По-горе споменахме, че освен от изискванията на морала, ние бихме могли да се ръководим при взаимодействието си с чужди култури също и от съображения за целесъобразност, т. е. да преценяваме доколко едно или друго наше поведение би било полезно за нас, или както за нас, така и за околните, без да поставяме въпроса

за неговата морална стойност. В тази връзка ще спомена няколко аргумента в подкрепа на интеркултурната активност, които нямат претенциите да ѝ приписват морална дължимост.

Някои автори разглеждат културното различие като предизвикателство пред инертността на монокултурното съществуване. Различията в храненето, облеклото, музиката, танца, изобразителното изкуство, езика и по-общо – в начините на виждането на света, имат стимулиращ и обогатяващ ефект¹⁵.

Според други, смесването на културите провокира иновации, освобождава творческа енергия и е било движеща сила в историята¹⁶. Някои твърдят, пък, че общуването през културни бариери спомага за установяване на доверие в отношенията с представителите на други култури¹⁷, а също – за култивиране на емпатия и солидарност в тези отношения.

Всичко това са безспорни предимства на интеркултуралисткия подход към взаимодействието между расови, етнически и религиозни общности, чиято оценка обаче, според мен, не трябва да се смесва с моралния проблем в случая, т. е. с дефинирането на това, което сме морално длъжни да правим във връзка с интеркултурните отношения.

¹⁵ **Green, Judith**, 1998, *Educational Multiculturalism. Critical Pluralism, and Deep Democracy*, In: Willet, Cynthia (ed.) *Theorizing Multiculturalism. A Guide to the Current Debate*, Oxford, Blackwell

¹⁶ **Lauritzen, Peter**, 1998, *Intercultural Learning – One Big Bluff or a Learning Strategy for the Future? Concepts, Objectives and Practices of Intercultural Learning in Informal Education*, *European Journal of Intercultural studies*, Vol. 9 Supplement

¹⁷ **Arnaut, Sophie, Arnaut, Luis**, 1998, *There are no Shortcuts to Intercultural Learning: it can be fun but it won't be easy*, *European Journal of Intercultural studies*, Vol. 9 Supplement

ОБРАЗОВАНИЕ И ТОЛЕРАНТНОСТ

Иван П. Иванов

EDUCATION AND TOLERANCE

Ivan P. Ivanov

Abstract: In this document we're talking about: education and tolerance: international and national documents; pedagogical ways: methodology, principles, educational aims: values, knowledge, abilities, Curriculum, Overcoming cross-cultural borders, Teachers part.

Key words: tolerance and non-tolerance: definitions, descriptions, conceptions and diagnostics.

Увод

Толерантността се определя като една от най-важните социални компетентности – готовност и способност на човек да живее и конструктивно да действа в многообразния свят. Тя се превърна в стратегически значима цел и проблемът стана извънредно популярен и в психологията, и в педагогиката.

Релацията образование – толерантност се изразява твърде различно:

- образование и толерантност (education and tolerance);
- образование за толерантност (education for tolerance);
- толерантност в образованието (tolerance in education);
- толерантно образование (tolerance education).

От формулировката следва и акцента по отношение на структура, цели и подходи. При всички случаи, обаче става дума за инструментално средство за достигане на общите цели – образованието чрез една осъзната социална потребност.

1. Толерантност и нетолерантност

1.1. Определения

Всички автори, които се занимават с проблемите на толерантността установяват, че не може да се даде еднозначна дефиниция. Има десетки определения, различни аспекти. Феноменът толерантност е нееднороден, многоаспектен и многокомпонентен. Той има много видове и форми, варианти, типове, нива, фази в индивидуален план.

Така, например в академични речници се дават следните определения:

Испански: Потенциал за приемане на различни идеи и мнения.

Френски: Нагласа да се допускат за другите маниери на мислене и действие, различни от тези, които човек счита за приемливи за него самия.

Английски: Толерантност – допустимост, търпимост. Толериране: разрешаване на практика, действие, поведение; позволяване (на човек, религиозна секта, мнение) да съществуват без вмешателство... разрешение на различия по религиозни мнения без дискриминация

Китайски: Позволяване, допускане, да си великодушен спрямо другите.

Арабски: опрощение, снизходителност, мекота, търпимост, милосърдие, жалостивост, приемане на другите, незлопамятност...

Руски: способност да се допуска, понася, изтрайва, устоява; да се приеме съществуването; да се примири със нещо или някой. Стремех и способност за установяване и поддържане на общност с хора, които се различават в някакво отношение от преобладаващия тип...

Всяко от тези определения показва различия в акцента, културата и историческия опит. Обща е фундаменталното изискване да се уважават правата на другите, въздържание от вреда на „различните“. Философската основа е единството и взаимозависимостта на хората (хуманността). В същото време, докато теорията за толерантността е спорна, практиката обикновено не е.

1.2. Концепции

Толерантността като съставка на човешките права и мира.

Според документите на ЮНЕСКО, толерантността е необходима съставка за реализация на човешките права и достиженията на мира. В най-проста и фундаментална форма, толерантността е съобразяване с правата на другите и уважение на тяхната идентичност. Съвременните политически и социални ценности, основа на международните стандарти

за човешките права още от самото начало ясно акцентират на толерантността като фундамент на социалния ред.

Толерантността не е цел, а средство; това е – минималното съществено и необходимо качество на социалните отношения, което отстранява насилието и принудата.

Затова и основна цел на образованието за толерантност е оценка и уважение на човешкото достойнство и интегритета на всички хора.

Определения за толерантност в документите на ООН.

Толерантността е трудна за описание и има голямо разнообразие от вариации, дори в официалните документи на ООН.

В ПРЕАМБЮЛА НА УСТАВА НА ООН е заявена целта „да се практикува толерантност“ за нуждите на мира, правосъдието, спазването на човешките права и съдействието на социалния прогрес.

Основен документ е ДЕКЛАРАЦИЯТА ЗА ПРИНЦИПИТЕ НА ТОЛЕРАНТНОСТТА от 16.11.1995, приета на XXVIII сесия на Генералната конференция на ЮНЕСКО в Париж [4].

В член 1 се дава базовото разбиране за толерантност:

Ал. 1. Толерантността означава зачитане, приемане и правилно оценяване на богатото многообразие от култури в нашия свят и на всички форми и начини за проява на човешката същност. Толерантността укрепва чрез знанията, откритостта, общуването и свободата на мисълта, на съвестта и на убежденията. Толерантността е хармония в различието. Тя е не само морален дълг, но и политическа и правна потребност. Толерантността като добродетел, която прави мира възможен, спомага за замяната на културата на войната с културата на мира.

Ал. 2. Толерантността не е отстъпка, снизходителност или привилегия. Тя е преди всичко, активно отношение, провокирано от признаването на универсалните човешки права и фундаменталните свободи на другите. Никакви обстоятелства не могат да оправдаят нарушаването на тези фундаментални ценности. Толерантността трябва да се осъществява от индивидите, групите и държавата.

Ал. 3. Толерантността е задължение да се подкрепят човешките права, плурализма (вкл. културен), демокрацията и правото на закона. Тя изисква отхвърляне на догматизма и абсолютизма и утвърждава стандартите, изложени в международните документи за човешките права.

Ал. 4. Постоянството по отношение зачитането на човешките права като проява на толерантност не означава толерантност към социалната несправедливост, нито отказ от своите или отстъпчивост към чуждите убеждения. То означава, че всеки е свободен да се придържа към собствените си убеждения и признава това право и на останалите хора.

То означава признаване на факта, че хората, различаващи се по естествен начин по своя външен вид, положение, реч, поведение и ценности, имат правото да живеят в съгласие и едновременно с това да запазват своята индивидуалност. То също така означава, че възгледите на един човек не могат да бъдат налагани на другите хора.

Проблемът за ограничената толерантност.

Това е концепция на мнозинството в определена ситуация. Концепция, че човек има право да установи праг на търпимост (толерантност и неутралитет) и да определи какво поведение или отношение е допустимо по отношение на „другите“ – обекти на толерантността. Толерантността, разбрана в абсолютния смисъл (толерантност без граници) лесно преминава в анархия и безнравственост, унищожават смисълът на националната кохезия и идентичност. В индивидуален план отслабва съпротивляемостта и се увеличават уязвимостта, става заплаха за идентичността.

Минимална толерантност.

Толерантността се свързва с разбирането за мултикултурализъм, поддържащ целостта. Мултикултурализмът гарантира равенство между всички етнически групи. Той институционализира стремежите към общо ограничение от действия против разнообразието (толерантност).

Толерантността предполага противопоставяне между „свои“ и „други, чужди“, което е регулирано и минимизирано. Тя винаги действа ограничаващо по отношение на кохезия и стабилност. Затова в някои страни като Канада е възприета концепцията за минимална толерантност, съхраняваща националната идентичност. В обхвата ѝ са:

- семейството (защита на „нормалното“ хетеросексуално нуклеарно семейство);
- икономическата стабилност (съхраняване на икономическите привилегии на някои групи);
- жените (защита на доходите, специални права);
- малцинствата (стабилизация на Християнската общност);
- правата (гарантиране на свободата на словото).

Толерантност и интегративен антирасизъм.

Има **разлика между толерантност и „интегративен антирасизъм“** (A. Calliste, G. Sefa Dei, J. Belkhir, R. Leah).

- Толерантността е пасивна стратегия (пасивност, въздържане от действия), а „интегративният антирасизъм“ е ориентирана към действие стратегия, основана на блокиране на фрустратора, по линията на различията.

- Толерантността е индивидуалистична и индивидуална, а „интегративният антирасизъм“ е системна и колективна стратегия
- Толерантността е стабилизираща (и изгодна за мнозинството), а „интегративният антирасизъм“ е конфликтна стратегия
- Толерантността е лимитирана (социоикономическо, расово, полово неравенство), стратегия, а „интегративният антирасизъм“ е радикална стратегия

1.3. Описание и диагностика

1.3.1. Толерантност

Толерантността се възприема като абстракция. Тя обикновено се описва като **отношение или социално състояние** (желателен признак). Това са свързани неща – толерантността като социално състояние, зависи от толерантността като социално отношение.

Даже с помощта на социални индикатори, толерантността е абстрактна и трудно измерима, за разлика от нетолерантността, която лесно се идентифицира и свързва с нарушаване на правата.

Толерантността е сърцевината на социалната система в плуралистичното общество. Тя е концепция и стандарт за човешки права и отношения.

Подходи към толерантността.

Според С.Л. Братченко [1], има няколко подхода при анализа на толерантността:

- **Бихевиорален** – толерантността е преди всичко особено поведение.
- **Когнитивен** – толерантността като система от знания и рационални доводи.
- **Екзистенциално-хуманистичен** – толерантността като проявление на съзнателен, осмислен и отговорен избор на човек, собствена позиция и активност.
- **Личностен** – толерантността като ценности, смисъл и атитюди.
- **Диалогичен** – толерантността е взаимоотношение и междуличностно взаимодействие, междуличностен диалог.
- **Фасилитативен** – толерантността се развива под влияние на педагогическа поддръжка, специално обучение, тренинги и т. н.

Толерантността може да се разглежда и в отрицателни, и в положителни термини.

Един аспект на толерантността е противодействието на нетолерантността – отрицателни, изключващи и ограничаващи указания и действия, с цел да не се ограничават човешките права. Положителната толерантност създава условия за реализация на човешките права. В образованието това са култивиране на отношения на откритост, положителни отношения, интерес към различията и уважение на разнообразието; в същото време и

признаване на случаите на нетолерантност, вземане на мерки за преодоляването ѝ, конструктивно решаване на разногласия и конфликти.

Признаци на толерантността.

Стоуфер (1955) дава най-синтетичното определение – две променливи са определящи за това, дали един човек е толерантен: по-ниско ниво на страх от нежелателни групи и по-високо ниво на поддръжка на абстрактни демократични норми от рода на свободата на словото, печата, религията и на събранията. [6]

Социални индикатори на толерантността.

Език. Отсъствие на расови, етнически и полови епитети. Текстовете са в полово-неутрална форма и липсват нанасящи вреда прилагателни и глаголи при описания на случаи и хора. Езиците на малцинствата се използват в образованието и медиите.

Обществен ред. Равенство в достъпа до социални блага, обществени дейности и образователни и икономически възможности за всички хора.

Социални отношения. Основани на взаимно уважение на достойнствата на всички.

Политически процеси. По същество демократични с равни възможности за участие на малцинствата, мъжете и жените.

Отношения на мнозинството към малцинствата. Образованието, бизнеса и пр. са места за обмен сред и между групите на мнозинството и малцинствата; съхранява се целостността на културата и се поощрява използването на езика на малцинствата; уважава се човешкото достойнство и всички права на хората от малцинствата.

Комунални проблеми. Въвличат се всички, които са заинтересувани от, и в планиране и участие.

Исторически събития. При исторически събития и национални празници се отчитат чувствата и мненията на всички заинтересувани групи.

Културни случаи и прояви. Всички култури в обществото имат възможност да спазват своите традиции.

Религиозни практики. Всички са свободни да съблюдават своите религии, при условие че се уважават правата и неприкосновеността на другите.

Междугрупово сътрудничество. Общи цели, съвместни решения на обществени проблеми, междуетнически и междурелигиозен диалог.

1.3.2. Нетолерантност

Нетолерантността произтича от **разбирането, че собствената група, системата от ценности е жизнената философия и поведение превъзхождат тези на другите хора.** Това разбиране може да доведе до цял диапазон последствия от просто недостиг на

любезност или игнориране на другите, до конструиране на сегрегационни социални системи и насилие.

Насилието може да се разглежда като патология, социално заболяване, което изисква мобилизация на всички възможности на обществото за защита на неговото здраве. Образно казано, **образованието за толерантност е главната профилактична мярка за това.**

Има различие и между етноцентризма, социалната нетолерантност и междуетническата враждебност (О. Кокс). Етноцентризмът (“ние” – чувството) е естествен за всяка общност по отношение към “другите” и има за цел поддържането на груповата солидарност, но рядко е свързан с расова антипатия. Нетолерантността нерядко грешно се приема за расов предразсъдък, особено когато е по отношение на расово различна група.

Социалната нетолерантност и расовият предразсъдък се различават в три измерения:

(1). Расовият предразсъдък може да характеризира отношение към групи, които се отличават от доминиращите групи физически, а не по културни характеристики; всички културни различия между расовите групи и господстващата група са вторични по отношение на тяхната класификация от гледна точка на физически идентифицируеми черти.

(2). Проявлението на расовия предразсъдък е ограничено от такива ситуации, в които расовото малцинство е експлоатирано с труд или ресурси; социалната нетолерантност, не включва културна експлоатация.

(3). Расовият предразсъдък е идеология, определяща възприемането на другите групи като низши биологически; това води до неизбежно оправдаване на експлоатацията на расовото малцинство от доминиращата група, докато социалната нетолерантност не се свързва задължително с такава експлоатация, а предполага по-скоро конкуренция между културно различаващи се групи. (О. Кокс: “Обществото обикновено е нетолерантно по отношение на евреите, но изпитва предразсъдъци към негрите..., то не обича евреите изобщо, но обича негрите, когато са на свойствените за тях места..., условие за любов към евреите е те да престанат да бъдат евреи и да станат като нас, докато условие за любов към негрите е те да престанат да се правят на бели и да си останат негри..., обществото се стреми да асимилира евреите, но те като правило, отказват тази възможност, докато негрите искат да се асимилират, но обществото не им позволява това...”).

Форми на нетолерантност.

Нетолерантността обикновено се свързва с нарушения на човешките права и има различни форми.

Сексизъм. Политика и поведение, които изключват жените от пълно участие в обществото и от удовлетворението на всички човешки права. Основава се на предположението, че мъжете превъзхождат жените.

Расизъм. Нарушаване на човешки права на основата на вярването, че някои раси превъзхождат други.

Етноцентризъм. Изключване на основата на културата или езика; на основата на вярването, че има различни нива на ценност и развитие на културите.

Антисемитизъм. Отношения и поведения, дискриминация и преследвания, основани на отрицателни предразсъдъци спрямо евреите.

Национализъм. Вярва, че една нация превъзхожда и има права по отношение на другите. Има два варианта: ексклузивен (изключващ, ксенофобия, шовинизъм) и инклузивен (включващ, патриотизъм).

Ксенофобия. Страх и ненавист спрямо чужденците и другите култури; вярва, че „чуждите“ ще вредят на обществото.

Империализъм. Покоряване на хора или народи от други, за контрол на народните богатства и ресурси.

Експлоатация. Използване на времето и труда без справедлива компенсация; неблагоприятно и разточително използване на ресурси.

Религиозна репресия. Налагане на специфични разбиращения, ценности и методи на основата на разбирането, че те са единствената истинна интерпретация на религиозната или духовна истина.

Симптоми на нетолерантността и техни поведенчески индикатори:

Език. Клевети и обезценяващи, пейоративни или изключващи изказвания свързани с унижение и дехуманизация на културни, расови, национални или сексуални групи. Отхвърляне на езика на другите.

Стереотипизация. Описание на всички членове на групата с едни и същи характеристики – обикновено отрицателни.

Дразнене. Внимание към специфични човешки черти и поведения, приписване на характеристики, насмешки или оскърбления.

Предразсъдъци. Съждения повече на основата на отрицателни обобщения и стереотипи, отколкото на факти, случаи или определено поведение на индивиди или групи.

Изкупителна жертва. Обвинение на дадена група за социални проблеми.

Дискриминация. Изключване от социални привилегии и действия.

Остаркизъм. Отлъчване, поведение, като че ли другия не съществува.

Преследване. Преднамерено поведение с цел да се плашат и деградира другите, често прилагано като средство за принуда.

Оскверняване. Поругаване на религиозни или културни символи или структури, с цел обезценяване и насмешка

Физически тормоз. Прилагане на превишаващи физически способности с цел да се оскърбят другите или да се лишат от собственост или статус.

Изгнание. Официално или действително отстраняване или отрицание на правото за вход или присъствие.

Изключване. Отрицание на възможностите за задоволяване на фундаменталните потребности и-или участие в обществени действия.

Сегрегация. Предписано разделение на хората от различни раси, религии, етноси или полове.

Унищожение. Физическо насилие, недопускане до средства за съществуване, нападения и убийства.

За съжаление, нетолерантността може да е по-естествена за хората от толерантността. Лекотата, с която хората усвояват отрицателни стереотипи и приписват опасност на тези, които са стереотипизирани, предполага, че нетолерантността е естествен и универсален образец в човешкото развитие.

2. Образование и толерантност: документи

2.1. Международни документи

КОНВЕНЦИЯТА ЗА ЛИКВИДИРАНЕ НА ВСЯКАКВИ ФОРМИ НА РАСОВА ДИСКРИМИНАЦИЯ от 21.12.1965 година, в член 7, е записано, че «държавите се задължават незабавно и ефикасно да премахнат специално от сферата на образованието, културата и информацията всички елементи на расова дискриминация и да ги наситят с дух на разбирателство, дружелюбие, толерантност към всички народи, расови и етнически групи...»

ДЕКЛАРАЦИЯ ЗА НЕТОЛЕРАНТНОСТТА НА СЪВЕТА НА ЕВРОПА от 14.03.1981 год. Много остро се формулира отношението на съвременното общество към неразбирането: «... толерантността и уважението към достойнството на всички хора е базата на едно демократично и плуралистично общество... осъждаме всяка форма на нетолерантност — независимо каква е по произход, вдъхновение или цел — тя е форма на насилие ... върху човека... да се поддържа едно образование за спазване на човешките права ... активен климат на разбирателство и признаване на качествата на другите култури».

ДОКУМЕНТА НА АСАМБЛЕЯТА В КОПЕНХАГЕН НА ЕВРОПЕЙСКАТА КОНФЕРЕНЦИЯ ЗА СИГУРНОСТ И СЪТРУДНИЧЕСТВО. В член 40 се казва, че «Страните-участнички осъждат открито и недвусмислено тоталитаризма, расовата и етническа ненавист и противопоставяне, антисемитизма, ксенофобията и дискриминацията по религиозни и идеологически причини. В СЗ на същия член се поема задължението «... да се развие ефикасно на национално,

регионално и локално ниво разбиране и толерантност, специално в областта на образованието, културата и информацията».

ДЕКЛАРАЦИЯТА НА ООН ЗА РАСИТЕ И РАСОВИТЕ ПРЕДРАЗСЪДЪЦИ от 12.11.1978 г. В член 5.2 е фиксирано задължението на държавите: «... да се борят против расизма... тези принципи да се прилагат в учебните програми... при тестирането да не се използва училището като инструмент за расова или етническа селекция... да се възпитават в дух на толерантност към различията между хората и че те не определят качествата на хората... да не се провежда рестрикция или дискриминация на отделни раси или етнически групи... в образованието...» В член 6.2 също се визират сферата на образованието, културата и комуникациите, като се изисква: «...да се предотвратява, забранява и изкоренява расизма, пропагандата на расизъм, расовата сегрегация и апартейда... да не се стимулират финансово научни изследвания които могат да доведат до расови предразсъдъци и расистки отношения и поведение...».

ДЕКЛАРАЦИЯТА ЗА ОТСТРАНЯВАНЕ НА ВСИЧКИ ФОРМИ НА НЕТОЛЕРАНТНОСТ И ДИСКРИМИНАЦИЯ, ОСНОВАНИ НА РЕЛИГИЯ И РАЗБИРАНИЯ от 12.11.1981 година. [Ib.] В член 5,§3 се визират правата на детето в това отношение, както и ролята на образованието: «детето... да е защитено от всички форми на дискриминация, основани на неговите религия и разбирания. За тази цел та трябва да живее в дух на разбирателство, толерантност, дружелюбие между народите и расите, на универсално братство, на свобода на религиите и вярванията...».

КОНВЕНЦИЯТА ЗА БОРБА СРЕЩУ ДИСКРИМИНАЦИЯТА В ОБЛАСТТА НА ОБРАЗОВАНИЕТО. Приета на 14.12.1960 г. от XI сесия на Генералната конференция на ЮНЕСКО, в сила от 22.5.1962 г. [2]

Не се говори пряко за толерантност в образованието, но идеята се съдържа имплицитно и е свързана с отхвърлянето на дискриминацията (Член 1.): „дискриминация“ се отнася до всяко различие, изключение, ограничение или предпочитание по раса, цвят на кожата, пол, език, религия, политически или други убеждения, национален или социален произход или икономическо положение, което има за цел или следствие унищожение или нарушение на равенството в областта на образованието:

И в член 5, §1а се посочва, че «Образованието трябва да е насочено към развитието на човешката личност и засилване на уважението към човешките права и основни свободи; да развива разбирателството, толерантността и дружелюбието между всички народи, расови и религиозни групи ... за запазване на мира».

ДЕКЛАРАЦИЯ ЗА ПРИНЦИПИТЕ НА ТОЛЕРАНТНОСТТА от 16.11.1995. Член 4 се отнася до образованието.

Ал.1. Образованието е най-ефективното средство за предотвратяване на нетолерантността. Първата стъпка в образованието в толерантност (tolerance education) е хората да

научат какви са техните неотменими права и свободи, за да настояват на спазването им и да могат да уважават и защитават правата и свободите на другите хора.

Ал. 2. Образованието за толерантност трябва да се разглежда като неотложен императив; именно затова е необходимо систематично и рационално да се налагат такова учебно съдържание и методи за обучение, които са насочени към културните, социални, икономически, политически и религиозни източници на нетолерантността – корените на насилие и отхвърлянето. Образователната политика и програмите трябва да съдействат за развитието на разбиране, солидарност и толерантност както между хората, така и сред етническите, и културни, религиозни и лингвистични групи и нации.

Ал. 3. Образованието за толерантност трябва да се стреми към противодействие на влияния, които водят до отхвърляне и изключване на другите, и трябва да помогне на младите хора да развият своите възможности за критично мислене, морално аргументиране и вземане на независими решения.

Ал. 4. Ние се задължаваме да поддържаме и осъществяваме изследователски програми в областта на социалните науки и образованието за толерантност, човешки права и отказ от насилие. Това означава да се отдели специално внимание на квалификацията на учителите, учебните планове, съдържанието на учебниците и другите образователни материали, включително новите образователни технологии, с цел развитие на граждански качества – грижа и отговорност, откритост към другите култури, способност за оценка на ценността на свободата, уважение на човешките достойнства и различия и способност за предотвратяване на конфликти или решаването им чрез не-силови средства. [4]

ДОКЛАДЪТ НА КОМИСИЯТА „ДЕЛОР“ (1995):

„Възпитаването на толерантност и уважение спрямо другите е предпоставка за демократичния живот и трябва да бъде цел на образованието. Ценностите като цяло и толерантността конкретно не могат да бъдат предадени директно: Нагласата, определени ценности да бъдат наложени отвън води до това, те да не бъдат приемани. Ценностите могат да бъдат от значение само тогава, когато те са избрани свободно от отделните хора. Затова училищата не могат да дадат на своите ученици повече от ежедневното упражняване в толерантност и да им помагат при приемането на други гледни точки, както и като се предизвикват дискусии за морални и етични дилеми.“

„Роля на училището обаче е, да обясни на младите хора историческите, културни или религиозни причини за различните идеологии, които да събудят интереса към тяхното собствено общество, в училище или в класната стая. Тази задача, която може да бъде осъществявана и с помощ отвън, е много деликатна. Тя е изложена на опасността, да въздейства лично, да уязвява, и да предизвиква теми за дискусия като политиката и религията, обикновено нетипични за класната стая. Тук подрастващите трябва да бъдат

подпомогнати, да развиват свободно своята ценностна и мисловна система с цялостно знание за фактите, без да следват сляпо определени мнения. Така се постига откритост, откровеност и зрялост. По този начин, чрез поощряването на демократичния диалог, може да бъде поставена основата за бъдещата хармония и мира...”

„Демокрацията обаче не съществува само благодарение на пасивната толерантност, търпимостта спрямо другите, различните. Тази нагласа, въпреки че с посока навън е неутрална, е зависима от съответните обществени дадености. Това е толерантност, която в същността си е чувствителна и се влияе от икономическата или социална ситуация, която в определен момент поражда конфликти между различните култури. Ето защо тази семпла идея за толерантност трябва да бъде допълнена и пречупена чрез плурализма, който се базира на уважението към другите и оценяването на ценностите на другите култури.“ [3]

2.2. Национални документи

СТРАТЕГИЯ ЗА ОБРАЗОВАТЕЛНА ИНТЕГРАЦИЯ НА ДЕЦАТА И УЧЕНИЦИТЕ ОТ ЕТНИЧЕСКИТЕ МАЛЦИНСТВА (11 юни 2004).

В раздела „Общи проблеми“ имплицитно са посочени редица параметри на нетолерантност и нарушаване на образователните възможности на децата от малцинствата, които подмежат на промяна. Най-директна е констатацията, че „Липсва подходящ социално-психологически климат в обществото, гарантиращ образователните права на децата и учениците от етническите малцинства за равноправната им интеграция и развитието на културната им идентичност.“

В раздела „Ценности и ръководни принципи на стратегията“ са посочени редица накви, но липсва толерантността като такава. По-скоро тя присъства в изискването за интеграцията като процес, в който участват децата от етническите малцинства и от мнозинството и който ангажира цялата училищна общност в неговото осъществяване; утвърждаването в училище на атмосфера за межкултурно опознаване, сътрудничество и сближаване и за повишаване на межкултурната диалогичност в мултиетничната училищна среда е неизменна част от интеграционната политика; подобряването на социално-психологическия климат в извънучилищната среда по отношение образованието на децата и учениците от етническите малцинства е мощен катализатор за активизиране на процеса на интеграция чрез образование.

В раздела „Общи стратегически цели и направления на работа“ с толерантността е свързана Четвърта стратегическа цел: превръщане на културното многообразие в източник и фактор за взаимно опознаване и духовно развитие на подрастващите и за създаване атмосфера на взаимно уважение, толерантност и разбирателство.

3. Образование и толерантност: педагогически подходи

3.1. Методология

МУЛТИКУЛТУРАЛИЗЪМ И ТОЛЕРАНТНОСТ. Мултикултурализмът се определя от Fowers, Richardson (1996) като “социално-интелектуално движение, което приема разнообразието като основна ценност и основен принцип и изисква с всички културни групи да се отнасят с уважение като към равни... в основата си това е морално движение, което е предназначено да увеличи достойнството, правата и признанието на различните групи.”

Задачи на образованието в многокултурното общество.

Съвременното образование е ориентирано към формиране на личност, способна за активен и ефективен живот в многокултурна среда, със силно развито чувство за уважение и разбиране на различните етнически култури. То решава редица задачи:

- Задълбочено и всестранно овладяване на националната култура, което е най-важното условие за интеграция в другите култури.
- Формиране на представа за многообразието на етническите култури, възпитание на толерантно отношение към националните и културни различия – условие за личностна реализация в полиетническа среда.
- Приобщаване към основите на световната култура, към особеностите на процеса на глобализация, към принципите на мирно съвместно съществуване, взаимозависимост и взаимопомощ на народите и етносите.

Функции на образованието в многокултурното общество:

1. **Философско-културологическа** – формиране на етническо самосъзнание като съставна част на националното, европейско и планетарно съзнание; преодоляване на опасностите от етноцентристско мислене, негативни предразсъдъци и стереотипи спрямо другите етноси и техните култури.

2. **Етико-хуманистична** – усвояване на идеята за многокултурност на обществото и съответната толерантна етическа система.

3. **Хуманитарно-гностическа** – формиране на активен познавателен интерес към етническата, националната и чуждите култури; отразяване в образованието на диалектичното единство и взаимовлияние на културите.

4. **Възпитателно-рефлексивна** – възприемане и осъзнаване на важноста на културното многообразие за развитието на човечеството и отделната личност; възпитание в дух на културен плурализъм; формиране на устойчиви убеждения и умения за конструктивно толерантно поведение.

5. **Личностно-развиваща** – развитие на процеса на самоидентификация, осъзнаване на собствената идентичност, етносубективност, гражданственост.

Толерантност и образование – W. PAUL VOGT. *Vogt* е най-известният теоретик по темата образование и толерантност. Неговата книга по темата (W. Paul Vogt. *Tolerance and Education: Learning to Live with Diversity and Difference*. Calif., 1997) е може би най-широко цитираната в последните години.

Толерантността се определя като преднамерена сдържаност в изразяването на ненавист, възражение, противопоставяне, заплаха или най-общо от отрицателно отношение към човек или социална или политическа група с цел да се засилва хармонията в групата. Той посочва три типа толерантност: политическа, морална, социална.

Определя също и пет различни **типове толерантност** (емоционално-афективни конструкции):

- **към индивидуалните чертите на човешката личност,**
- **към атитюди (ценности и норми),**
- **към убеждения,**
- **към задължения, ангажименти, отговорности, обвързване,**
- **към действия [7]**

Vogt защитава тезата, че децата в училище трябва да се учат на толерантност. Тя е необходимост за хората, за да могат да действат в съвременния контекст. Това трябва да е първична цел на образованието. Според него, целта на образованието в толерантност не е да се унищожат предразсъдъците, а да се намалят.

Vogt привежда много данни за и против положителната корелация между толерантност и образователно ниво. Изводът е, че образованието увеличава толерантността и намалява предразсъдъците и стереотипизирането на политически, социални и морални групи.

Изследванията показват, че образованието е най-добрата противоотрова на нетолерантността.

Vogt разглежда пътищата, по които образованието способства за толерантността. Те са преки и косвени.

Прякото влияние на образованието върху толерантността е по линията на комбиниране (обединяване) на обучение и възпитание във форма на междугрупови контакти и гражданско и интеркултурно образование.

Косвено влияние оказва познавателното и личностно развитие на учениците; образователното ниво на семейството; училищната култура, хетерогенността на училищната популация (ученици, щат, администрация). [7]

По-голямото разнообразие води до по-голяма толерантност. Разнообразието се операционализира с процента на учениците, които не са от най-многобройната етническа група в класа. Разнообразието се дефинира на ниво клас, тъй като едно училище може да е разнообразно, но отделните класове да са хомогенни. [6]

Ефективността на прогреса в толерантността се определя от комбинацията на тези преки и косвени компоненти.

Образование за толерантност.

Съвременните програми за образование за толерантност (education for tolerance) са вдъхновени от проблемите на бързо изменящото се общество. Това са отношенията на групи, които не са имали или нямат близък предшестваш контакт (културно невежество), имат изоставени и конкурентни икономически отношения (борба за ресурси, безработица), традиционни расови, религиозни, полови и етнически предразсъдъци и др.

Образованието като целенасочена социализация на младите хора е най-прекия път за формиране и закрепване на социални ценности.

Образованието за толерантност е образование за формиране на ценности.

Училището е център на образованието за толерантност, то е място, където толерантността се осъществява и където тя се преподава.

3.2. Принципи

Принципи за образование за толерантност:

- Отговорност на училището за образованието за толерантност.
- Позитивен подход към етничността.
- Обучение в инклузивно мислене.
- Фокусиране върху подобията.
- Борба с расизма на широк фронт.
- Създаване на положителен климат.
- Интеркултурно образование.
- Признание на ценността на различните култури, увеличаване на ценността на малцинствените, без да се обезценява значението на културата на мнозинството.
- Отхвърляне на социално-предубедените и етноцентристките критерии за оценка.
- Налагане на интеркултурен подход във всички области на организация и живот на училището.
- Стимулиране на взаимна солидарност и приемане в общностите.
- Положителна оценка и признание на присъствието на майчиния език в училище.

- Плурализъм в придобиването на знания.
- Използване на възможностите на изкуството, за да се даде положителна оценка на различните култури.
- Развитие на различни интеркултурни дейности на учениците, учителите и общо между тях.
- Развитие на комуникация между училище, семейство, социална среда, в която децата живеят и обществото като цяло. Интеркултурна политическа атмосфера. [По 11]

3.3. Образователни цели: ценности, знания и умения

Образованието има за цел да осигури знание и да развие възможности, необходими за учениците, за да налагат просоциални ценности при поставянето на цели, вземането на решения и реализирането им, както и да се противопоставят на нашествието на ценности, различни от тях.

Целите на образованието за толерантност са многообхватни, засягащи диапазон ценности, знания и умения в контекста на човешкото достойнство, права и свободи.

- **Толерантност:** потвърждение на правото на другите да живеят и да бъдат самите те.
- **Асоциация:** приемане на присъствието на другите в социалната сфера.
- **Уважение на различията:** потвърждение на положителните аспекти на разнообразието.
- **Разбиране на уникалността:** оценка на специфичните форми на човешкото разнообразие.
- **Допълване:** приемане, че обединяването на различията укрепва обществото.
- **Взаимност:** способност да се предлагат и да се следват общи цели, които са взаимноизгодни за разнообразни групи.
- **Култура на мира:** признание на взаимозависимостта на хората и стремеж за съвместен живот и работа на разнообразни хора. [по 11]

3.4. Курикулум

Толерантността, подобно на всички други аспекти на образованието присъства в училище чрез два фундаментални подхода:

- чрез учебното съдържание, предназначено за конкретната цел;
- чрез опита, придобит в хода на обучението, етиката и поведението на участниците.

Езиковото обучение (официален, чужд, майчин) е едно от най-плодотворните направления на образованието за толерантност и взаимно разбиране. Само в езика своята и другата култура могат да бъдат разбрани пълно и вярно. Езиковото обучение винаги имплицитно съдържа изучаване на историята и културата на хората.

Литературата от своята и други култури, даже преводна дава основа за разбиране на ценностите и опита им. Това може да стане ако паралелно се изучават еднотипни по форма и по ценностно съдържание произведения на други култури.

Обучението по история често е било фактор за развитие на отношения на нетолерантност и враждебност, отхвърляне и предубеждения към другите. Историята често се интерпретира от позициите на мнозинството и се идеологизира. В учебниците се отделя малко място на малцинствата и жените. Акцентира се на войните и конфликтите, а не на мира и дружбата.

Социални науки и гражданско образование. За да е образование в дух на толерантност, обучението и мениджмънта на класа трябва да са основани на международните стандарти за човешките права.

Природни науки. Обучението по тези предмети насочват към размисъл за релацията знание-отговорност-етика. Знанието може да се използва както за оръжие на нетолерантността, така и за помощ и облекчение на страданията на хората и несправедливостта.

Математика, статистика, икономика. Толерантността като положителна ценност е свързана с икономическа справедливост и дистрибутивно правосъдие – използване и разпределение на ресурсите.

Изкуства. Те са едни от най-важните области за обучение в толерантност, среда, чрез която са най-ярко изразени универсалните човешки стремежи. Интеграцията на другите култури е най-естественият подход. Това особено важи за фолклора. Така се променя образът на „другия“, преодоляват се стереотипи, расизма, сексизма. Придобива се знание и опит за човешкото многообразие.

3.5. Преодоляване на крос-културните бариери

“ГРАНИЧНА ПЕДАГОГИКА” (BORDER PEDAGOGY). Концепцията е на Анри Жиру (Henry Giroux). Между различните хора и културни групи съществуват граници. Те могат да са силно укрепени и да представляват проблем за установяването на контакти. Задача на толерантното образование е да се намаляват ограниченията по границите.

Те са основно от следните категории:

***ИЗУЧАВАНЕ НА РАЗЛИЧИЯТА В УЧИЛИЩНАТА КУЛТУРА.** Всичко, което се случва в училище е свързано с общуването и информацията. Те са среда за обучението, между-

личностните отношения, междугруповите взаимодействия, отношенията с родителите и обществеността. Общуването и информацията са основа на образованието. Те са тясно свързани и лимитирани от културата, те са неин продукт.

Културното и комуникативно разнообразие в училище може да се превърне в значителен проблем, ако учителите и учениците нямат чувствителност и толерантност към различията. Развиват се отрицателни отношения, ниски очаквания и културно нерелевантно обучение и процедури за оценяване на достиженията, комплекс за малоченост, ниски академични достижения, чувство за враждебен училищен климат. [10]

***ПАРАМЕТРИ НА РАЗЛИЧИЯТА.** В специализираните наръчници за описание на характеристиките на училищната култура се сочат следните параметри на различията:

- структура на семейството, пол, жизнен цикъл, роли, общуване,
- етикет и дисциплина,
- религия,
- здраве и хигиена,
- храна, дрехи и външен вид,
- свободно време и празници,
- ценности, история и традиции,
- образование,
- време и място,
- природни явления (дъжд, мълния, наводнения, земетресения, поведенчески табути);
- животни,
- изкуство,
- очаквания и стремежи.
- елегантност: красота, приличие, сдържаност;
- поведение: лицеизраз, глас, жест, мнение, чувства, достойнство, навици;
- власт: влияние, превъзходство;
- вкус: съвършенство, чистота, морал;
- престиж: важност, влияние;
- почести: награди, име (прякор), благородство, хералдика;
- гордост: афекти, морална чувствителност, презрение, дързост, предубеждения;
- формалност: ритуал, етикет, внимание, празници, униформа;
- показност, суетност: проявления, гласност, публичност, общителност [10;11]

Отстраняване на елементите на езика, в които се проявява стереотипизация на учениците.

- Думи и изрази, които глобализират оценката от индивид на група.

- Думи и изрази, които укрепват расовите и етнически стереотипи.
- Избягване на расовата и етническа идентификация.
- Познаване на отрицателните значения на думите и символите, които биха могли да оскърбят хората или да засилят предрасъдъците.
- Избягване на думи и изрази, които имат съмнителни расови или етнически конотации (културно непълноценни и пр.).

Съкращаване на нарушенията на културните норми при обсъжданията и беседите.

- Познаване на правилата за водене на беседата (отслабване на напрежението, зрителен контакт, дистанция – физическа и символна между беседващите).
- Различни значения на знакове и символи.
- Да се избягва етническият хумор, който много често се възприема като засилващ предрасъдъците.
- Различни културни стандарти за сила и скорост на говорене, тишина, изслушване време за реакция и отговор).

Съкращаване обема на грешките при оценяване на достиженията.

- Гаранция, че всички ученици си разбрали въпросите и задачите.
- Да не се подменя обекта на оценката – не знанията, а официалната лингвистична грамотност.
- Да не се изисква учениците да спазват ценности, които не споделят.
- Да има съответствие със стила на учене и познание на учениците.
- Да се избягват ситуационните и интеракционни грешки с културна основа при оценка на вербалното и невербално поведение.
- Да не се включват културно дискриминационни задачи и въпроси.
- Да се определи дали всеки „правилен“ отговор е такъв в съответната култура.
- Където е възможно, да се заменят стандартизираните тестове с алтернативни процедури.
- Да се въвличат родителите и обществеността в оценяването на резултатите. [10]

Културно Толерантен Мениджмънт на детските общности. Толерантността има много измерения:

- развиване на чувство за кохезия и солидарност чрез различни колективни форми на работа;
- крос-етнически и крос-джендърни дейности;
- тренинги за развитие на умения за общуване;
- последователно стимулиране на грижа за другите, съчувствие и отговорност за тяхното благополучие;

- създаване на атмосфера на благосклонност, положителни отношения и взаимно разбиране;
- преодоляване на стереотипите;
- борба с нетолерантността [По 11]

* **РЕШАВАНЕ НА ДИСЦИПЛИНАРНИ ПРОБЛЕМИ.** Училищната микрокултура изисква комуникативно поведение. Тази култура е в по-голяма степен сходна с едни култури, отколкото с други. Училището отразява културата на обществото, главно на мнозинството. Учениците с културни и комуникативни норми, които не съответстват на доминиращата училищна култура, правят повече дисциплинарни нарушения. Това са няколко категории комуникативно поведение:

- Оспорване на властта на учителя.
- Непристоен език спрямо учителя или другите ученици.
- Невнимание по време на урока.
- Движение в клас по време на урока.
- Прекъсване на други ученици.
- Подсказване.
- Прекъсване, неизчакване на другия да се изкаже.
- Игнориране на нарежданията на учителя.
- Отговор с неестествено силен глас.
- Закъсняване.
- Инат при спор, липса на стремеж за съгласие.
- Използване на физическа сила при конфликт.
- Ярки емоционални реакции при конфликт.

Дисциплинарните проблеми се обясняват със:

- Слаба ученическа мотивация
- Негативен училищен климат; расови и етнически предразсъдъци
- Неприемане на правилата от културна позиция
- Несъответствие на правила и обществени настроения
- Несъответстващи учителски очаквания; неадекватен мениджмънт на класа
- Разлики в прилагането на правилата за ученическо поведение

Всяко от тези поведения може да е проблемно за дадена културна група. Задачата на учителя е да определи формите на тези различия и да вземе адекватни мерки – дисциплинарни практики, основани на човешките права и свободи. [10]

4. Учителят

При ситуацията с все по-нарастваща степен на мултикултурализъм в училище, това е един от най-важните приоритети в работата на учителите и педагогическите съветници. Има три фактора, свързани с тяхната работа:

Училищният контекст се определя от увереността на училищното ръководство и очакванията му, свързани с пътя, по който се развива училището.

Организационната култура – характерният дух и убеждения в организацията, демонстриран в нормите и ценностите, свързани с деловите и междуличностните отношения.

Мултикултурната компетентност на учителя (съветника) е производна от разбиранята, знанията, убежденията и навиците в определения мултикултурен контекст, както и от степента, в която съветникът възприема културата като съществена част от ситуацията. Тя се изразява в:

- *Умения за крос-културно общуване.*
- *Разрешаване на конфликти в клас, в училище и в околното пространство.*
- *Културна компетентност на учителите.*
- *Планиране на образованието от позициите на образованието за толерантност.*
- *Планиране на действия за социално изменение.*
- *Превенция на детското насилие.*

Роли на учителя (съветника):

(а). Културно-декапсулиращ интегратор. В повечето школи ролята на учителя е възприемана в една насока – подпомагане за асимилиране на доминантната култура, най-вече на езика, традициите и поведенческите норми (традиционни, религиозни, училищни). Въпреки, че най-често се говори за интеграция, скритото значение е асимилация.

(б). Личностен фасилитатор. Изразява се с поставянето на ученика в централна позиция и в разбирането, че той е самоценност. Работата е силно индивидуализирана. Насочена е към преодоляване на културния шок и възстановяване, стимулиране на индивидуалните различия, развитие на аз-концепцията и идентичността.

(в). Специалист. Учителят е експерт по етническите въпроси. Предпазване от критични академични или социални ситуации.

(г). Културен преводач. Децата се разглеждат като индивиди с определен културен потенциал, от който другите хора имат какво да почерпят. Акултурацията е взаимна – интеркултурализъм. Взаимна адаптация, толерантност, арбитраж и посредничество; управление и решение на конфликти. [9]

ЛИТЕРАТУРА

1. Братченко С. Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании.

2. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования. Принята 14 декабря 1960 года Генеральной конференцией ООН по вопросам образования, науки в культуры на ее 11 сессии. Вступление в силу: 22 мая 1962 г.

3. Способность за учене: Нашето вродено богатство. Доклад на UNESCO за образованието през 21 век.

4. A Plea For Tolerance, UNESCO Courier, Mar96, Vol. 49, Issue 3.

5. Cirone, Bill. Moving Beyond Tolerance, Leadership, Mar/Apr2001, Vol. 30, Issue 4.

6. Godwin, Kenneth; Ausbrooks, Carrie; Martinez, Valerie. Teaching Tolerance In Public and Private Schools. // Phi Delta Kappan, Mar2001, Vol. 82 Issue 7.

7. Jacobs, Mignon R. Tolerance And Education: Learning To Live With Diversity And Difference (Book Review), Teaching Theology & Religion, Feb2000, Vol. 3, Is. 1.

8. Rodden, John. Education For Tolerance, Education For National Identity: The Unusablegerman Past? // *Debatte, Volume 9, No. 1, 2001.*

9. Tatar, Moshe. Counselling immigrants: School contexts and emerging strategies. // British Journal of Guidance & Counselling, Aug98, Vol. 26.

10. Taylor, Orlando L. Cross-Cultural Communication: An Essential Dimension of Effective Education. Revised Edition, 1990.

11. Tolerance: the threshold of peace. A teaching / learning guide for education for peace, human rights and democracy. UNESCO. 1994.

МЕЖДУНАРОДЕН ФУНДАМЕНТ НА ТОЛЕРАНТНОСТТА

Цецка Д. Коларова

INTERNATIONAL GROUNDWORK OF THE TOLERANCE

Tzetzka D. Kolarova

ABSTRACT: As a problem of intercultural education the tolerance has to be understood like a product of international regulation of human rights. The international documents and norms are the ground of the tolerance. This article makes an analysis of the most important rules in the field of human rights. They concern the rights as: right to live, right to be free, personal independence, right of development, rights of minorities, rights of women etc.

KEY WORDS: International human law; Human rights; Tolerance; International documents, norms and articles in human rights.

Толерантността като проблем на интеркултурното образование имплицитно следва да се разглежда през призмата на правата на личността. Настоящата статия съдържа кратък обзор на основополагащи международни норми в областта на правата на човека, които са фундамент на толерантността, разбираана в международното хуманитарно право като отражение на исторически достигнатите от човечеството ценности.

На първо място в концепцията за толерантността стои утвърждаването, че "всеки човек има право на живот, на свобода и на лична неприкосновеност", съгласно чл. 3 на Всеобщата декларация за правата на човека Чл. 6 от Пакта за граждански и политически права гласи: "Правото на живот е неотменно право на всеки човек. Това право се охранява от закона. Никой не може произволно да бъде лишен от живот". Комитетът по правата на човека отбелязва, че чл. 6 утвърждава "правата, които не трябва да се тълкуват в тесен смисъл". Чл. 4 от Пакта за граждански и политически права предвижда, че правото да не се пристъпва към произволни убийства не подлежи на временно прекратяване, т. е. не трябва временно да се отменя във време на извънредна обстановка. Ал. 1 на чл. 4 от Американската конвенция гласи, че "всеки човек има право на уважение към неговия

живот. Това право се охранява от закона. . . Никой не може да бъде произволно лишаван от живот”.

Във време на международни въоръжени конфликти, преднамереното убийство на ползващите се със защита лица (гражданското население, военнопленниците и военнослужещите, прекратили участието си във военните действия) в съответствие с Женевските конвенции се явява грубо нарушение на международното хуманитарно право (вж. чл. 50 на Първата Женевска конвенция; чл. 51 Втора Женевска конвенция; чл. 130 Трета Женевска конвенция; чл. 147 Четвърта Женевска конвенция; чл. 85 Първи допълнителен протокол).

Едно от най-ценните достижения на нашата цивилизация е да не се нарушава правото на човек да не бъде произволно лишаван от живот. Социалните измерения на съдържателния смисъл на това право са определящи за хуманните характеристики на толерантността в съвременната реалност. Комитетът по правата на човека в своите забележки в чл. 6 от Пакта за граждански и политически права отбелязва, че счита, че държавите-участници са длъжни да предприемат мерки, отправени не само към предотвратяване и наказание за случаите, довели до лишаване от живот посредством тежко наказуемо деяние, но и на предотвратяване на произволни убийства от страна на служителите от силите за безопасност (например полицаи). Лишаването от живот, причинено от органите на държавно управление, е проблем от много голямо значение.

Конвенцията от 1948 г. за предотвратяване на престъплението геноцид и наказанието за него изисква от страните участници да наказват геноцида, “независимо от това дали той се извършва в мирно или военно време” (чл. 1). Необходимо е да се отбележи, че геноцидът не е задължително да се разглежда като убийство, а може да включва други действия, указани в конвенцията, ако те са извършени с цел постигане на геноцид или особено, ако засягат големи групи от хора.

Израз на фундаменталното разбиране за толерантност е утвърждаването, че всяко действие или заявление, пряко изразено или подразбиращо се, което може да извика у човека оправдан страх да стане жертва на произволно наказание, е заплаха за смърт.

Правото на лична неприкосновеност съгласно чл. 5 на Всеобщата декларация по правата на човека означава, че “никой не трябва да бъде подлаган на мъчения или на жестоко, безчовечно или унижаващо човешкото достойнство отношение или наказание”. Чл. 7 от Пакта за гражданските и политическите права също гарантира правото никой да не бъде подлаган на изтезания и мъчения. Забележката към чл. 7, направена от Комитета по правата на човека в Общия коментар от 1982 г., указва, че от това положение не трябва да има никакви отстъпления даже в ситуацияте, когато е обявено извънредно положение.

Конвенцията против мъченията и другите жестоки, нечовечни или унижаващи достойнството отношения и наказания определя понятието “изтезание” в ал. 1 на чл. 1 като

всяко действие, чрез което на което и да е лице умишлено се причинява силна болка или страдание, както физическо, така и нравствено, за да получи от него или от трети лица сведения или признания, за да го накаже за действие, извършено от него или от трето лице или в извършването на което то е заподозряно, за да заплаши или принуди него или трето лице или по каквато и да е друга причина, основана на дискриминация от всякакъв характер, когато такава болка или страдание се причинява от държавно длъжностно лице или от друго лице в официално качество, или по тяхно подстрекателство, или с тяхното мълчаливо съгласие. Нарушение на правата за личната неприкосновеност се състои и тогава, когато държавата, като действа чрез свои представители или всяко друго лице в официално качество, при подстрекателство от негова страна, с негово съгласие, прилага изтезания или жестоко нечовешко или унищожавашо достойнството отношение, като с това причинява физически, психологически или морални страдания.

Чл. 9 от Пакта за граждански и политически права в първата си част съдържа изисквания по отношение на арестите и задържанятията. Лишаване от свобода се допуска, само ако то се осъществява на определени основания и в съответствие с определена процедура, установени в закона. Задържаните лица е необходимо да стоят в официално установените за целта места за лишаване от свобода, а техните семейства или адвокати имат право да получават пълна информация.

Израз на международната воля за толерантност е изискването непълнолетните задържани да бъдат настанени на отделни места от възрастните, жените – от мъжете, а лицата, които вече са осъдени, да бъдат отделно от тези, които очакват присъдата си. (Съгласно чл. 10 от Пакта за гражданските и политическите права; чл. 37 от Конвенцията за правата на детето; правила 5, 8, 53, 85 от Минималните стандартни правила; принципи 5 и 8 от Принципите за задържане и затваряне).

В съответствие с разбиранията на Комитета по правата на човека всяка държава трябва да предприеме конкретни и ефективни мерки за предотвратяване изчезването на хора. (Декларацията за защита на всички лица от насилствено изчезване, приета с Резолюция 47/133 от Генералната асамблея на ООН на 18 декември 1992 г.).

Осъществяването на правосъдие по отношение на непълнолетните се предвижда в ал. 4 на чл. 14 от Пакта за гражданските и политическите права, който утвърждава, че те трябва да имат право на процес, който да отчита тяхната възраст и да съдейства доброжелателно за тяхното превъзпитание. Правата на тези деца се утвърждават в чл. 40 от Конвенцията за правата на детето, където се изисква запазване на неговото чувство за достойнство и значимост с цел реинтеграция в обществото. Такова дете изрично има право на презумпция за невинност, на незабавно информиране за предявените му обвинения, на безотлагателно приемане на решение по неговото дело от независим безпристрастен

орган или съд в съответствие със закона в присъствие на адвокат и като правило в присъствие на неговите родители или законни опекуни.

В контекста на международните разбирания за толерантност се вписва и предписанието, че обвиненият непълнолетен не може да бъде принуден да дава свидетелски показания или признания за своята вина, но трябва да има възможност да изучи показанията на свидетелите по обвинението самостоятелно или с помощта на други лица. Също така той трябва да има възможност за равноправно участие на свидетели по защитата и запознаване с техните показания, безплатна помощ на преводач, право на уважение на личния му живот, право на преразглеждане на негативно решение по неговото дело от висшестоящ компетентен, независим и безпристрастен съд в съответствие със закона.

Освен това, при разглеждането на дела на деца, нарушили закона, се изискват алтернативи на влизането в затвора (назначаване на изпитателен срок, програми за обучение, професионална подготовка, превъзпитание, консултативни услуги, поставяне под попечителство и други) с цел гарантиране на такова отношение към детето, което би способствало за неговото благосъстояние, но също така би съответствало на характера на извършеното престъпление. Чл. 37 от Конвенцията за правата на детето предвижда, че непълнолетните, лишени от свобода, подлежат на отчет относно възрастта им и също е необходимо да бъдат отделени от възрастните в техен интерес.

Правата на малцинствата, бежанците и чужденците по отношението на правосъдието спрямо тях са представени в чл. 13 и чл. 26 на Пакта на гражданските и политическите права, чл. 14 и чл. 27 от Пакта за обвиняемия (резолюция 47/135 на Генералната асамблея от 1993 г.) и чл. 16 от Конвенцията за статуса на бежанците, приета в съответствие с Протокола, засягащ статуса на бежанците. Допълнителна защита е предвидена в Декларацията за правата на лицата, принадлежащи към национални или етнически религиозни и езикови малцинства (резолюция 47/135 на Генералната асамблея от 1993 г.) и в Декларацията за правата на човека по отношение на лица, които не са граждани на страната, в която живеят.

Като фундамент на международните изисквания за толерантност е и Декларацията за основните принципи на правосъдие за жертвите на престъпленията и злоупотребата с властта, която предвижда защита на тези жертви, изплащане на компенсация, реституция и материална, медицинска, психологическа и социална помощ (резолюция 40/34 на Генералната асамблея от 1985 г.). Съществуват ред други практически проблеми на жертвите на престъпленията, в това число потребност от информация за техните права, участие в разследването по делото на обвиняемия, право на личен живот, защита от заплахи или отмъщение, гаранции за тяхната безопасност.

В духа на толерантността е постановена в чл. 19 в Всеобщата декларация по правата на човека и в чл. 19 от Пакта за гражданските и политическите права свободата на убеж-

денията и изразяването, която утвърждава, че всеки човек има право безпрепятствено да се придържа към своето мнение, като следва ограниченията за уважаване на правата и репутацията на другите лица и за защита на държавната безопасност, обществения ред, здравето и нравствеността на населението. Комитетът по правата на човека в ал. 1 на чл. 19 от своите коментари от 1983 г. отбелязва, че свободата на убежденията и изразяването е “право, по отношение на което Пактът не допуска изключения или ограничения”.

Социална толерантност е закрепена чрез чл. 20 от Всеобщата декларация по правата на човека, който гласи: “всеки човек има право на свобода на мирни събрания”. Този проблем се разглежда още в ал. 1 и 2, чл. 22 от Пакта за гражданските и политическите права, чл. 11, ал. 1 от Европейската конвенция, чл. 1, ал. 16 от Американската конвенция.

Израз на толерантност е и правото на свободно придвижване и местоживеене, което се разглежда в чл. 1, ал. 13 от Всеобщата декларация по правата на човека, чл. 12 от Пакта за гражданските и политическите права, чл. 22 от Американската конвенция, както и в двата Протокола към Женевските конвенции. Изрично е отбелязано, че всеки човек има право да напусне която и да е страна, включително своята собствена. Също така никой не може да бъде произволно лишен от правото да се завръща в своята страна. На всеки принадлежи правото на свободно придвижване и на свободен избор на местоживеене, ако законно се намира на територията на която и да е държава. Отказът да се издаде паспорт или удостоверение за личността се счита като възпрепятстване на тези права. Принудителното преместване на населението също може да бъде нарушение на международното хуманитарно право, дори ако се осъществява по време на въоръжен конфликт.

Всеобщата декларация по правата на човека предвижда в чл. 17, че “всеки човек има право да владее имущество, както еднолично, така и съвместно с други... Никой не може произволно да бъде лишен от своето имущество”. Също така се забранява дискриминация по признака на имущественото положение. Правото на владение на имущество е тясно свързано с правото на жилище, постановено в чл. 11 от Пакта за икономическите, социалните и културните права. Тази разпоредба признава на всеки право на “достатъчно жизнено равнище (стандарт) за него и неговото семейство, включително достатъчно храна, дрехи и жилище и на непрестанно подобряване на условията на живот”. По такъв начин правото на жилище е производно от правото на достатъчен жизнен стандарт. В най-широк смисъл правото на жилище се разбира като право да се живее където и да е в безопасност, мир и с достойнство, необходимо за осигуряване на частен живот, необходима жизнена площ, надлежна безопасност, осветление и вентилация на разумна цена.

Израз на толерантност са и правата на жените при осъществяване на правосъдие, установени например в чл. 26 от Пакта за гражданските и политическите права, където се казва, че “всички хора са равни пред закона и имат право без всякаква дискриминация на

равна защита от закона”, в това число и по признака на пола. Чл. 3 от Пакта установява равни права за жените и мъжете. Чл. 1 и чл. 2 от Конвенцията за ликвидация на всички форми на дискриминация по отношение на жените изрично забранява тяхното дискриминиране и разпорежда юридическа защита на правата на жените на равна основа с мъжете. Насилието по отношение на жените в техния личен или обществен живот, включително вътре в семейството, се разглежда в Декларацията за изкореняване на насилието по отношение на жените (резолюция 48/104 на Генералната асамблея от 1993 г.). Международните норми в областта на правата на жените предвиждат, че към жените и мъжете трябва да има равно отношение и на жените се предоставя особена защита по силата на техния статус на уязвима група.

Нещо повече – правата на жените са уредени в няколко международни документа. Първият от тях е Конвенцията за ликвидация на всички форми на дискриминация по отношение на жените, където се потвърждава предоставянето на равенства на жените с мъжете пред закона (чл. 15). Дискриминацията по отношение на жените се определя като “всяко различие, изключение или ограничение по признака на пола, което е насочено към отслабване или навежда към непризнаване, ползване или осъществяване на жените независимо от тяхното семейно положение, на основата на равноправието на правата на мъжете и жените и на основните свободи в политическата, икономическата, социалната, културната, гражданската или всяка друга област”. Съгласно този принцип за недопускане на дискриминация правата на жените се нарушават в случай, че на жените са отказани такива права, каквито имат мъжете. Мерките за ликвидация на дискриминацията по отношение на жените трябва да се вземат в политическия и обществен живот на страната (чл. 7), в областта на образованието (чл. 10), заетостта (чл. 11), здравеопазването (чл. 12), в икономическия и социалния живот (чл. 13) и по всички въпроси засягащи брака и семейните отношения (чл. 16).

Смисълът на международния фундамент на толерантността към жените се състои във факта, че по силата на исторически наложилото се неравенство жените се нуждаят от особена защита. Чл. 7 от същата Конвенция забранява всички видове търговия с жените и експлоатацията им за проституция. Декларацията за изкореняване на насилието по отношение на жените определя насилието като “всеки акт на насилие, извършен на основание половия признак, който причинява или може да причини физическа, полова или психическа вреда или страдание на жените, а също така заплахата за извършване на такива актове на принуда или произволно лишаване от свобода, било в обществения, било в личния живот”. Това определение е широко и може да включи ред негативни явления като нанасяне на побой, полова принуда в семейството, насилие, изнасилване, повреждане на полови органи и други вреди на жените, извънбрачно насилие, полого домогване и заплашване на работа или в учебни заведения и на други места, търговия с жени и принуждаване към проституция.

Международните права на малцинствата като израз на толерантност от страна на мнозинствата са предвидени в Пакта за гражданските и политическите права (чл. 27) и в чл. 2 от Декларацията за правата на лицата, принадлежащи към национални или етнически, религиозни или езикови малцинства (Документ А/47/49(1993), резолюция 47/135 на Генералната асамблея). Необходимият минимум по отношение на правата на малцинствата включва равенство пред закона и недопускане на дискриминация; право да се изповядва своята религия и да се използват нейните обреди; право да се ползва своята култура; право да се ползва родният език.

Международни норми, които утвърждават толерантност, са свързани с правото на равна защита от закона и недопускане на дискриминация спрямо всички хора. Законът е длъжен да гарантира на всички лица равна и ефективна защита срещу дискриминация по какъвто и да било признак: раса, цвят на кожата, пол, език, религия, политически или други убеждения, национален или социален произход, имуществено положение, раждане или други обстоятелства. Тези въпроси се третират в чл. 7 от Всеобщата декларация по правата на човека, чл. 2 от Пакта за гражданските и политическите права, чл. 2 от Пакта за икономическите, социалните и културните права, Международната конвенция за ликвидация на всички форми на расова дискриминация и Препоръките от общ характер към нея № XX48.

През 1986 г. Генералната асамблея на ООН осъществява като документ волята си за още един международен израз на толерантността чрез Декларацията за право на развитие. Тук се определя се, че "правото на развитие е неотменно право на личността, по силата на което всеки човек и всички народи имат право да участват в такова икономическо, социално и културно развитие, при което могат в пълнота да се осъществяват всички човешки права и основни свободи, а също така да му съдействат и да се ползват от неговите блага". Това право определя човека като основен субект в процеса на развитие, който трябва да бъде негов активен участник и бенефициар.

Международните усилия, насочени към недопускане на безнаказаност за груби нарушения на правата на човека, са най-значимата гаранция за човечеството за устойчивост на фундамента на толерантността. Образованието и общата култура по разглежданата материя за всяка отделна личност е собствена индивидуална осигуреност и паралелно с това е необходима предпоставка за толерантност към всички хора в цялото разнообразие на заобикалящата ни среда.

СЪВРЕМЕННИ ИЗМЕРЕНИЯ И ПОДХОДИ КЪМ ПРИНЦИПИТЕ НА ВЪЗПИТАНИЕТО

Нели Ил. Бояджиева

ACTUAL DIMENSIONS AND APPROACHES TO PRINCIPLE OF THE EDUCATION

Nely Il. Boyadgieva

Abstract: The problem of the principle of the education belongs to the methodological problems of the pedagogy and theory of education. Most of the authors are treating this problem as part of the General pedagogy. The principle are connecting with the substance and laws of the educational process and are the basis of the norms in realizing of this specific process. They are system and main component of the educational system, they are connecting with the goals and leading ideas in of education. The paper offers presentation of some approaches to defining the problem of the principle in Bulgarian pedagogic.

The tolerant and humanistic attitude to the child is one main contemporary principles of education.

Key words: principle of the education, tolerant and humanistic attitude

Същност и видове педагогически принципи

Проблемът за принципите на възпитанието принадлежи към методологическите проблеми на педагогиката и на теорията на възпитанието. Много автори го третират като фундаментален проблеми на педагогическата наука в общите основи на педагогиката. Принципите на възпитание са неразривно свързани и произтичат от същността и закономерностите на възпитателния процес и са основа на нормативността в осъществяването му. Те са и системообразуващ компонент на педагогическата система, взаимосвързани са с целите и водещите идеи на възпитанието, представени в педагогическите парадигми.

Съществува деление на различите видове принципи в педагогиката. На първо място това са *научнопедагогическите* изследователски принципи, които се отнасят до методологията на педагогиката и съответстват на общонаучните принципи, но са конкретизирани съобразно спецификата на педагогическото познание. Друг вид принципи са *общопедагогическите* принципи, които се отнасят до цялостния педагогически процес. Съществуват принципи на *образователната политика* на изграждане на системата на образование, принципи за подбор на *учебното съдържание*, заложи в основните документи – учебни планове, програми и учебно-помощна литература за осигуряване на образователния процес. В съвременната педагогика се отделят като специфични и принципите на *управление и ръководство (мениджмънт)* на училището, образователните институции и на педагогическите системи.

Отдавна утвърдено е и делението на педагогическите принципи на *принципи на обучението (дидактически принципи)* и *принципи на възпитанието*. Възприет е подходът на *бинарна система на принципите* – отнасящи се до основните положения, които ръководят субектите на педагогическото взаимодействие. Възпитанието се разглежда в широк и тесен смисъл на думата, но без да се отграничават отделни принципи. Възпитанието в широк смисъл се съотнася по-често с обществени закономерности, идейни и мирогледни основания, а в тесен смисъл – с научни парадигми и походи, ориентирани към постигане на конкретни цели.

Диференциране на възпитателните принципи на *общотеоретични* по отношение на това дали са общи принципи на теорията на възпитанието или *специфични принципи*, върху които се изгражда практическата възпитателна дейност, насочена към достигане на високо качество на педагогическия труд и равнище на възпитаност на учениците. *Конкретните принципи* могат да се отнасят до възпитателната работа по отношение на нравственото, естетическото, трудовото, физическото, умствено формиране на личността.

Разграничава се и теорията от методиката на възпитанието (възпитателната работа). *Принципите на общата методика* на възпитателната работа са изходните положения, които лежат в основата на построяването на педагогическата дейност, конкретизират и разкриват нейното съдържание. Като се тръгва от общата методика на възпитателната работа, могат да се конкретизират специфични *принципи на практическата възпитателна дейност*. Сред принципите на общата методика се включват основните принципи на възпитанието, обосновани в теорията. Взаимовръзката на теорията на възпитанието и общата методика на възпитателната работа с конкретните методики на възпитание е самостоятелно принципно изискване.

Съществува и *конкретно разграничение на принципи на колективното, груповото, клубното и на индивидуалното възпитание*, на възпитанието в училищните и в извъну-

чилищните институции, на общественото и семейното, на възпитанието в масовите и в авторските и алтернативните училища и институции и др.

Гледища и подходи към обосновката на принципите

1. Теоретическите закономерности в дадена наука се обосновават като принципи на практическата дейност (научоведческа логико-методологическа гл. т.). Дефиниране на основни закономерности, доказани в педагогическата теория, от които произтичат основни принципи на практическата възпитателна работа. Закономерностите са предмет на внимание повече в психологическата наука – главно педагогическата, детската и психологията на развитието, а педагогиката извежда на тази база принципите на възпитанието, образованието и обучението.

2. Интегриране в научно-педагогическото познание на изучаването на закономерности и принципи, отнасящи се до човека, неговото взаимодействие с околните и развитието му (антропологическа и психологическа гледна точка).

3. Обосноваване на основни закономерности и принципни положения на възпитанието в резултат на утвърдена традиция и развити съждения в историята на педагогиката и педагогическите идеи от древността до днес (историко-педагогическа гл.т.)

4. Основните принципи на педагогиката и педагогическия процес са дефинирани от гледна точка на анализ на актуалното състояние и преодоляването на дефицити в педагогическата практика (социологическа и социално-критична гледна точка).

5. Основни принципни положения са изведени в зависимост от новаторски, иновационни, реформаторски, алтернативни и други теории, течения, направления и движения за “ново” възпитание (реформаторска педагогика, педагогика на сътрудничеството и др.)

6. Разработване на съвременните измерения на принципите на възпитанието от гледна точка на социалното прогнозиране и футурологичен подход във връзка с измененията в бъдещето и водещи идеи в педагогическите парадигми.

7. Основните принципни положения за възпитанието са систематизирани от гледна точка на единна монистична теория за възпитанието, основана на философска, психологическа, социологическа, културологическа, политологическа или друга теория или концепция (конкретно-научна гледна точка).

8. Принципни положения за осъществяване на възпитанието са изведени на прагматична основа, обосновани от потребностите, целите и възможностите на субек-

тите на педагогическото взаимодействие и насочени към конкретни задачи за умствено, нравствено, естетическо, екологическо, трудово или физическо възпитание или определена възрастова група.

9. Разработка на проблема за принципите от гледна точка на даден научен подход – описателен, обяснителен, аналитичен, синтетичен, системен, структурен, информационен, холистичен или на мета-равнище(научно-методологическа гледна точка).

10. Основните принципи на педагогическия процес и конкретните педагогически принципи се отнасят до възпитанието, обучението, съдържанието, технологиите или управлението на образованието на различни равнища (педагогическа гледна точка).

11. Основните принципи за възпитанието са основани на различни алтернативи – класика и съвременност, традиция и новаторство, консерватизъм и либерализъм, индивидуална и социална педагогика, “черна” педагогика и “антипедагогика” и др. (алтернативна гледна точка).

12. Извеждане на принципите на възпитание съобразно видовете и институциите, които го осъществяват – предучилищно, училищно, семейно, извънучилищно, медийно, дистанционно, неформално, клубно и др. (институционална гледна точка).

13. Основни принципи и правила на възпитание се съотнасят до конкретни субекти в конкретно време и място, които са валидни “тук и сега” и се променят динамично (конкретно – субективна гледна точка).

14. Критично-описателен подход, при който се структурират и представят с дидактическа цел общоприетите виждания на преобладаващата част от вижданията по проблема за обосновката на принципите на възпитание (дидактическа гледна точка).

Обосновката на принципите на възпитанието в българската педагогика

В българската педагогика проблемът за педагогическите принципи е бил предмет на внимание в учебниците по педагогика, разработени от университетските преподаватели през XX век.

Хр. Николов, М. Герасков, П. Цонев и др. дефинират проблема и го развиват в частност по отношение на принципите на обучението или т.нар. дидактични принципи.

Във втората половина на века проблемът за принципите на обучението е подробно обоснован в учебниците по педагогика под редакцията на Г. Хрусанов, по дидактика на М. Андреев, П. Петров, Д. Цветков, Пл. Радев и др.

Принципите на възпитание се отдиференцират самостоятелно във втората половина XX век в университетските учебници и курсове от лекции по педагогика и по теория (основи) на възпитанието. Трактовите в тях се разграничават ярко на два периода. Излезлите до 1989 г. са посветени на принципите на т.нар. комунистическо възпитание. Характерно за тях е, че те като цяло следват постановките на съветската педагогика. Дори публикуваните през първите години на демократичните промени курсове от лекции по теория на възпитанието правят само известна редукция на директните политически и идеологически принципи като комунистическа целеустременост, партийност и класово-партиен подход, както и на трактовката на останалите принципи като принципи на “комунистическото” възпитание.

От началото на 90-те години се появява и тенденция за преоткриване на съвременните измерения на принципите и за търсене на нови и необосновани до този момент в теорията на възпитанието у нас принципни положения, изведени от водещи нови идеи в педагогическите парадигми на базата на социално-прогностични и футурологични концепции. Възникват и някои чисто авторски варианти на модифициране и формулировка на педагогически принципи, отнесени към различни сфери или институции за възпитание.

Извеждането на основните принципи на педагогическото взаимодействие от позицията на новата педагогическа парадигма могат да бъдат изведени като нов подход в обосновката на принципите на възпитанието. Това е направено в цялостен вид за пръв път от М. Белова в публикуван курс лекции (1993). Пл. Радев формулира закономерностите на училищното възпитание на базата на съвременните теории за личността (2001). По-нетрадиционна е и позицията на Д. Кр. Димитров по отношение на принципите на предучилищното възпитание в предлагания от него авторски модел на “нова забавачница” (2002). Обосновават се принципите на отделни направления на възпитанието –например на нравственото и хуманистичното възпитание (Ж. Атанасов, 1982), на теорията и методиката на естетико-художественото възпитание (Н. Бояджиева, 1993, 1995, 1997), на реформаторската педагогика и нетрадиционните педагогически подходи във възпитанието (Г. Бишков, 1994; Н. Бояджиева, 1994; Л. Цветанова-Чурукова, 1994 и др.), на съвременна трактовка на принципите на класическата педагогика от гледна точка на хуманизма и културосъобразността (Ж. Атанасов, 1991, 1992) и на общуването (Г. Димитрова, 2002), на методиката на възпитанието (Е. Рангелова, 2001) и др.

Друга тенденция, която тръгва от възпитателната практика, е открояване и система на принципите и правилата, които ръководят учителя или родителя като възпитател. Обосноват се основни принципи на консултирането по проблеми на възпитанието на подрастващите и на консултативно-терапевтична и корекционно възпитателна работа с тях.

Класификации на принципите на възпитанието

Във връзка с открояването на водещите (основните) принципи на теорията на възпитанието може да се приложи описателно-аналитичен подход и контент-анализ на базата на съществуващите класификации в учебниците и ръководствата по педагогика и теория на възпитанието от последните десетилетия на миналия век. При класифицирането на принципите на възпитанието някои от принципите се повтарят в повечето от тях, други се срещат по-рядко, а трети се появяват единично и наброяват десетки варианти.

Принципът за комунистическа целеустременост, висока идейност, партийност и обществено-политическа насоченост присъства неотменно в почти всички класификациите на принципите на комунистическото възпитание. След демократичните промени той автоматично отпада, без да се заменя с друг.

Най-често срещани принципи в трудовете по педагогика са: *връзка с живота и труда; възискателност и уважение, съчетано в доверие към личността; индивидуален подход и съобразяване с възрастовите собености на възпитаниците; единство във възпитателните въздействия и изисквания, съгласуваност и координираност между тях и комплексен подход във възпитанието; системност, последователност и продължителност; възпитанието в и чрез колектива; хуманизъм, хуманност и толерантност; възпитание в труда и за обществено-полезен труд.*

Ако се тръгне от постановката, че **основните принципи на възпитанието** са тези, които са обосновани категорично от повече теоретици, то това са посочените по-горе принципи. Те могат да се формулирани обобщено като:

- **принцип на практичеста приложимост, реалистичност и връзка с живота;**
- **принцип на позитивност, опора на положителното, доверие във възможностите на възпитаника, съчетани с възискателност и изискване;**
- **принцип на възрастово и индивидуално-личностен психологически подход;**
- **принцип на единство във възпитателните въздействия и изисквания;**
- **съгласуваност, координираност и комплексен подход във възпитанието;**
- **системност, последователност, продължителност и непрекъснатост на процеса;**
- **хуманност и толерантност;**
- **възпитание в процеса на труда.**

Освен изброените принципи, различните автори посочават и други общи принципи, които имат съществено значение в съвременния процес на възпитание. Те са обосновани от новите педагогически парадигми и формулировките им не съвпадат с традиционно утвърдените като например: **разнообразие във възпитателната дейност и дифе-**

реницираност във възпитателните въздействия – Ат. Попов (1994, 2000); **хетерогенност, ускорение, преходност и временност (адхокрация), адаптивност, дестандартизация, нестандартност в мисленето и поведението, самостоятелност и перманентност, самовъзпитание и непрекъсната работа върху себе си** – М. Белова (1993, 1995, 1997).

Съществуват и класификации на принципите на основата на постановката за **единство на педагогическо ръководство и самостоятелност; на развитие на личността и колектива; на цели, средства, методи и условия на възпитание; за единство и взаимовръзка на принципите на възпитанието** – Г. Нойнерт и Ю. К. Бабански (1984), **на умствено и трудово възпитание; на труд и наслада; на самодейност и самовъзпитание; на морални норми и нравствено поведение; на гражданственост и човечност; на естетическо и етическо начало; на емоционална култура и развитие на функциите на общуването** и др. (В. Азаров, 1979). Такава формулировка на принципите отразява важен за педагогическата наука подход, който отчита сложната и противоречива същностна характеристика на процеса на възпитание като педагогическо взаимодействие.

От тази позиция е направена класификацията на принципите на педагогическото взаимодействие в "Новата Забавачница" на Д. К. Димитров (2002). Това са **принцип за безгранично саморазвитие, обогатяване и взаимностимулиращо сътворяване на съвместния живот; принцип за самоценност на процеса и удоволствие от съвместната дейност; принцип за непрекъснато разширяване и усъвършенстване на компетенциите и компетентността на двата субекта; принцип за смяна (субституция) на функциите; принцип за инвариантно-вариативно протичане на взаимодействието; принцип за вертикалните и хоризонталните трансформации** [Димитров, 2002, 21–24]. Тази класификация отразява най-ярко подхода към обосновка на принципите от гледна точка на педагогическото взаимодействие.

Във основа на избраните варианти на класификации могат да се предложат някои основни принципни положения във възпитанието, които са валидни в началото на нашето столетие. Част от тях са непреходни и класически като принципите за **природосъобразност, културсъобразност и хуманност**, но те са обогатени с нови акценти като например *екологичен и екологосъобразен подход* във възпитанието и формирането на личността. Общопризнати и аксиоматични са **възрастовият и диференциран подход**, но са задължително съчетани с **индивидуален и личностен подход** и *хетерогенност* в процеса на възпитанието. На свой ред те се допълват и от принципа за **единство на индивидуално-личностното и групово-колективното възпитание и взаимодействие**. Безспорни и доказани са принципите за **педагогическа целесъобразност, сис-**

темност, последователност, непрекъснатост и непротиворечивост в процеса на възпитанието, но те са допълнени от изискването за **комплексност и цялостност във формирането на личността**. Никой не се съмнява днес във важността на принципа за **опора върху положителното и доверие във възможностите и нравствените сили на възпитаника**, но днес те се наричат *позитивен подход* във възпитанието. **Единството между ръководство и управление на дейността и самодейност и самоуправление и активност във възпитанието** е самоочевиден принцип, но той се допълва от изискването за **единство и цялостност на дейностите** във възпитателното взаимодействие, *непротиворечивост между изискване и принуда, свобода и самоинициатива, задължителност и доброволност* на участниците и него. Принципиите на **възпитание в и чрез труда, чрез колектива и групата** и междуличностните взаимоотношения в тях, които са утвърдени в педагогиката, се допълват и от принципите за **възпитание в и чрез изкуството, творчеството и творческите дейности, играта, развлечението и забавата**. А принципът за **възпитаващия характер на обучението**, обоснован великолепно още в класическата педагогика, е важно изискване и за съвременното образование и се допълва от изискването за *обучаващо възпитание*.

Сравнително нови и актуални са и такива принципи *като интеркултурност, възпитание на децата въз основа и със зачитане на техните права, равнопоставеност и толерантност, хетегоренност и зачитане на многообразието, ускорение, непрекъснатост, временност и преходност, динамичност, адаптивност и др.*

Много от тези принципи са теоретично обосновани в книги, монографии и учебници по педагогика, други се реализират на практика в нови, нетрадиционни модели на училища, школи или направления, а трети са още на равнището на пожелания, очаквания или лозунги, които не са стигнали до цялостно реално практическо приложение. В съвременната педагогическа литература се срещат описания на модели на различни видове училища – на живота, на диалога на културите, екологическо, адаптивно и др., всяко от които изпробва и реализира собствени принципи в осъществяването на цялостния педагогически процес, в т.ч. и на възпитанието. Едва ли е възможно и необходимо тяхното описание, но по-важното е, че те са доказателство за тезата, че педагогическите принципи не само са конкретизация на педагогическите закономерности, но и практическо приложение и творение на субектите на педагогическото взаимодействие – учители и възпитатели, ученици и родители, извънучилищните институции, на общественото и семейното, на възпитанието в масовите и в авторските и алтернативните училища и институции и др.

Принципът за хуманност и толерантност във възпитанието

Принципът за хуманност, хуманен подход към детето в процеса на неговото възпитание е класически принцип в педагогиката. Този принцип поставя човека като главна ценност в системата на взаимоотношенията, а хуманността като главна тяхна норма. Съобразно този принцип педагогическото възпитателно взаимодействие трябва да се основава на уважение към всеки човек, на приемането на неговата собствена стойност като самоценност. Този принцип се допълва от принципа за толерантност, чието формулиране принадлежи към съвременните измерения на принципите на възпитанието. Най-цялостно М. Белова обосновава толерантността като водеща идея на възпитателния процес от гледна точка на водещите идеи в съвременните педагогически парадигми (1993). Той е насочен към осигуряване на толерантност и търпимост към различията във вероизповеданието, мирогледа, ценностните ориентации и етнокултурните особености на базата на задачата за приоритетна грижа за физическото, психическото (душевното) и социалното здраве на човека.

Условия за реализация на този принцип са доброволността на участието, доверието в човека, оптимистичната стратегия в определянето на възпитателните задачи, предпазване от негативните последици в процеса на педагогическото взаимодействие, създаване на условия и осъзнаване от детето на неговата социална защитеност, формиране на готовност за защита на неговите интереси, отчитане и съобразяване с индивидуалните потребности и интереси, вкусове и предпочитания, както и пробуждане и развиване на нови интереси и ценностни ориентации.

Принципът за хуманност и толерантност е тясно свързан и с класическите (принципът за природосъобразност и културосъобразност), и със съвременните принципи на възпитанието (принципът за хетерогенност и индивидуализация и мултикултурност.)

Идеята за необходимостта от културосъобразност във възпитанието е обоснована и се среща отчетливо в трудовете още на Дж. Лок през XVII век, на К. Адр. Хелвеций през XVIII век и на Й. Х. Песталоци. **Принципът за културосъобразност** е формулиран за пръв път цялостно от **Адолф Дистервег** през XIX век. В съвременната му трактовка той означава, че **възпитанието трябва да се основава на общочовешките ценности на културата и да се изгражда в съответствие с ценностите и нормите на националните и други интергрирани с тях или съществуващи относително самостоятелно култури, със специфичните особености, присъщи на традициите на едни или други региони, които не противоречат на общочовешките ценности.** В съответствие с този принцип възпитаниците следва да се приобщават към различните пластове на културата на етноса, обществото и света като цяло (битова, физическа, духовна, интелектуална,

материална, икономическа, политическа, нравствена, естетическа, екологическа, религиозна и др.) в регионален, национален, международен и глобален мащаб.

Реализацията на този принцип съществено се усложнява днес във връзка с това, че културните ценности от общочовешки характер и ценностите на конкретните социуми и етнокултурни общности не само не са идентични, но могат и съществено да се различават, да влизат в противоречие една с друга, с общоприетите или националните ценностни приоритети или по-широки регионални или глобални ценностни ориентации. Намирането на баланс между ценностите на различни култури и субкултури е едно от условията за ефективността на възпитанието. Във връзка с това като специфично измерение на този принцип е и изискването за интеркултурност и или мултикултурност във възпитанието.

Принципът за хетерогенност, индивидуализация и индивидуален подход във възпитанието е също тясно взаимосвързан с принципа на хуманност и толерантност. Той предполага определяне на индивидуалната перспектива за социално развитие на всеки възпитаник и специфичните задачи, подходи, методи и средства за осъществяването ѝ съобразно индивидуалните, социално-възрастови и типологични различия. Той е свързан и със съобразяването със специфичните индивидуални особености при включване на възпитаниците в различни видове дейност, с разкриването на потенциала на личността във възпитателната работа, с предоставянето на възможности на всеки ученик за самореализация и саморазвитие на базата на индивидуалните му предпочитания, потребности и интереси.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров, Ю. П. Искусство възпитывать. М., 1979, 66–107.
2. Амоношвили Ш. А. Здравейте деца! Как сте деца? С., 1989.
3. Атанасов, Ж. Хуманизмът и нравственото възпитание – Педагогика, 1991, № 1.
4. Белова, М. Съвременни измерения на принципите на възпитание – Педагогика, 1994, № 11.
5. Белова, М., Г. Димитрова, Н. Бояджиева, Кл. Сапунджиева. Основи на възпитанието. Курс лекции. С., 1993.
6. Белова, М., Г. Димитрова, Н. Бояджиева, Кл. Сапунджиева. Теоретични основи на възпитанието. С. 1997.
7. Бижков, Г. Реформаторска педагогика. С., 2000.
8. Бояджиева, Н. Възпитание чрез изкуството. С., 1994.
9. Василев, Д. Педагогика, С., 1992.
10. Василев, Д. Теория на възпитанието, Пл., 1994.

11. Георгиев, Л. За смисъла, принципите и методите на възпитанието – Педагогика, 1993, № 3.
12. Герасков, М. Основи на дидактиката. С., 1935.
13. Герасков, М. Педагогика или теория на възпитанието. С., 1923.
14. Димитров, Д. Нова Забавачница. Допълваща програма за авторски тип детска градина. Бл., 2002, 21–28.
15. Димитрова, Г. Хуманизъм. Общуване. Възпитание. С., 2002.
16. Методика на възпитателната работа. С., 1982.
17. Николов, Хр. Метод и принципи на обучението, Гб., 1924.
18. Педагогика, Под ред. Г. Нойнера, Ю. К. Бабанского, М., 1984, 147–151.
19. Педагогика, Под ред. С. П. Баранова, В. А. Сластинина, 2-е, М., 1986, 172–175.
20. Педагогика, Под ред. С. П. Баранова, Т. В. Воликова, М., 1976, 187–190.
21. Педагогика, Под ред. Ю. К. Бабанского, 2-е изд., доп. и перер. М., 1988, 43–64.
22. Педагогика. Под ред. Г. Хрусанов, С., 1976.
23. Педагогика. Университетски учебник. Съст. Пл. Радев, Пл., 2001, 125–127.
24. Петров, П. Дидактика С., 1990.
25. Пиръов, Г. Проблеми на педагогическата психология, С., 1976.
26. Плакроуз, Х. Училището – място за деца. С., 1992.
27. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс. В 2 кн., Кн. 2. Процесс воспитания, М., 1999, 40–58.
28. Попов, Ат., Принципи на възпитанието, В: Педагогика, Съст. Ат. Попов, Бл., 2000, 152–166.
29. Попов, Л., Принципи на възпитанието, В: Теория на възпитанието, Съст. Л. Димитров, С., 1994, 138–153.
30. Радев, Пл. Теории на училищното възпитание в контекста на теориите на личността. Пл., 2003.
31. Российская педагогическая энциклопедия, М., Т.2, 1999, 190–191.
32. Теория на възпитанието, Съст. Л. Димитров, С., 1994.
33. Теория на възпитанието. Очерци. С., 1974.
34. Теория на комунистическото възпитание. С., 1984.
35. Харламов, И. Ф. Педагогика. Учеб. пос. 4-е изд. М., 2004, 83–103.
36. Цветков, Д. Обща педагогика. Философия на образованието. С., 1994.

БЪЛГАРСКИТЕ МАЛЦИНСТВА И ТЯХНОТО ОБРАЗОВАНИЕ СЛЕД 1989 Г.

Архимандрит Павел Стефанов

BULGARIAN MINORITIES AND THEIR CULTURE AFTER 1989

Pavel Stefanov

Absrtact: Bulgaria is reputed to be a land without any ethnic tensions but the overall picture is more complicated. and hardly idyllic. The Turks who now form about 10% of the population welcomed the downfall of communism because it meant delivery from a brutal campaign to change their identity and faith. Their MRF party headed by Ahmed Dogan is now co-ruling the country.

But apart from a small elite, ordinary Turks are much worse off than previously and many continue to emigrate to Western Europe and America. The Roma minority which is increasingly jobless and illiterate has been the greatest loser. It failed to form a united political representation in the Parliament. The Bulgarian Muslim minority is torn between growing Islamic fundamentalism and Orthodox attempts to on vert it. The small Macedonian minority and to a lesser extent the Vlach minority are subjected to restrictions. The Bulgarian Jews and Armenians have covered most of their properties. Culturally, the Bulgarian Turks availed themselves most of newly acquired freedoms after 1989. They have their short radio and TV programs while Turkish and Islam is taught in schools where their children predominate. The presence of Roma in the media is minimal although they form about 15% of the population but steps have been lately taken to enhance their education.

Key words: minorities, culture, education, Turks, Gypsies (Roma), Macedonians, Vlachs, Armenians, Jews, Russians, Karakachans, Tartars

Заглавието звучи като оксиморон. Терминът “малцинства” липсва в българската Конституция, промулгирана от Великото народно събрание на 12 юли 1991 г. Днес България

е една от европейските страни със значителен процент малцинства спрямо общия брой на населението (над 15%). Най-голямото от тях е турското [Eminov, 1997; Ялъмов, 2003]. Според последното преброяване от 2001 г. 758 000 души се обявяват за турци. Те живеят предимно в Североизточна и Южна България. След Освобождението на страната през 1878 г. между 1,5 и 2 милиона турци емигрират в Турция на няколко вълни, предизвикани от масови психози, междудържавни спогодби или преследвания. През 1984–1985 г. те стават жертва на т.нар. възродителен процес. През лятото на 1989 г. повече от 350 000 турци напускат България и въпреки че 120,000 от тях се връщат, останалите остават в Турция [Алиев, 2001; Доган, 2003].

В съзвучие със сталинската политика за създаване и поддържане на малцинства, първата българска социалистическа Конституция от 1947 г. предвижда образование на турски език и развитие на специфична етническа култура [Eminov, 1983]. Действат не само 1,199 основни училища (1949–1950), но и пет педагогически института за учители по турски език и факултет по турска филология в Софийския университет. Положението започва да се влошава още през 1946 г., когато частните турски училища са одържавени, донякъде за облекчение на турската общност, която трудно ги поддържа. Между Априлския пленум на ЦК на БКП през 1956 г. и Октомврийския пленум през 1958 г. официалната политика рязко се променя от търпимост към интеграция и асимилация. Преподаването на турски език се прекратява през 1955–1956 г., а през 1959–1960 г. турските училища се сливат с българските. Факултетът по турска филология се превръща във факултет по арабистика [Сачкова, 1998].

Радикалните политически промени след 10 ноември 1989 г. довеждат до отхвърляне на повечето политически ограничения, наложени на турското малцинство, но силно влошават неговото икономическо състояние. С изключение на селата, където живеят само турци, децата от това малцинство посещават несегрегирани (смесени) училища. Обучението по български език е задължително. От 1991–1992 г. децата от I до VIII клас изучават турски език факултативно по четири часа седмично преди или след другите часове, или дори вечер [Eminov, 1997a]. Много турчета, които в къщи не говорят български, не могат да се справят с изискванията на учебната програма и отпадат рано или се изпращат в специални училища. Поради големите различия между двата езика някои деца остават практически неграмотни, което неблагоприятно повлиява тяхната социална адаптация и професионална реализация [Chachikova, 1999, p. 60]. В последно време се въвеждат подготвителни курсове по български език за децата от малцинствата, за да се засили подготовката им за първи клас [Kijutchukov, 1995, p. 34]. Възстановен е факултетът по турска филология в Софийския университет и са основани катедри в Шуменския университет и кърджалийския филиал на Пловдивския университет. Тъй като през 1989 г. повечето български интелектуалци от турски произход напуснаха страната, чувства се голяма нужда от

университетски и училищни преподаватели [Дейкова и Чакър, 2000]. Всяка година около 100 млади български турци се записват в турски университети.

От учебната 2003–2004 година един от класовете в 12-та гимназия в София изучава експериментално всички предмети на турски и английски език. В редица светски училища и джамии се предлага избираемо религиозно обучение на деца от мюсюлмански семейства [Ragaru, 2001]. Съществуват три средни ислямски училища в страната, разположени в Русе, Шумен и Момчилград. Мюсюлманският колеж в София, който действа от 1990 до 1998 г., сега е висш институт в Баня. В южната част на София се строи образователен и социален комплекс, който ще включва факултет по ислямско богословие.

Помаците са малцинство, което е характерно не само за България, но и за няколко други балкански страни [Райчевски, 1998; Груев, 2003]. Те се смятат за потомци на българи, приели предимно доброволно исляма през XVII и XVIII в., и говорят старинен диалект. В Централна и Южна България живеят около 270 000 помаци, в Северна Гърция – около 30 000, а в Македония, Албания и Турция броят им не е уточнен. Правени са опити те да бъдат върнати с убеждение или сила в лоното на българщината през 1913 г. и 1938–1942 г., но без траен успех. Натискът да променят етническата и религиозната си принадлежност се засилва особено между 1960 и 1976 г. [Kusat, 2001, 363–372]. След рухването на комунистическия режим хиляди помаци са кръстени от свещ. Боян Саръев, който не получава подкрепа от църквата или държавата [Саръев, 1996]. Гърция се опита да спре турцизирането на своето помашко малцинство, като създаде отделен език и идентичност за него. България реагира отрицателно на тази инициатива. Но бурният строеж на нови джамии и основаването на ислямски курсове в много помашки селища у нас неминуемо ще предизвика същия процес на турцизиране, което би било стратегически провал за българската национална политика.

Най-бързо нарастващото българско малцинство, което вече може би надхвърля турското, са ромите [Materialen, 3–55]. Според преброяването от 2001 г. ромите са само 367,000 души или 4,6% от цялото население на страната. Наблюдателите смятат, че реалната цифра е поне 700,000 души [Liegeois, 2000, p. 35]. Комунистическият режим позволи на ромите да основат своя организация (1945), вестник (1946) и театър (1947). Само след няколко години тези придобивки се отменят. Указ № 258 от 17 октомври 1958 г. забранява “скитничеството”. През 1978 г. властите разрушават 36 от общо 547 ромски гета, но те скоро са възстановени. “Обновителният” процес на българските турци през 1984–1985 г. засяга около 180,000 роми, които говорят турски [Zang, 1991; Марушиакова и Попов, 1993, 88–95].

Въпреки големия брой неправителствени организации, които представляват интересите на ромите, последните са слабо представени в българския парламент. През април 1999 г. Националният съвет по демографски и етнически въпроси предложи Рамкова програма за

равнопозна интеграция на ромите в българското общество. По време на комунистическия период ромската неграмотност беше почти изкоренена. Техните деца бяха задължени да посещават училища с безплатни пансионни, техникуми и училища за бавноразвити. След 1989 г. 62% от ромските деца не посещават училище поради бедност, липса на интерес или ранен брак. Само 0.9% от ромите завършват полувисше и висше образование. В момента 11.1% от останалите са неграмотни. Около 70% от ромските ученици посещават сегрегирани училища в техните гета, където нивото на обучение е ниско. Те са около 300, което прави над 20% от всички български училища [Топова, 1995, 57–63; Герганов и Кючуков, 1999].

През септември 2002 г. Министерството на образованието и науката издаде Инструкция за интеграцията на децата и учениците от малцинствата. Този документ предвижда да се извърши десегрегация на ромските деца чрез ликвидирани на техните отделни училища. Друго обещаващо решение е указът № 6 за образованието на децата със специални образователни нужди и/или хронични болести, издаден през август 2002 г. от същото министерство. Той налага по-строги критерии за изпращането на деца в тези училища. През септември с. г. са внесени поправки в Закона за народното образование, с което се въвежда задължителна доучилищна подготовка за децата от всички етноси. В някои университети като Шуменския, Великотърновския и др. се отделя голямо внимание на подготовката на учители-билингви.

Едно от най-малките, но и най-значимите български малцинства е еврейското. България е единствената европейска държава, освен Дания, която спасява своите евреи от хитлеристките газови камери. През 1948–1949 г. 32 106 български евреи емигрират в Израел [Haskell, 1994]. До 1956 г. броят им намалява на 6 431 души [Василева, 1992, с. 123]. Довоенните еврейски дружества и съюзи са забранени от комунистическата власт, а достъпът на евреите до университетите и армията се ограничава от квоти [Fejtö, 1960]. Събитията след 1989 г. отприщват емиграцията им. Според преброяването от 1992 г. в страната живеят само 3 461 евреи, а последното преброяване от 2001 г. ги включва в рубриката “Други” [Stefanov, 2002, 1–11].

Българските евреи са малцинство със 100% грамотност и голям брой интелектуалци. Преподаването на еврейски е прекратено през 1950–1951 г., но през 1992 г. организацията “Шалом” въведе курсове за учители по еврейски, които основаха неделни училища в 16 града. Новата вълна на емиграция през 1996–1997 г. намали броя на еврейските деца до минимум [Леви, 2003, с. 76–79]. След 1989 г. еврейската държава финансира елитното 134-то основно училище в София, в което учат както еврейчета, така и българчета. Планира се то да стане гимназия.

Арменците са малцинство, което винаги се е ползвало от българското гостоприемство. В началото на 90-те години на ХХ в. в страната живеят около 13 000 арменци, но напос-

ледък броят им значително се увеличи от икономически емигранти. Животът им е тясно свързан с църквата и организацията “Ереван” [Мицева, Е. и С. Папазян-Таниелян, 1998, с. 138–154]. До 1961 г. в много български градове функционират арменски училища, но след това те са разтурени. Днес мнозина представители на това малцинство не владеят собствения си език [Мицева, 1999, с. 146–154]. След 1989 г. образованието по арменски език е възобновено. Основан е факултет по арменска филология в Софийския университет (1995). След една година е основано Арменското училищно сдружение “Степаннос Ховагимян”. Една от основните му задачи е да организира обучението на децата по майчин език, като съдейства при набирането на ученици от основните училища в София за Арменското училище, детската градина и други курсове, организира и провежда курсове по арменски и съдейства при подбора на учители, учебници и помагала по арменски език (Арменско училищно сдружение).

Две други немногочислени малцинства са аромъните или цинцарите, или румънците. Първите се заселват в българските земи на две вълни в края на XVIII и началото на XIX в. от Албания и Гърция, а след Освобождението през 1878 г. – от Македония. Те се заселват предимно в Южна България и София. През последните два века власи бягат от феодалното иго и военната служба на юг във Видинско и Кулско. В София е осветена румънска църква през 1923 г. Румънското училище в столицата и румънските културни организации са затворени от властите през 1948 г.

Преброяването от 2001 г. регистрира само 10 566 “власи” и 1 088 румънци в България [Popescu și Balkanski, 1996; Кирилова и др., 1998]. Влашката асоциация, образувана от аромънското и румънското автономни дружества, е възстановена през 1992 г. Тя издава вестник, бюлетин, списание, учебници, речници и фолклорни сборници. Млади аромъни и власи, които живеят в България, следват в румънски университети, но опитите да се възстанови румънското училище в София или да се въведат програми на аромънски език в медиите засега са безуспешни поради негласни опасения, че ще породят стремеж към сепаратизъм.

Каракачаните са етническо малцинство, което през последните десетилетия коренно промени начина си на живот. Въпреки че са потомци на траките, днес те говорят гръцки диалект, понеже в миналото са мигрирали със стадата си между България и Гърция. Тези преходи са затруднени след Първата световна война, а правителственият указ № 258 от 17 октомври 1958 г. забранява тяхното номадство. Каракачаните са заставени да се заселят и да усвоят нови професии. През 1992 г. те наброяват 5 144 души, които са добре интегрирани и поддържат тесни връзки с Гърция. През 1991 г. е основано тяхно дружество (сега федерация) с център в Сливен [Пимпирева, 1998]. Децата им изучават факултативно гръцки език.

Най-скандалното и най-оспорваното българско малцинство са македонците. Западните учени признават, че “до 60-те години на XIX в. всички славяни в Македония се наричат българи” [Detrez, 1997, p. 210]. През 1945 г. в Югославия се създава изкуствена македонска нация и език. Опитът на комунистическия водач Георги Димитров да осъществи балканска федерация води до временна македонизация на Пиринската област, която е прекратена по заповед от Москва. Според преброяването от 1992 г. само 1 370 души в България се определят като “македонци”. Те са обединени в групировки като Обединената македонска организация – Илинден (ОМО-Илинден) и др., които развиват дейност на границата на търпимостта. Изучаване на македонски език в страната не се разрешава, въпреки че България първа призна Македония след разпадането на Югославия и вече подписа договори на български и македонски език.

Едно малцинство, което етнически и духовно е близко до българите, е руското. То е съставено от няколко различни слоя: 1) старообредци, потърсили убежище в Османската империя през 1740 г. [Анастасова, 1998]; 2) белогвардейци, избягали от большевишкия терор [Кьолева, 2002]; 3) жени, омъжени за българи, които работят в СССР; 4) нови емигранти, главно бизнесмени и техните семейства. Броят на русите в България е около 30 000 души. Координационният съвет на руските дружества в България обединява няколко асоциации, които поддържат вестник, театър и културен център [Ангелова, 2002]. Въпреки че в последното десетилетие руският език загуби позиции у нас, той все още е традиционен за българското образование и не се смята за малцинствен. Към руското посолство съществува училище, което е подчинено на Министерството на образованието в Москва и използва руски учители. На 5 ноември 2004 г. в него започна работа кръжок по православна култура, открит с водосвет от свещеника към руската църква “Св. Николай” Александър Карягин [В русской школе...].

Татарите са малцинство, което рядко влиза в полезрението на обществения интерес. Те са мигрирали масово през XIX в. от Крим в Добруджа [Scarce, 2001], а след Освободителната война от 1877–1878 г. повечето се изселват в Мала Азия. В България 4 515 души се отъждествяват като татари според преброяването от 1992 г. Татарите се занимават предимно със земеделие и имат малко интелектуалци. Те бяха подложени на същите преследвания като останалите мюсюлмани у нас и степента на тяхната културна и образователна асимилация в турската общност е голяма [Еминов, 2000, 136–138].

В заключение българската образователна политика по отношение на малцинствата в миналото и днес може да се прецени като противоречива и слабо мотивирана. Самите малцинства не са равностойни. В количествено отношение от едната страна са българските турци и роми, а от другата – всички останали. Докато турците, чиито интереси са представени предимно от Движението за права и свободи, участват пряко в управлението

на страната, ромите далеч нямат това влияние в българската политика, култура и образование, което техният брой предполага. Интегрирането и социализирането на техните деца все още не е изцяло осъществено, въпреки декларираните намерения и приетите нормативни документи. Липсва политическата воля, за да се разчистят натрупаните от десетилетия проблеми [Traunor, 2003]. По-малобройните малцинства са оставени на принципа на самодейността. Към някои от тях, като македонците, аромъните и власите отношението на държавата е рестриктивно, поради наслоени исторически стереотипи и опасения от иредентизъм. В същото време е странна индиферентността, проявявана от държавата към турцизирането на други наши малцинства, които изповядват исляма, като помаците и татариите. Стъпка в правилната посока е приемането на антидискриминационен закон през септември 2003 г. Надеждата е, че България ще възстанови пълните права и задължения на своите малцинства, за да заслужи своето членство в Европейския съюз през 2007 г.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анастасова, Е. Старообрядците в България. Мит-история-идентичност. С., 1998.
2. Ангелова, Е. Руското малцинство има свой нов дом. – Етнорепортер, 2002, № 4.
3. http://www.interethnic.org/magazine/magazine.php?magazine=12&entry=3&content_id=148&menu=2.
4. Арменско училищно сдружение „Степанос Ховагимян“. <http://www.ethnos.bg/index.php?TPL=2&MID=221&SID=221>.
5. В русской школе в Софии будут изучать Закон Божий. – <http://www.pravoslavie.ru/cgi-bin/news.cgi?item=2r041207183359> (7 дек. 2004).
6. Дейкова, О., С. Чакър. Българското училище и децата от турската етническа група. С., 2000.
7. Истината за възродителния процес. Документи от архива на Политбюро и ЦК на БКП. Ред. А. Доган. С., 2003.
8. Герганов, Е., Хр. Кючуков. Образователни нагласи на ромите в България. С., 1999.
9. Груев, М. Между петолъчката и полумесеца. Българите мюсюлмани и политическият режим (1944–1959). С., 2003.
10. Кирилова, А. и др. Аромъните в България. С., 1998.
11. Кьосева, Ц. България и руската емиграция: 20-те – 50-те на XX век. С., 2002.
12. Леви, Р. Обучението по майчин език иврит в училищата на България. – В: Образованието на ромската общност в измеренията на мултикултуризма. Ред. О. Крумова. С., 2003, 76–79.

13. Марушиакова, Е. и В. Попов. Циганите в България. С., 1993.
 14. Мицева, Е. Арменската литература и фолклор в арменските училища в България. – В: Литературата на малцинствата в България след Освобождението. Т. 1. Ред. В. Мутафчиева и Г. Цанков. С., 1999, 146–154.
 15. Мицева, Е. и С. Папазян-Таниелян. Арменци. – В: Общности и идентичности в България. Съст. А. Кръстева. С., 1998, 138–154.
 16. Пимпирева, З. Каракачаните в България. 2 изд. С., 1998.
 17. Райчевски, С. Българите мохамедани. С., 1998.
 18. Сачкова, Е. Образователни модели на политиката на паралелните култури (1878–1998 г.). – В: Толерантност и етнокултурност. Ред. Т. Петрова. С., 1998
 19. Саръев, Б. Гласът на викация в пустиня. Т. 1. С., 1996.
 20. Василева, Б. Евреите в България (1944–1952). С., 1992.
 21. Ялъмов, И. История на турската общност в България. С., 2003.
 22. Chichikova, Ts. State, Language and Education: The Case of the Turkish Minority in Bulgaria (MA thesis). Budapest, Central European University, 1999.
 23. Detrez, R. Historical Dictionary of Bulgaria. Lanham and London, 1997 (European Historical Dictionaries, 16).
 24. Eminov, A. The Education of Turkish Speakers in Bulgaria. – Ethnic Groups, 1983, № 5,
 25. Eminov, A. The Movement for Rights and Freedoms and the issue of Turkish language instruction in Bulgaria. – Balkanistica, 1997, № 10, 144–161.
 26. Eminov, A. Turkish and other Muslim minorities of Bulgaria, London, 1997a (Institute of Muslim Minority Affairs. Book series, 6).
 27. Eminov, A. Turks and Tatars in Bulgaria and the Balkans. – Nationalities Papers, 28, 2000, № 1, 136–138.
 28. Haskell, G. H. From Sofia to Jaffa: The Jews of Bulgaria and Israel. Detroit, 1994.
 29. Fejtö, F. Les juifs et l'antisémitisme dans les pays communistes. Entre l'intégration et la sécession, suivi de documents et de témoignages. Paris, 1960 (Les documents de tribune libre, 7).
 30. Kijutchukov, H. Turkish and Gypsy Children Learning Bulgarian: Psycholinguistic Aspects of Second Language Acquisition in a Multicultural Environment. Amsterdam, 1995.
 31. Kusat, A. The Influence of Minority Feelings on the Formation of Religious Concept and Individual Identity: The Case of Bulgarian Muslims. – Journal of Muslim Minority Affairs, 21, 2001, № 2, 363–372.
 32. Liegeois, J.-P. Roma, Gypsies, Nomads. Sofia, 2000, p. 35.
- MATERIALEN DESFB“DIFFERENZUNDINTEGRATION“.ZIGEUNERDESSCHWARZMEERS-
GEBIETS. EINE BIBLIOGRAPHIE. HG. VON B. STRECK ET AL. HALLE/SAALE, 2003, 3–55.**
33. Popescu, R. S. și T. Balkanski, Aromanii din Bulgariaiei si graiul lor. Craiova, 1995.

34. Ragaru, N. Islam in Post-Communist Bulgaria: An Aborted “Clash of Civilizations”? – Nationalities Papers, 29, 2001, № 2, 293–324.

35. Scarce, J. Muslim Communities in Romania: Presence and Continuity. – In: Religious Quest and National Identity in the Balkans. Ed. by C. Hawkesworth, M. Heppell & H. Norris. Basingstoke, 2001, 158–167.

36. Stefanov, P. Bulgarians and Jews throughout History. – Religion in Eastern Europe, 22, 2002, № 6, 1–11.

37. Tomova, I. The Gypsies in the Transition Period. Sofia, 1995.

TRAYNOR, I. GYPSY LEADERS DEMAND BETTER DEAL IN EUROPE. – THE GUARDIAN, 1 JUNE 2003; [HTTP://WWW.GUARDIAN.CO.UK/INTERNATIONAL/STORY/0,3604,988452,00.HTML](http://www.guardian.co.uk/international/story/0,3604,988452,00.html).

ZANG, T. DESTROYING ETHNIC IDENTITY: THE GYPSIES OF BULGARIA. NEW YORK AND WASHINGTON, 1991.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЯТ ОПИТ ЗА ОБУЧЕНИЕ В МЕЖДУРЕЛИГИОЗНА ТОЛЕРАНТНОСТ

Светла Анг. Шапкалова

THE PEDAGOGICAL EXPERIENCE IN AN EDUCATION OF INTERRELIGIOUS TOLERANCE

Svetla Ang. Shapkalova

Abstract: The presentation reveal a co temporal pedagogical experience in religious education and upbringing of students in primary schools and those from universities concerning their skills and knowledge's about interreligious tolerance.

Religious virtues and the tolerance stimulate young people for integration in the modern world of differences.

Key words: Religious education, Motivation, Integration, Interreligious tolerance.

Религията има много емблематична роля за запазване на идентичността на нацията. Високата степен на религиозно-нравствена образование и възпитаност са една добра защита от посегателства срещу свободата на изповеданието. Не е прецедент наличието на явен или скрит конфликт между различните вероизповедания. Сега обаче живеем във време, изискващо повече от всякога толерантни взаимоотношения. В глобалния свят на различия има обективна необходимост от търпимо възприемане на различията и другостта.

Религиозното обучение е част от гражданското образование, което обхваща живота на училищната общност и социалната среда. Така също и спомага за развитието на социалната култура и социализацията на учениците и за активното гражданско участие при развитие на междурелигиозна толерантност.

С настъпването на политическите промени през 1989 г. се възроди религиозното нравствено търсене сред младото поколение. Теологичните институции в България, в лицето на богословските факултети, духовните семинарии и редица специалисти настояваха

за спешно въвеждане в училището на учебен предмет "Религия". За дълго време този призив остана без отговор [по 2].

Като учебен предмет Религията се въвежда в българското училище през учебната 1997–1998 г. Обучението по Религия се провежда на български език и е по един час седмично за двата вида подготовка СИП и ЗИП. За учениците от 2 до 12 клас се оформя срочна оценка.

Учебните помагала за изучаващите Религия се изготвят на базата на утвърдени програми. Комисията по религия към Министерството на образованието и науката анализира и одобрява или не учебниците и учебните помагала съгласно определени стандарти.

Учебниците, които са одобрени и се ползват досега, са следните: "Помагало за учителя по Религия 1–4 клас" следните са авторите: Емилия Василева; Радка Бончева; Даниела Дидова; Красимира Петкова; "Религия 2–4 клас"; с автори Иван Денев; Тотю Коев; Иван Желев; Калин Янакиев; Димитър Киров; Митка Димова; "Религия 5–6 клас" автори: Иван Денев; Димитър Киров; Ангел Кръстав; "Религия 7–8 клас" с автори: Иван Денев; Димитър Киров; Ангел Кръстав. "Учебно помагало по Религия за 1 клас авторите са: Иван Желев; Димитър Коруджиев; Емилия Василева.

Обучението по предмета "Религия" до настоящия момент се осъществява съобразно желанието на ученика (неговите родители) и възможностите на училищата да осигурят квалифицирани учители.

Учебната програма по "Религия" съответства на образователните изисквания в нашата страна. Тя е в съответствие и с характера на богословското познание, което в редуциран и дидактически съобразен вид се структурира в учебните помагала и пособия за съответния клас. Водещ принцип при формиране на учебното съдържание са възрастовите и познавателните способности на учениците.

Материалът е разделен пряко трите образователни етапа в българското училище: начален, среден и горен.

В началния образователен етап се акцентира на живота, поученията и дейността на Исус Христос, християнските празници и тяхното отражение в народния бит и култура, ролята на Православната църква в историята на българския народ. В средния етап се разработва знанието за религиозни центрове от историческа и догматична страна. В последния образователен етап се представя история на религиите, прави се сравнителен анализ с другите верови деноминации. [по 2]

Прилагането на интегративни тенденции в обучението по СИП "Религия" е в основата на образователния модел, който авторът на настоящия доклад апробира в продължение на няколко години. Педагогическият ни опит показва, че религиозното обучение създава мотивация у учениците за развитие на собствените им познания и по останалите учебни

дисциплини От своя страна учебното съдържание по другите учебни дисциплини може да се вписва подходящо в обучението по религия. Интегративната тенденция е не само теоретически възможна, но и практически напълно приложима. По този начин всеки ученик, съобразно своите възможности, насоченост и индивидуално познание, може да бъде успяващ: веднъж спрямо стандартите по другите дисциплини, втори път – чрез подобряване на познанията по религиозното съдържание.

Интегрирането на учебното съдържание по предмета “Религия” в начален курс с това по български език и литература става, като се използват художествени текстове от произведения на български и световни автори с религиозно поучение и нравствено съдържание. За да се упражнява правописът, се използват разнообразни дидактични игри с компилативно съдържание.[по 1

Продуктивна за учениците се оказва и технологията, интегрираща религиозното обучение с математиката. Реално са конструирани задачи, с които учениците да затвърдят учебния материал и по двата предмета.

Най-често учебното съдържание по “Религия” интегрирахме с това по музика и изобразителни дейности. В начален курс учениците с радост оцветяват различни библейски сюжети, рисуват икони. Обичат също така да пеят песни с религиозно съдържание, свързани с различни църковни празници.

Впечатляващи са учебните постижения при интеграцията на религиозните знания с учебното съдържание по ръчен труд. Изработвайки различни изделия, свързани с религиозните празници, учениците развиват своя, вътрешна мотивация за усвояване на религиозни знания.

С радост учениците се включват в подготовката на тържества за Коледа и Великден. Обичат да участват в драматизации, да пресъздават различни библейски сюжети. Това е един успешен начин религиозните знания да се реализират на практика и учениците да се приобщават към тях. Процесът на приобщаване към религиозното знание е дълъг и има своята специфика. За да бъде успешно религиозното обучение, педагогическият опит показва, че от страна на преподавателя са необходими много знания, умения, търпение и търпимост (толерантност) към учениците, които изучават религия.

Известно е, че в основата на религиозното обучение са християнските добродетели и идеята за толерантност към различията, които са важен мотив при развитието на всеки ученик. Реално педагогическият ни опит показва, че религиозните знания е редно да се разработват съвместно с учениците в свободен дух и да възпитават търпимост към другия – различно-изповядващият.

На територията на страната, освен традиционното вероизповедание – източно православие, има и други изповедания. Поклонниците на ислямската религия имат възмож-

ност да изучават “Религия-ислям”. Обучението по Религия-ислям се провежда на български език. Седмичния брой часове за отделните класове е по един час седмично. В края на учебната година се оформят срочни и годишни оценнки.

За учениците изучаващи Ислям са одобрени: “Религия –Ислям 2 клас”-автор Селим Мехмед; “Религия-Ислям 3 клас”-автор Исмаил Чаушев; “Религия-Ислям” 4 клас-Орхан Осман. Учебните помагала за 5, 6, 7, 8 класове са утвърдени от Комисията по религия и са подготвени на основа на одобрените учебни програми за съответните класове.

Религиозното обучение от пети до осми клас за “Религия – християнство” е под формата на СИП – свободно избираема подготовка. Учениците попълват заявление, в което посочват желанието си да изучават предмета. Обикновено групите са сборни от различни паралелки. Знанията, които се придобиват, са свързани с традиционната Православна религия, като целта е да се усвои определен начин на познание и светоусещане. Идеята е чрез религиозните знания учениците да осмислят ценностната си система, морал, поведение и култура; да си изградят верни позиции относно новите религиозни култове и деструктивни групи. Нашият педагогически опит показва, че подходящо организираното религиозно обучение в тази възраст мотивира учениците да проявяват толерантност към другите християнски конфесии и инославни религии.

Изучаването на Библията е основа и задължителен фактор за доброто религиозно обучение. Ако погледнем библейските текстове, ще открием аргументи в полза на казаното дотук.

“Възпитавай детето отрано в подходящия за него път, и не ще се отклони от него нито когато остарее.” (Притчи 22:6)

Педагогическият опит показва, че учениците биха могли да бъдат добре подготвени, за да бъдат успешни участници в техния свят. За тази цел е необходимо да разбират света, в който живеят. Техният “светоглед” би следвало да отразява факта, че Божието Царство (в което Христос е Цар) е над всичко. Християнската философия на образованието обхваща всички области на науката. Истинското християнско образование не е просто учебна програма, която включва час за изучаване на Библията. Това е начин на преподаване, при който Божието слово формира и управлява всеки предмет. Един примерен модел на интерпретация на светските учебни дисциплини към християнските представи би изглеждал така:

Наука – Божиите закони над Вселената и изучаване на творението.

Математика – Божията непроменливост в променящия се свят.

История – Божият план за света и изкуплението на Неговите хора.

Управление – гражданско управление, като определено от Бога да изпълнява определени специфични цели.

Език – да се предаде истината за Бога и на другите хора.

Литература – да се прилагат християнските стандарти към писаното слово.

Икономика – Божият ред, както е описан в Стария и Новия завет.

Изкуства – приемане на Божиите дарби като музиката, драмата, изкуството и танца, и завладяването на всички тези области от християните като средство за поклонение на Бога.

Здраве и физически упражнения – откриване на Божия план за хранене и здраве.

За да се продължи обучението в междурелигиозната толерантност, спомага и предметът "Световни религии", изучаван в 12 клас към профилираната подготовка по философия. В съдържателно отношение учебната програма по световни религии е необходим елемент от хуманитарното знание.

Тя спомага за цялостно изграждане на светогледа и ценностната ориентация у учениците. Формира тяхното самосъзнание и културна идентичност в междурелигиозна толерантност.

Обучителният модел дава възможност на учениците да се запознаят с историческата поява и развитие на религиите като културен феномен, с многообразието на религиозния опит и науката за религия.

Изучаването на Религия изгражда в младите личности отговорно социално поведение, формира у тях толерантност и уважение към човешката личност.

Религиозното обучение в България се осъществява и в средните духовни училища. У нас те са пет на брой – две духовни семинарии и три мисюлмански училища. В тези училища, освен общообразователните предмети, разширено се изучават и религиозни дисциплини. Обучението е ефективно и мнозина от възпитаниците се реализират като свещеници или мюфтии.

Следващият етап на религиозно обучение се осъществява във висшите училища. Реално висшето богословско образование в България се ражда преди повече от 70 години с откриването на Богословския факултет при Софийския университет "Св. Климент Охридски". Академичното богословие извървява сложен и дълъг път на развитие. През юни 1950 г. Богословският факултет е отделен от Софийския университет и е обособен като духовна академия, която е поставена в неравностойно положение спрямо другите висши училища в страната. Едва през юли 1991 г. с настъпилите политически промени, е възстановен статутът на Богословския факултет. С тази промяна се възвръща и достойнството на висшето богословско образование. Създадени са и нови богословски факултети при университетите във Велико Търново, Шумен, Благоевград и Кърджали. [по 2]. В България има и Висш ислямски институт. Дипломираните се млади хора биха могли да се занимават с преподавателска работа.

Образователната тенденция е религиозно обучение да има и в висшите училища. Ръководството на "Специализираното Висше училище по библиотекознание и информационни технологии" актуализира своите учебни планове, свързани с преподаването на религиозни знания. Открита е специалност "Информационни фондове на културно-историческото наследство". Бъдещите специалисти се обучават религиозно в две учебни дисциплини: "История на християнската религия и култура" и "Информационни фондове на религиозните центрове". Първият учебен предмет се изучава задължително от студентите. В него се акцентира на историческата, догматическата и културната страна на християнската религия. Втората учебна дисциплина се изучава факултативно и се предпочита от студенти с конкретни интереси към християнство, юдаизъм и ислям. Освен с обзора на световните религии, студентите имат възможност да се информират за фондовете на религиозните центрове.

Специалността във висшето училище е нова, като се определя както от интереса на младите хора към религиозните знания, така и от обективната ситуация на глобалния свят. Като бъдещи специалисти в културното наследство на страната е необходимо студентите да са образовани в дух на междурелигиозна толерантност, за да могат и самите те да разпространяват религиозните знания, да просвещават и да съхраняват религията и културата на страната ни.

Педагогическият модел на обучението в междурелигиозна толерантност се изразява в определени стандарти. Чрез религиозното обучение се усвояват знания за възникването на основните религии по света и влиянието им върху човешката цивилизация. Обучаваният трябва да знае ролята езика и традициите за съхраняването и развитието на българския народ. Чрез религиозното обучение се установяват религиозните различия в начините на живот, религиозните вярвания и разбиранията за ценностите в различните общества. Толерантното отношение към езика, религията и традициите са социално обвързани в обществото. Когато една религия е призната за държавна и е установена като официална или традиционна, показва, че последователите ѝ обхващат по-голямата част от населението. Но не трябва да вреди на правото на изповядване на други религии или невярващите. Ако една религиозна система се смята за официална идеология, това не трябва да вреди по никакъв начин на свободите, както и да води до каквато и да е дискриминация към лица, които не приемат официалната идеология или които ѝ се противопоставят. [по 3]

Именно религиозното обучение ще допринесе за свободното избиране, приобщаване към различните деноминции. Затова именно от ранна детска възраст до края на обучението е добре да присъства религиозното обучение като една правилна мярка и ориентир за нравственост.

Всяко дете е надарено по някакъв уникален начин! В процеса на религиозното обучение трябва да се откриват тези дарби и да се съдейства за развитието им. Полезно би

било за подрастващите да се възпитават религиозно в свободен дух и толерантност към различията. Християнските добродетели вяра, надежда, любов са мотив за младите хора да изграждат в себе си религиозни морални норми, напълно приложими в съвременните условия на живот.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грос, Енгелберт., Кл. Кьониг, Б. Андонов. Религиозна педагогика.София, 2003.
2. Кожухаров, В. Православното образование в дидактическа светлина, Велико Търново, 2001.
3. Международен религиозно-педагогически симпозиум в България. Сборник материали. София, 2004.

НЕОБХОДИМОСТ ОТ РАВНОПОСТАВЕНО ОТНОШЕНИЕ КЪМ ВСИЧКИ БЪЛГАРСКИ ДЕЦА

**(Опитът на програмата на международния център
за изследване на малцинствата и културните взаимодействия: “За
равностойно образование на децата от малцинствата”,
финансирана от фондация „Солон”)**

Сами А. Поликар

NECESSITY OF EQUALITY OF RIGHTS IN THE TREATING TO ALL BULGARIAN CHILDREN

Samy A. Polikar

Неприетият от Парламента законопроект за Фонд за образователна интеграция на децата от малцинствата извика на дневен ред въпроса за равнопоставено отношение към всички деца. Една част от парламентаристите определено не разбират, че този фонд е необходим поради специфичните образователни потребности на децата от малцинствата и смятат, че той ще поеме функции на държавния бюджет. Други пък смятат, че фондът трябва да е за интеграция само на ромските деца, тъй като при тях проблемите са по-тежки. В смесените райони пък мерки, ориентирани само към деца от малцинствата, биха могли да предизвикат недоволство, тъй като много от проблемите са общи за всички деца от региона.

В този контекст е уместно да бъде споделен опитът и резултатите от стипендиантската програма на Международния център за изследване на малцинствата и културните взаимодействия, която вече приключва. Причината да приключи е, че тя бе финансирана като временна програма в годините на най-тежка икономическа криза в страната ни, и донорът постепенно прехвърля отделяните средства в африкански страни.

От 1995 до днес, когато е пред своето закриване, Стипендиантската програма на ИМИР, финансирана от фондация Солон, претърпя сериозна еволюция: разшири се и се промени концептуално през годините според нуждите на малцинствата и българското общество.

Причината за нейната поява бе неравностойното положение на децата от малцинствата във възможностите за получаване на образование след падането на Берлинската

стена и началото на прехода в посткомунистическите общества. Същевременно се появи спешна нужда от нов интелектуален елит за малцинствата, който да замести загубения, чрез масовата емиграция, както и модерно образование, който да подкрепя малцинствените общности при прехода в началото на XXI век.

Докато в цяла Европа броят на неграмотните и непосещаващите училище деца намалява, в България в годините на преход към пазарно стопанство статистиката е обратна. *Всяка година броят на неграмотните и непосещаващите училище деца се увеличава, и то при отрицателен демографски прираст.* Днес страната е стигнала до абсурдната ситуация всяка година да се закриват училища и учители да остават без работа, като същевременно все повече деца не посещават училище.

Децата в България са 1 294 000. От тях 40% работят, за да се препитават. 208 000 деца, подлежащи на задължително обучение, не са посещавали въобще училище. **Училище не посещават 20% от децата на българите и 60% от децата на ромите.**

В домовете за сираци и изоставени деца има 3300 деца. Безпризорните са много повече и за тях едва ли има точна статистика. **В момента 45% от населението е с образование “до основно”, от тях 19% – “до начално”.**

В компактно населената с турци източна част на планината Родопи картината е най-тежка, защото бе разрушен традиционният дългогодишен поминък на турското население – отглеждането на тютюн. Днес широко разпространено явление е един член от семейството да работи физическа или селскостопанска работа в чужбина и с получаваната там заплата да издържа роднините си в България. Обезлюдяването на региона води до намаляване на броя на децата в едно село и закриване на училища. В резултат децата са принудени да пътуват значителни разстояния, за да стигнат до най-близкото училище. В някои от останалите училища пък паралелките са “сборни” – деца от различни класове се събират в една и съща паралелка, което води до ниско качество на преподаването. Именно към такива деца – които са принудени да напуснат родното си място или да пътуват големи разстояния, за да получат средно образование, е насочена днес програмата ни “Родопи”.

Българите мюсюлмани (пوماците) са по-слабо засегнати от вълната на политическата емиграция след така наречения възродителен процес, но днес е много силна икономическата емигрантска вълна към САЩ, Испания, Португалия, Гърция.

В някои селища, освен че са бедни, хората са и доста консервативни и не обичат да пускат децата си, особено момичетата, да учат в градовете. Такъв бе случаят с голямото мюсюлманско родопско село Рибново, където имаше основно училище, и децата получаваха само основно образование. С усилията на директора на училището г-н Андрей Башев – днес кмет на цялата община – и на нашата организация, с финансовата подкрепа на Солон чрез построяването на сграда, спорове с централни и местни власти, в крайна

сметка селото се сдоби със средно училище с добро равнище на преподаване. В резултат вече има доста студенти от селото.

Голяма част от просещите по улиците деца, безпризорните, малолетните проститутки, са *роми*. Нараства престъпността във всички посоки, наркоманията и токсикоманията, непосещаването на училище, незаинтересоваността на родителите от образованието на техните деца, маргинализирането на големи маси хора, социална и етническа конфронтация. В училищата в ромските квартали, които се посещават само от ромски деца, често преподаването е на ниско равнище, и понякога посещаването на няколко класа едва гарантира елементарна грамотност. Всичко това прави ромите още по-неконкурентни на пазара на труда.

Ромите имат изключително сложна вътрешна структура. Те се разделени на много групи, които често имат непоносимост една към друга. Различни са по религия – православни християни, мюсюлмани, евангелисти, говорят различни езици – диалекти на ромския, турски, румънски диалекти, български. В различните ромски квартали и села ситуацията е различна, някои имат традиционни институции, като собствен племенен съд. Има села, където и кметът, и лекарят, и директорите на училища и детски градини и т. н. са *роми*, доста са студентите, а същевременно има квартали, където е трудно да се открият дори хора с основно образование.

В последните години се увеличава броят на ромите, завършили университет, като същевременно все повече ромски деца не посещават училище.

Програмата “Родопи” бе насочена към ученици, завършили седми или осми клас, които продължават образованието си в средно училище в друго селище. Бяха избрани пет общини в планината Родопи – Якоруда, Велинград, Гърмен, Момчилград и Кирково. Това сведе до разумен брой постъпващите молби. Така, при определени минимални доходи, в програмата се класират само завършили седми или осми клас деца с успех около 5.50 и по-висок, със стипендия 400 долара годишно. Приетите по-рано ученици, неотговарящи на изискванията на програма “Родопи”, получиха стипендии по 100 долара годишно. Студентите, приети за специализанти по-рано, получават стипендии по 150 долара годишно до завършването си. Разбира се, следят се показателите за доходи и успех.

Същевременно остава една квота от 35 ученици от домове за сираци от шест дома в страната, които получават по 150 долара годишно. В тези домове, които често са в критично финансово състояние поради неритмично и недостатъчно финансиране от държавата, много от децата са *роми*. Стипендиантите се приемат при съответния критерий за успех по предложение на директора или на педагогическия колектив и ученическият съвет. Парите се изразходват под контрола на директора за учебни помагала, учебници, уроци в област, в която стипендиантът има талант и интереси и др., като пред нашата организация се пред-

ставя пълен финансов отчет. Имаме случаи с такива деца, които продължават образованието си в университетите в страната.

Статистика за изминалите години от началото на стипендиантската програма:

* **През учебната 1995/1996** година стипендианти са 55 студенти, 1 специализант, 16 ученици от различни етнически групи, 16 роми се обучават в курсове в Софийския университет, 12 деца от домове за сираци, 7 ученици от Духовната семинария – българи от Молдова и Украйна. **Общо подкрепените са 107 души.**

По етнически групи те се разпределят така: роми са 76, помаците са 7, турците са 11, българите – 11, като седем от тях са от Молдова и Украйна, евреите са двама. По специалности студентите се разпределят така: филолози – 6, педагогически специалности – 16, инженерни специалности – 4, икономически специалности – 9, право – 9, изкуства – 2, медицински специалности – 3, история, география, политически науки – 4. Подкрепената специализантка е д-р Айтен Мурат, туркиня, която специализира акушеро-гинекология.

* **През 1996/ 1997 г.** стипендианти са 116 студенти, двама специализанти, 70 ученици, от които 30 са от домове за сираци. **Общо подкрепените са 188 души.** Сред новоприетите студенти се увеличава броят на помаците, съотношението по специалности е: филологии – 16, педагогически специалности – 25, инженерни специалности, химия, физика – 17, икономически специалности – 22, право – 13, изкуства – 6, медицински специалности – 11, история, география, политически науки – 4, богословие – 2. Двете подкрепени специализантки са туркини, лекарки.

* **През 1997/1998 г.** се поставя началото на програмата “Родопи”. Приети са за стипендианти 37 младежи от общините Велинград, Кирково, Якоруда и Момчилград, студентите са 298, от които 2 специализанти, учениците са 48, деца от ДДЮ – 40. В съотношенията по специалности няма съществена промяна. Едната специализантка е лекарка, другата е известната днес оперна певица Даниела Дякова. **Общо подкрепените са 423.**

Програмата “Родопи” е пример за равнопоставено отношение към децата от различен произход и религия. Насочена към планински родопски общини, в които преобладават турци и българи мюсюлмани, програмата включва ученици от съответните общини, без значение каква е етническата им или религиозна принадлежност. По тези показатели нямаме и системни данни, тъй като не сме изисквали от децата да ги посочват в молбите си.

* **През 1998/1999 година.** Студентите са 324, от които 6 специализанти. Учениците са 65, деца от ДДЮ – 30. По програма Родопи са приети 60 деца. **Общо подкрепените са 479.**

* **През 1999/2000 г.** в програма “Родопи” са вече 63 ученици. Студентите са 298, от които 3 специализанти, учениците – 43, деца от ДДЮ – 30. Броят на турци, роми и помаци е приблизително еднакъв. **Общо подкрепените са 434 души.**

* **През 2000/2001 година** се преустановява приемането на стипендианти студенти и ученици извън програмата “Родопи”. Така студентите остават 277, учениците – 60, от които 32 от домовете за сираци. Стипендиантите от програма “Родопи” са 77. **Общо подкрепените са 414.**

* **Съответно през 2001/2002 г.** студентите са 160, учениците – 15, освен тях – 30 ученици от домовете за сираци. Поради достатъчно многото завършили студенти и ученици към програма “Родопи” се добавя и община Гърмен. Така стипендиантите в програма “Родопи” стават 137, **общо подкрепените са 342.**

През следващите години, поради посочените по-горе условия на дарителя, не бяха приемани нови стипендианти.

Постижения: Сред първите ни стипендианти са ромката от град Сливен Даниела Дякова, днес оперна певица с международна известност с много изяви в Италия, туркинята Фатме Иляз – днес заместник-министър в Министерството по екология, известните днес сред ромите лидери на организации Асен Голов, Невена Голова, Димитър Костов, Стела Костова, ромката от много беден софийски квартал и много бедно семейство Кремена Будинова, която, въпреки че е напълно сляпа, се утвърди като телевизионна журналистка и единствената незряща телевизионна водеща в България, и др. Някои от петнадесетте роми, обучавали се във Факултета по журналистика, по-късно продължават образованието и квалификацията си, днес работят в радио- и телевизионни предавания в градовете Сливен, Ямбол, Стара Загора, Плевен.

Една от блестящите ни стипендиантки е туркиня, която в момента работи като патологоанатом в Медицинска академия в София. Сред помакините и ромските момичета стипендианти имаме завършили акушерки, които работят по своята специалност на територията на цялата страна. В почти всяка една от областните и общинските управи работят като специалисти и съветници по проблемите на малцинствата роми и турци – наши бивши стипендианти. Много от завършилите стипендианти работят в НПО, както и в партийните централи на някои ромски и турски партии.

Програмата “Родопи” дава възможност на деца от най-бедните общини в България да получат средно образование в престижни средни училища – с езикова подготовка, техникуми и др. Много от тях продължават образованието си в университетите.

ОСНОВАНИЯ ЗА ПРИЗНАВАНЕ ЦЕННОСТТА НА КУЛТУРНАТА ИДЕНТИЧНОСТ

Гюйсюм Х. Муртаза

REASONS TO RECOGNIZE THE PRECIOUSNESS OF THE CULTURAL IDENTITY

Guysum H. Murtaza

Abstract: The article presents some reasons to admit the valuability of each culture and the cultural identity. The author mentions some reasons as dialogue between people, the plurality of the contemporary world and the intercultural communication as the so called "cultural shock".

Key Words: Culture, Cultural identity, Differentness, Recognition

Една от основните характеристики на света е културното разнообразие. Хора с различна култура живеят, работят, учат се заедно и трябва да намерят начини да се разбират едни с други.

Тази реалност е само едно от основанията за признаване на различните култури. Кои са другите основания, кои са причините за непризнаване на различното, що е идентичност, какво е културна идентичност, какви са последствията от отричане на културната идентичност, кои са причините за това, какво можем да направим, за да предотвратим тези последствия?

Много книги и статии започват с дефиниране на термини. Разбира се има причини за това: общуването е по-лесно, когато ние имаме сравнително подобно интерпретиране на термините, с които си служим. От анализа на заглавието се подразбира, че е желателно да се дадат дефиниции на термините "идентичност", "култура", "културна идентичност", които са ключови за темата.

Според Пламен Макариев идентичността е “единство със самия себе си на индивида или групата”[4]. Идентичността се свързва със саморефлексията, с раздвоеността на Аз-а в качеството му на този, който съществува и на този, който наблюдава и оценява първия. В този смисъл П. Макариев говори още за несамосъзнат и самосъзнат живот. Несамосъзнат живот води индивидът (или групата) в т. нар. “вегетативно състояние”, когато не си задава въпроси относно самия себе си, не се интересува откъде идва и накъде отива.

Авторът отбелязва още, че тези термини не са ценностно натоварени, като дава пример със “съзнателен човек” – човек, който спазва някакви общоприети морални стандарти. В това отношение “саморефлексивността” е ценностно неутрална. П. Макариев заключава, че във всички случаи говорим за идентичност само при “саморефлектирано съществуване”[4]. Индивид (или група), който живее, без да търси сметка за мястото си в света, може да има своя специфика, но не и своя идентичност.

Културната идентичност на индивида или групата е едно от измеренията на идентичността. Тогава какво е култура и културна идентичност?

Понятието култура според Фред Яндт се отнася до следното :

- Общност, която е достатъчно голяма, за да съществува самостоятелно, да произвежда нови поколения от членове, без да разчита на външни хора ;
- Цялостност на мислите, житейския опит, начин на живот, ценности и норми на тази група;
- Съществуването на процес на предаване на тези мисли и начин на поведение през поколенията;
- Наличие на членове, които съзнателно се идентифицират с тази група, наречено още културна идентичност [7].

Възниква въпрос – какво можем да научим за определен човек, когато знаем неговата културна идентичност. Ако приемем, че този индивид е като всички останали хора, принадлежащи на тази култура, ние определяме един общ стереотип на всички толкова различни членове на тази културна общност, като ги поставяме в общ калъп. Всеки знае колко самият той е различен от членовете на собствената си културна общност. Останалите култури са също толкова разнообразни. Разнообразието в самите култури може би надвишава различията между отделните култури. Тук можем да заключим, че **познаването на културната идентичност на един индивид не ни дава пълна и надеждна информация за него като цяло.**

Тя обаче може да ни помогне да разберем какви са възможностите и препятствията, с които индивидът от тази група трябва да се справи.

За да разберем една култура, ние трябва да познаваме нейните **културни елементи: език и жестове; религия; философия; ценностна система; уважаване; брак и**

семейство; храна и почивка; работа и управление; образователна и комуникативна система; здраве. Културата не се предава генетично, а чрез тези елементи на културата, които се приемат и влияят на общуването между членовете на групата.

Освен тези елементи, за да разберем културата, ние трябва да знаем и нейната митология. Митовите са изразени в основните символи и ритуали на културата. Те се срещат в романите и в различните форми на литературата.

Когато опознаваме една култура, ние я сравняваме с нашата собствена, и тогава другата култура може да ни се стори интересна, странна, а понякога дори и опасна. Но колкото повече знаем за чуждите култури, толкова ще намалим т. нар. “културни конфликти” и недоразуменията, а може би дори и войните. “Културни конфликти” могат да възникнат при култури, които се различават много помежду си, например между култура на “голяма” и култура на “малка” дистанция. Културите на “голяма дистанция” са тези, където правилата и нормите са строго регламентирани за всяка една ситуация. “Доброто” и “нормалното” са ясно разграничени. Хора от съответната културна общност са запознати с тези правила. Те се спазват строго и практически членовете не се стремят към някаква изобретателност в своето ежедневие. При посрещане на гост в къщата например се знаят предварително темите на разговор, дейностите и храната, която се предлага (Разбира се възможни са и леки отклонения). Това до известна степен дава сигурност и яснота. Групата (общността) е по-важна от индивида.

Става ясно, че когато говорим за култура на “малка дистанция”, ще разбираме точно обратното. Там правилата са значително по-малко. Индивидът решава как да се справи с конкретната ситуация, какви теми на разговор да подхване. Индивидът е много по-важен от самата общност (група) и затова и по-малко зависим от нея. Разграничаването между добро и зло в култура на “малка дистанция” е по-слабо.

При среща на човек от първата и човек от втората културна общност „културният конфликт” е неминуем, освен ако те предварително не са запознати с особеностите на “противоположната” култура. Индивидът от първата култура е много привързан към групата, към близките, които са много по-важни от приятелите, работата и задълженията му извън къщата. Това може да бъде една от причините хората да закъснвяват за работа или среща. Тази общност се подкрепя и финансово и затова никой не иска да се отдели от тази група. Неприемливо е да се предлага работа на човек извън семейството, ако някой член от семейството има нужда от нея. От друга страна за човек от култура на “малка дистанция” това е несправедливо, защото всеки има равни права.

С други думи възможността за промяна на социалната група е различна при различните общества. Според Иван Иванов, който от своя страна цитира автори като А. Сикурел, Дж. Киртсис, Р. Търнър, има два основни модела в съвременния свят. “Американският мо-

дел“ е на основата на конкуренцията. В елита се влиза с образование, труд и усилия, със съответната стратегия, без човек да е сигурен в резултата.

“Английският модел” е традиционен. В общество със затворен елит (остатък от аристократичното съсловно минало или тоталитарна номенклатура) статутът е зададен предварително и стратегията за внедряване в него е друга. Тогава с основание можем да кажем, че “американският модел” е резултат от култура с “малка дистанция”, а “английският” – от култура с “голяма дистанция”. [2]

Изследванията показват, че положението в училище е същото. В САЩ и в сходните по дух с тях страни доминират елементи на конкуренция – периодични изпити, формални критерии за успехи, приемът в университетите е според компетентността и т. н. В други страни се получава така, че капацитетът на един ученик винаги зависи от ефектите на социалните интеракции.

В американското училище съществува система за вътрешна стратификация, която класифицира учениците в различни групи, свързани с различни курикулуми. Това става според техните интереси, възможности, избори и амбиции. Главните фактори са два: интелектуални възможности и академични аспирации. Смята се, че тази система възпроизвежда социалната стратификация и въвежда ситуацията на избор и на конкуренция, като прави социалната мобилност справедлива.

Успешна комуникация, толерантност и уважение към другата култура, избягване на т. нар. “културни конфликти”, взаимстване и влияние между различните култури са все основания за признаване на ценността на културната идентичност. Тогава кои са причините за непризнаване и бариерите на интеркултурното взаимодействие и общуване?

Част от основните причини са предразсъдъците и стереотипите, които се приписват на хората от другата култура. По-горе споменахме колко бихме се заблудили, ако поставим всички хора от една култура в един калъп. Интересно е изследването на **Фред Яндт** върху **причините за съществуване на предразсъдъците :**

Социализация – Предразсъдъците се предават от родители на деца, най-често под формата на “ние не общуваме с хора като тях” или “бъди внимателен(а), когато си с тях”;

Социални облаги – Изразяването на определен предразсъдък може да доведе до подкрепа от други, които споделят същия предразсъдък. Трудно е човек да се противопостави на предразсъдък, който съществува в неговото семейство и приятелски кръг, тъй като отхвърлянето му може да предизвика откъсване на индивида от общността;

Материални облаги – Предразсъдъците могат да се окажат решаващи при търсене на работа;

Психологически облаги – Предразсъдъците се използват за внушаване на чувство на доминиране и за обясняване на един толкова сложен свят с прости сентенции като “тези хора са причина за нашите проблеми”.

Расовите и етнически предразсъдъци съществуват в различни форми :

1) Класическа форма на расов (етнически) предразсъдък: омаловажаване на интелектуалните, морални и личностни качества на “другите”.

2) “Антирасизъм по сметка” – протезиране на “другите”, ако това служи за повишаване на самооценката или оценката от страна на хората и същевременно избягване на тесните отношения с “другите”.

3) Съвременни форми на расови (и етнически) предразсъдъци: “страх от загуба на доминиращото положение” – осъзнаване на “расова (етническа) заплаха”, дължаща се на признаване на силата и достойнствата на малцинството; “символичен расизъм” – в принцип допускане на възможност за интеграция, но всячески реално пречене на изстраването на “другите” в социалната йерархия; стереотипно преувеличение на “културната диференциация” вместо етническата или расовата.

Расизмът е по-цялостна система от вярвания, която легитимира малцинствата или аут-групата като биогенетично и културно непълноценни и затова ги поставя в подчинено положение. Има два компонента на расизма, които не са характерни за предразсъдъците – идеологията за оправдание на социалното неравенство на основата на неизменността на характеристиките на доминантната и малцинствената група и мрежата от норми, които предписват диференцирано отношение към тези групи. Той е идеология за експлоатация и е продукт на обществената култура.

Дискриминацията се отнася до поведението – отношението към някои постъпки на отделни членове на групата и генерализира в отрицателно отношение спрямо всички други.

Намаляването на силата на предразсъдъците, расизма и дискриминацията според Иван Иванов може да стане чрез расова десегрегация на законово равнище. Най-силен ефект обаче се получава само когато се полагат усилия за оспорването им. Авторът твърди, че изследванията на смесени в расово и етническо отношение трудови и ученически колективи показват, че тези контакти отслабват предразсъдъците и тревожността в локализираното пространство (тук и сега). За съжаление личностите не винаги променят убежденията си за случаите извън него (нашият негър е добър, но като цяло негрите са лоши. . .). Това спира обмена между хората, пречи за развитието на интеркултурността.

Интеркултурността е нов феномен, тя е политически, правен, етнически, религиозен и педагогически проблем, доколкото се основава на принципите на свободата, толерантността и любовта. Нейната методологическа база е културният релативизъм – нагласа да се възприема ценността на всяка култура, човешка група и индивид, култ към оригиналността.

Според Каушал интеркултурността се разбира на три нива:

1. Комуникацията на интерперсонално ниво (микрониво) се характеризира с етнически и расови стереотипи. Интеркултурната комуникация има за задача да преодолее

стереотипните граници и да хвърли мост между културите, като предпази хората от меж-дуличностни прояви на дискриминация и репресия.

2. Комуникацията на интергрупово ниво е детерминирана от категоризацията на групата (етноси, класи, страти). Това води до двойственост на идентичността, без която не може да се обясни взаимодействието (образован, но негър. . .)

3. На третото макрониво комуникацията е подчинена най-вече на ефектите, причинени от медиите и политическите партии.

В последните десетилетия особено място в живота на обществото заемат т. нар. “общочовешки ценности”, на базата на които се приеха редица международни документи, включително и Хартата за правата на детето. Те представляват един опит за еманация на универсалното в културите. Естествено е те да станат и основата на интеркултурната комуникация, която е толкова необходима в мултикултурния и глобализиращия се свят, в който живеем – свят, който изисква всеки да има нагласата да приема другите хора и същевременно да конструира една свободна от конфронтация идентичност. Човек е едно “същество в отношение” (Габриела Гиани), неговата личност не може да бъде определена без отношението с другите хора, неговата идентичност се формира под влиянието както на собствения опит, така и на културата на групата, в която живее. Обществото е продукт на всички хора, те обаче имат своето културно своеобразие. Това общество трябва да разбере нуждата от един нов световен ред, който изключва войната и насилието и който е закрепен на юридическо и институционално равнище, който има национални особености, но те са малки в сравнение с общите подходи, в които основните ценности са демокрацията, етническият, религиозен и културен плурализъм.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов, Ив. Въпроси на гражданското образование, Ш., 2000.
2. Иванов, Ив. Диференциална педагогика, Ш. 2002.
3. Интеркултурното образование и гражданското общество, С. 2000.
4. Макариев, Пл. Идентичността.
5. Макариев, Пл. Подводните камъни на диалога между културите.
6. Тоцева, Я. Специфика на обучението в началното училище, породена от условията на интеркултурната среда в сб. Интеркултурното образование-теория и практики, Ш. 1998.
7. Jandt, F. Intercultural communication, Sage Publications, Inc., 1998.
8. Kinchington, F., Kruif, G. Urban education Reader and Workbook, The Netherlands, 2003.

МОДЕЛИ ЗА ИНТЕРКУЛТУРНА ОБРАЗОВАНОСТ

Илиян С. Ризов

MODELS FOR INTERCULTURAL EDUCATION

Ilian S. Rizov

Abstract: The article presents some reasons for realization of intercultural education, what are in the basis of different models for intercultural education.

Key words: intercultural education – content, aims, tolerance, development of intercultural experience.

Различните видове основания за съществуването на интеркултурно образование са свързани с различни представи за желания изход от него и предполагат различни модели за интеркултурна образованост.

За съжаление, методолозите на интеркултурализма в българското образование повече предпочитат да мислят за интеркултурното образование като процес, и то в общ план, отколкото за неговото съдържание. В резултат на това трудно могат да се срещнат анализи на интеркултурни образователни програми от гледна точка на заложените в тях модели за интеркултурна образованост. Този факт е очевиден на фона на масовото предлагане на образователни продукти с претенциите за интеркултурно съдържание и занижената критичност към тях. Етикетът “интеркултурен” се поставя вече почти навсякъде, дори там, където имаме откровени прояви на етноцентризъм, сексизъм и други видове дискриминации, или става дума, например, за включване на деца от малцинствени етнически общности в образованието. Последната интерпретация е много разпространена. Тя редуцира интеркултурното образование до равнището на признаване на правото на децата от етническите малцинства на образование и на развитие на тяхната културна идентичност – изучаване на традиционни ритуали и обичаи.

Тенденцията за аморфно представяне на интеркултурното образование и поддържането на ниска критичност към различни реалности, които имат претенциите да бъдат определяни като “интеркултурно образование”, вероятно е резултат от предпазливостта

на професионалистите към проблема за това каква интеркултурна образованост желяем за нашите деца (и общество). Естествено тази тема не е безопасна. Реалностите, свързани с целите на образованието, са директно ангажирани с обществените нагласи и поръчки, които в момента са разнопосочни и конфликтни. Съществуващите модели за интеркултурна образованост отразяват готовността (и неготовността) на обществото за интеркултурен диалог, което е последица от равнището му на рефлексия като интеркултурна реалност.

Рефлексията на обществото за собствената интеркултурна реалност, от друга страна, пресреща дълбоко вкоренени нагласи (рефлекси), като например очакването, че първостепенна функция на образованието е да бъде "народообразуваща" (национално-консолидираща) сила. Освен че тези очаквания са прекомерни и често усилват консервативните тенденции в образователната политика, те са свързани и с различни видове чувствителност и разбираня за това кои са консолидиращите ресурси в едно общество. Така темата за вида интеркултурна образованост, който желяем да заложим в българското образование, се превръща не толкова в проблем за професионалистите, колкото в проблем на обществото (което е съвсем очевидно от зачестилите дискусии за присъствието на културата на малцинствата в училище).¹ Безспорно е, че доминирането на едни или други видове представи за интеркултурализма и интеркултурното образование са последица от това как обществото (и преди всичко мнозинството от него) мисли за себе си в категориите на "народ", "етнос" и "култура" и какви критерии поставя за това кое е нормално и кое е ненормално, кое е официално в културата на обществото и кое не е официално, кое е разрешено и кое не е разрешено и т. н.

В настоящия доклад ще се опитаме да идентифицираме някои основания към интеркултурното образование, свързани с различни представи за интеркултурната образованост, които представляват различни етапи от развитието на интеркултурализма в образованието.

Първата група отговори за смисъла от интеркултурното образование се дават в контекста на необходимостта от превенция. С понятието превенция се дефинират усилията да се помогне на някого, за да се справи с опасностите. Понятието справяне обикновено се определя като "усилията, които полагаме, за да управляваме ситуацияте, оценени като потенциално вредни или стресиращи" [1, 21].

От момента на първите системи за обучение на рейнджъри в умения за живеене в чужда културна среда до днес не е изминало много цивилизационно време. За това този

¹ И този път може да се очаква, че осъзнаването на проблема за дискриминацията на малцинствата в образованието е предизвестие за действителна реформа в образованието, която, както вече знаем от вече състоялите се реформи в другите обществени сфери, започва с дебата на обществото, което постепенно открива, че консолидиращата му сила са неговите граждански права.

модел на интеркултурна образованост, който гарантира оцеляване на човека в различна за него среда, би могъл да бъде желан навсякъде по света, ако хората мислят действително за своята безопасност и желаят да регламентират социални връзки, в най-добрия случай, чрез изграждането на полета на толерантност. Възприемаме толерантността като необходимото разстояние между страните (индивиди, общности), което гарантира взаимна сигурност. Това разстояние е резултат от прагматичния избор да оцелееш, където взаимното разбиране може приблизително да се изрази с мисълта на Джон Лок: “ще е трудно на някой, който изглежда твърде незаинтересован за своето спасение, да ме убеди, че е дълбоко загрижен за моето” [2, 29]. Толерантността е състоянието, в което видимо никой не пречи никому, но и не помага. В този контекст интеркултурната образованост е сведена до начините да се чувстваш безопасно сред различните и да умееш да очертаваш полета на толерантност, което не предлага същинска възможност на човека да се чувства между културите, а по-скоро – възможност да се чувства недосегаем от другите култури. Затова този модел на интеркултурна образованост можем да наречем екстремен, а както знаем, екстремността не е норма и не е естествено развитие. Развитието на интеркултурното образование в тази посока минимализира когнитивните усилия и стимулира процеса на неразбирателство.

Втората група отговори за смисъла от интеркултурното образование предлага много по-богата аргументация в полето на социо-културния контекст. Може да се каже, че социо-културното проблематизиране на отношенията “свое-чуждо” е най-силният източник за развитие на интеркултурното образование. Този контекст, разбира се, отговаря на масово развиващите се процеси на социо-културни идентификации в интензивно развиващите се общества. Тези процеси (които дават възможност на много хора да предефинират своята социокултурна идентичност) подкрепят процеса на самопостигане на човека (изразено от К. Г. Юнг като процес на индивидуация и от Е. Маслоу като процес на самоактуализация). Масовият човек в съвременната цивилизация решава проблема за своята пълноценност предимно чрез развитието на своите социо-културни идентификации. Този факт донякъде обяснява защо мнозина свързват интеркултурното образование предимно с процеса на самоидентификация (на индивиди и общности) и по-малко с процеса на взаимно разбиране. Ние, от своя страна, разбираме, че този контекст на интеркултурната образованост е изключително важен за дискриминирани общности, които изпитват дефицит от самоуважение, принадлежност и любов и съвсем естествено проявяват много по-голяма чувствителност към своите социо-културни прояви и идентичности. Нека да припомним, че именно свеждането на интеркултурното образование до образование, подпомагащо етнокултурните идентификации, води до силен етноцентризъм и слаби възможности за лично развитие. Дори може да се каже, че точно този факт аргументира смисъла на интеркултурализма в образованието.

Разбира се, социо-културният контекст на интеркултурната образованост предлага много повече възможности пред развитието на личността. Въпреки това, този модел носи присъщите ограничения на личностното самоопределяне, чрез социокултурни идентификации.

Ако следваме предимно модела за интеркултурна образованост, основан на необходимостта от развитието на социокултурни идентификации, колкото и да е нужен той за нашето общество днес, утре този контекст на интеркултурализма в образованието ще бъде тесен. Защото, ако разбирателството между културите е необходимо за вертикално изградените общества, където по думите на Л.Фридман “плуралистичното равенство и мултикултурализмът са фрагментарни форми на национализъм”, но са и врагове на национализма [4, 247], то хоризонталното общество (към което вървим) ще изисква разбирателството да бъде не между, а вътре в нас.

Социо-културният контекст на интеркултурната образованост, разбира се, предлага много повече вариации на темата за взаимното разбиране. В отношенията между “Аз” и “Другия” разбирането се проявява като диалог, в който се признава идентичността на другия. Само в диалога между равнопоставени идентичности опознаващият другостта може да рефлексира автентично върху своите Аз-идентичности. Разбирането на другия е отношение, което тръгва от акта на признаване на другата идентичност (като изходно начало към същинското разбиране между хората) и извежда разбирането както в гносеологически план, така и като метафизично познание за различното и универсалното в интеграция със социалното значение на разбирането (като разбирателство).

С интеграцията на социалния и метафизичен контекст на разбирането можем да достигнем до третия модел на интеркултурна образованост, който не може да се опише като същински за интеркултурното образование, а като нещо, което бихме определили като “постинтеркултурно образование”.

В опита си да представим на българското образование тази гледна точка към интеркултурната образованост през 1999 г. предложихме понятието развитие на межкултурен опит и се опитахме да създадем образователна програма за Развитие на Межкултурен Опит (“РаМО”) [3]. Методологията на тази програма получи международно признание като подход, който предлага “нормален/естествен начин” за развитие на интеркултурна образованост [5]. С тази дефиниция, дадена от комисия от водещи специалисти по интеркултурно образование (“BMW Award for Intercultural Learning”) беше изразено съвременното отношение към интеркултурното образование като към начин на учене, който естествено осигурява развитие на межкултурен опит на индивида. Защото развитието на човека е развитие на неговия опит.

С понятието межкултурен опит означаваме, от една страна, възприемчивостта на човека към различието и, от друга – личностните му възможности да постига разбиране като състояние на интелектуално и социално “съучастие” с природата на различното.

В този смисъл развитието на межкултурен опит не означава поставяне на детето в неутрална позиция спрямо другите идентичности и спрямо неговата идентичност. Различието е синоним на съществуващото. Дори само заради това то изисква разбиране. Следователно не винаги е необходимо разбирането на различието да преминава през етап на социално категоризиране, към което мултикултурализмът (респективно, социо-културният контекст на интеркултурната образованост) обикновено проявява особен интерес. Разбирането на различието, ограничено единствено до параметрите на социално откриване, разкриване и запознаване с чуждото, очертава тенденция, която някои специалисти смятат за типично интеркултуралистка. В образователните програми, апелиращи за междуетническа толерантност не рядко тази тенденция се проявява чрез редуцирането на разбирането единствено до поредица от опити за откриване на скритото, неудобно и сакрално познание за другия. По този начин като че ли се дискриминира самото понятие разбиране, защото то вече не може да бъде възприемано в естествените измерения на неговата интегралната същност и неговото съдържание вече не може да бъде редуцирано за целите на личностното развитие на индивида.

Разбирането, поставено в неговите естествени гносеологически (философски) и социални измерения, е най-доброто (и естествено) основание за съществуването на интеркултурно образование (и на образованието изобщо). Защото разбирането е онтологично зададено начало на разбирателството между хората. От богатия контекст на разбирането (например, като познание за различното и универсалното) биха могли да се изведат основни социални значения на разбирането – като разбирателство, съгласие, взаимно отстояване на човешките права. И накрая, извървявайки този път, можем да погледнем и към реалността личностно развитие, към която специалистите в образованието би трябвало да се отнасят с повече увереност и прагматизъм. Защото интеркултурно е това образование, което успява да съхрани разбирането като най-естествено състояние и отношение на човека към света, и може да осигури личностно развитие в съответствие със социалните измерения на разбирането.

ЛИТЕРАТУРА

1. Клайнке, К. Справяне с предизвикателствата на живота. С., Наука и изкуство, 1999.
2. Лок, Дж. Писмо за толерантността. – В: Толерантността. С., Просвета, 1995.
3. Ризов, Ил. и М. Минчева-Ризова. Образователна програма за развитие на межкултурен опит (Програма "РаМО"). Методическо ръководство. С., МИЧП, 2000.
4. Фридман, Л. Хоризонталното общество. С., В.Люцканова, 2002.
5. Verleihung des BMW Award für interkulturelles Lernen. – Primar, Juli 2000.

УЧИЛИЩЕТО КАТО ПОСРЕДНИК В ИНТЕРКУЛТУРНИЯ ДИАЛОГ МЕЖДУ ДВАТА ПОЛА

Мариана И. Минчева-Ризова

SCHOOL AS A MEDIATOR IN AN INTERCULTURAL DIALOGUE BETWEEN BOTH SEXES

Mariana I. Mincheva-Rizova

Abstract: The article presents some views for intercultural nature of the sex and for relationship between both sexes as an intercultural dialogue, as well as school possibilities of developing skills for intersexual understanding like basic social and personal skills.

Key words: sexual differentiation and cognition, intersexual understanding, equal value and equality between both sexes.

Настоящото изложение ще има тезисен характер и ще бъде изведено от следните **принципни разбирания за същността на интеркултурния диалог.**

(1) Като интеркултурен ще означим диалога, основан на разбирането на участниците в него за сходствата (приликите), универсалното във фундаменталните им нагласи и поведение, чрез което се постига взаимно признаване и утвърждаване на тяхната идентичност и равнопоставеност.

По принцип, за да се разберат приликите (а следователно, и различията) е необходимо да се разгърне познавателен и самопознавателен процес. Тогава, осъществяването на разбиране в хода на интеркултурния диалог предполага взаимно опознаване и саморефлексия на участниците в него.

(2) Резултатът от интеркултурния диалог е реализирането на разбирателство като оптимално благоприятна междуличностна среда за осъществяване на развитие на всички участници в интеркултурния диалог и на взаимодействието между тях по начин, взаимно приемлив за всички страни.

Ако анализираме пола (сексуалността) от позициите на представените по-горе особености на интеркултурния диалог, имаме основания да определим **половото разделение като природното условие, еволюционното основание и метафизично подсказване на възможностите за интеркултурен диалог, а междуполовите отношения като първите, които задават образец за интеркултурни отношения.**

Кои са нашите аргументи в защита на интеркултурната природа на взаимодействието между двата пола.

(1) Междуполовото различие е първото познавателно различие.

Познанието започва с идентифициране на различията, а мъжкото и женското са първите две пол-овини/противо-пол-ожности, които влизат помежду си в отношения на диференциация, сравняване, абстрахиране, съединяване и други аналитико-синтетични познавателни отношения. Това означава, че с полагането на половата диференциация става възможен процесът на познание. Обособяването на мъжкото и женското като родови начала поставя началото на логическо систематизиране на битието и прави възможно познанието на човека за битието и за себе си. Ето защо, съвсем логично полът става първият родов признак за класифициране на явленията, първото родово понятие, под което се разгръща системата на понятията, описващи видовото многообразие.

Актът на познание включва самопознанието. Той започва от саморазличаването, а половото разделение позволява абстрахирането на субекта от обекта на познание. Съществуването на женското е задължително, за да започне процес на рефлексия на мъжкото, и обратно. В същото време, познанието и самопознанието изискват наличие на общи характеристики на субекта и обекта на познание, за да е възможно отражението. Рефлексията в познавателния акт изисква отразяване на опознаваното в познаващото. "Всички различни школи, както психологическите, така и диалектическите – изхождат от допускането, че без тъждество между познаващия субект и познаваната реалност не може да възникне никакъв факт на познанието" (Е. Касирер) [5, 188]. Между мъжкото и женското е възможно отношение на тъждество, защото имат общо начало (две "родствени половини" са от едно цяло) и защото си съпринадлежат. Мъжкото съпринадлежи на женското по същия начин, по който женското съпринадлежи на мъжкото.

Самопознанието е възможно и защото всеки индивид е биологично и психично единство на мъжко и женско ("Нито в биологичен, нито в психичен смисъл се среща чиста мъжественост и женственост" – Фройд). Тогава, в интрапсихичен план протичат познавателните процеси, които бяха обяснени по-горе.

Следователно, **познанието и самопознанието на човека е функция на неговата двойствена (полова) природа.** "Познанието, тоест търсенето на човешката идентичност ... трябва да минава винаги през двойствеността, "свързването". Познанието за

човека минава през мъжествеността и женствеността, които са като две “въплъщения” на същата метафизическа самота пред Бога и света – като два начина да бъдат “тяло” и заедно с това човек, допълвайки се взаимно, – като две допълнителни измерения на самопознанието и на самоопределението и в същото време като две допълнителни съзнания ... женствеността в известен смисъл преоткрива себе си спрямо мъжествеността, докато мъжествеността се утвърждава посредством женствеността” (Папа Йоан Павел II) [4, 24].

(2) Поставянето на **половата диференциация** в основата на човешкото познание (и самопознание) означава, че **тя е в основата и на възможността за постигане на разбиране, включително – и на разбирателство като междуличностно договаряне.**

Разбирането на другия е способност, която тръгва от гносеологическите измерения на различието и в пределите на познанието за универсалното открива социалното значение на “разбирането” като разбирателство, съгласие, взаимно отстояване на човешките права.

Тъй като взаимоотношенията между двата пола са първите, които илюстрират взаимоотношения на основата на някакво различие, те се явяват базови за разбиране на взаимоотношенията между всички останали социални общности, обособени и противопоставени според определени различия помежду им. Тогава, нравственото поведение в любовта (отговорност, толерантност, свобода, доверие и др.) е образец за дължимо поведение не само между двата пола, но и между другите социални групи, разделени върху основата на най-разнообразни различия. В този смисъл, уменията за разбиране на другия пол са базови социални и личностни умения, а тяхното усвояване е необходимо условие за справяне във всякакви ситуации на социално взаимодействие.

(3) Мъжкото и женското, онтологично задаващи измеренията на човешкото, носят характеристиките на интеркултурна проблематика и поради факта, че са изключително чувствителни на културните влияния – стереотипи и нагласи.

Макар че улесняват процеса на полово-ролева идентификация, полово-ролевите стереотипи често са източник на предразсъдъци и дискриминационно отношение в междуполовото общуване, тъй като атрибутират несъществуващи различия между двата пола като техни фундаментални характеристики, подценяват вътрешнополовите и надценяват междуполовите вариации в различията. Като представят някои личностни и социални качества за по-ценни от други, половите стереотипи установяват различен статус на мъжете и жените в обществото.

Възприемани като интеркултурно взаимодействие, отношенията между мъжете и жените следва да се характеризират като отношения, търсещи гаранции за защита на културната (половата) идентичност. Отстояването на културната идентичност обаче може да е едновременно и условие, и пречка за интеркултурна комуникация. Отношението към другия пол (другата полова идентичност) като към “чуждия”, “непознатия” и “различния”

засилва диференциращите механизми. “Тези механизми затрудняват едно точно оценяване на различията. Трябва да се акцентира на другите като подобни, за да се достигне до разбиране и разпознаване” [3, 49].

Спецификата на половите различия, в сравнение с другите културни различия, се състои в това, че човек не може да ги пренебрегва и избягва. “Половите различия са попритесняващи от другите крос-културни различия, защото те се появяват там, където са домът и сърцето. С всяка стъпка, която правим, разиграваме пола си и създаваме неравенството си” [6, 321]. Следователно, доколкото полът и сексуалността засягат глобалните основания за съществуването на всеки, **диалогът в междуполовите отношения изглежда на преден план разбирателството между мъжа и жената като условие за личностен комфорт и самоусещане за реализация**. На свой ред, разбирателството се гарантира от разбирането за равноценността на двата пола.

За съжаление, проблемът за равноценността на половете все още не е предмет на пълноценен обществен диалог. Съществуват, разбира се, опити за обществен разговор по проблемите на сексуалното и домашното насилие и феминистично провокирани инициативи, които утвърждават в по-голяма степен публичното лицемерие по отношение на възприемането на еманципацията, отколкото рационалните действия, насочени към развитието на чувствителност към “другия” пол.

Диалогът между двата пола може да получи реални социални измерения, ако училището се обърне с лице към проблема за утвърждаването на равноценността на половете и на своя територия “изпробва” възможности за търсене на измеренията на разбирателството между тях. Съвременното сексуално образование все още не предлага достатъчно възможности за пълноценно ориентиране на младите хора в усвояването на техните полови роли и в утвърждаването им като проява на половата равноценност и личностно самочувствие. Необходимо е да се търсят нови ресурси за реализиране на сексуално образование, което да не се затваря единствено в проблематиката на половата хигиена и уменията за сексуално здраве.

Училището все още е длъжник на подрастващите по отношение на разкриване на духовния произход и духовната стойност на пола и сексуалността. То не е осъзнало прагматичната стойност на философското, социо-културното и психологическо познание за пола и сексуалността в качеството му на надежден инструмент за осъществяване на положителни промени в съзнанието и поведението на учениците.

Като тръгваме от философските основания за съществуването на пола и сексуалността като атрибути на интегритета на човека, посредством които се осъществява неговата индивидуална, социална и културна идентификация, поставяме изискването съдържанието на сексуалното образование да включва познания за пола и сексуалността, които осигуряват пълноценно психо-сексуално развитие на личността.

Обучение, което е в състояние да удовлетвори тези изисквания, трябва да се основава, според нас, на следните **принципи**:

1. Да подчертава фундаменталната прилика и равнопоставеност между половете, зададени чрез природата на човека като онтологично, биологично и интрапсихично единство на мъжко и женско.

2. Да обяснява функциите на пола за познанието (самопознанието) на човека и на света.

3. Да разкрива социално-психологическите механизми за формиране на негативни междуполови нагласи и предразсъдъци.

4. Да мотивира развитието на специфични умения за междуполово взаимодействие като основни личностни и социални умения, посредством които се постига индивидуална пълноценност.

Да разглеждаме пола в рамките на проявленията на духовното и да търсим прагматичната стойност на неговите психо-социални, социо-културни и философски измерения от гледна точка на дидактическото им (съдържателно) редуциране за целите на сексуалното образование означава да се ангажираме с развитието на специфични умения на личността. Природата на тези умения е интердисциплинарна и с оглед на тяхното интегрално представяне можем да ги определим като умения за междуполово разбирателство.

С понятието междуполово разбирателство очертаваме практическото поле, в което социо-културното, психологическото и философско познание си дават среща, за да разкрият ценностни и прагматично ориентирани стратегии за развитие на взаимоотношенията между двата пола.

От гледна точка на социално-психологическото познание “критичният фактор за ефективната комуникация е партньорите във взаимоотношението да се разбират един друг, да се чувстват разбрани (курс. мой – б.а.) и да са в състояние ясно да изразяват чувствата и/или мненията си” [2, 303]. В този смисъл, разбирането се обяснява с процеса, чрез който човек може да се постави на мястото на другия, за да разпознае значенията, които другият придава на действията си, целите или резултатите от тези действия [1, 330]. Благодарение на разбирането партньорите във взаимодействието осъществяват междуличностна акомодация (приспособяване, адаптиране), която им позволява (1) да структурират взаимоотношенията си и да определят ролите, отговорностите, нормите, удовлетворяващите стандарти и другите измерения на възникващата връзка, и (2) да разрешават несъгласията и конфликтите помежду си [по 2, 303].

Отнесено към сферата на междуполовите отношения, разбирането предполага специфични умения, чрез които се преодоляват типичните за двата пола затруднения в сферата на общуването. Ако да разбираш означава да проявяваш емпатия като способност за

съпричастие спрямо различни социални роли и състояния на околните (по Дж. Х. Мийд), то, без съмнение, способността да предвидиш реакциите и настроенията на другия пол е ценно социално-психологическо умение.

В социо-културологичен план процесът на разбиране акцентира върху осъзнаването на нагласите и предразсъдъците във възприемането и общуването с другия пол, които са продукт на общественно-историческото развитие и особеностите на културната среда. Проследяването на обичаите и традиционните форми на стереотипизиране на половите роли разкрива културологичния аспект на взаимоотношенията между мъжа и жената. Той предоставя възможности на личността да “преоткрие” собствената си природа извън социално-културната обремененост на сексуалното поведение и с помощта на философско-психологическото познание да формира рационален стил на мислене и поведение спрямо другия пол.

Философският аспект на разбирането включва разнообразие от онтологически, аксиологически и гносеологически контексти, отнасящи се до уменията да се открива смисъла на половата диференциация и значението на познанието за пола и сексуалността, както и да се тълкуват действията на представителите на другия пол.

Способността за разбиране на другия пол би трябвало да се постави като интегрално ядро в съдържанието на сексуалното образование. От тази гледна точка бихме могли да изведем като **приоритетни** развитието на:

- познавателните способности на личността в контекста на познанието за пола;
- умения за самопознание и позитивно самовъзприемане на основата на половата принадлежност;
- социални умения за ефективни междуполови взаимодействия.

Представата ни за обучение, което си поставя за цел развитието на посочените умения за междуполово разбирателство у подрастващите свързваме с вече изложения принцип за опознаване на противоположния пол чрез опознаване на своето друго половено начало. Обучението, което се осмисля чрез този принцип, е предназначено да развива уменията и на двата пола за хармонично съжителство един с друг чрез развитие на тяхната чувствителност към техните собствени различни “вътрешни” полови начала. Едва тогава може да се разгърне действителен процес на самопознание и разбиране, който да осигури условията за постигане на разбирателство с другия пол като личностно и социално ценно достояние. Подобно обучение надхвърля обичайното проблематизиране на социално-битовите и сексуално-здравните отношения.

Тъй като междуполовите отношения са базови за разбиране на взаимоотношенията между всички останали социални общности, обособени и противопоставени според определени различия помежду им, развитието на умения за междуполово разбирателство може да се окаже високо ефективно методологическо средство за развитие на умения за

интеркултурен диалог от най-различно естество. Уменията за междуполово разбирателство са умения за разбиране на различия. Чрез тях ученикът придобива сензитивност за разбирането на другия, за поемането на отговорност и отстояване на човешките права. Освен това, не бива да се пренебрегва и фактът, че сексуалната проблематика притежава висок мотивозадаващ потенциал за участие на учениците в процеса на обучение, тъй като, по принцип, междуличностните отношения най-лесно се илюстрират с проблемите на междуполовото общуване.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абъркромби, Н. и др. Световен речник по социология. Бургас, "Делфин прес", 1993.
2. Андреева, Л. Социално познание и междуличностно взаимодействие. С., 1998.
3. Иванов, Ив. Диференциална педагогика. Шумен, Юни Експрес, 2002.
4. Йоан Павел II. Мъж и жена го сътвори. С., "Хр. Ботев", 1993.
5. Касирер, Е. Есе за човека. С., ИК "Хр. Ботев", 1996.
6. Танен, Д. Ти просто не разбираш. С., ИГ АГАТА-А, 1997.

**ОБУЧЕНИЕ НА ДЕЦА ОТ РАЗЛИЧНИ ЕТНОСИ
ЗА АДАПТИРАНЕ КЪМ УЧИЛИЩНИЯ ЖИВОТ
(практически модел за учене в предучилищна група)**

Соня Г. Георгиева

**EDUCATION OF CHILDREN FROM DIFFERENT ETHNIC GROUPS
IN ADAPTATION TO THE SCHOOL
(practical model for studying in preprimary group)**

Sonya G. Georgieva

В България живеят голям процент хора от различни етноси. Техният майчин език е различен от българския (турски, арменски, еврейски, цигански и др.). Голяма част от тези хора, обединени в семейства, живеят в крайна бедност, а това поражда социална изолация. Често едно от нейните проявления е непосещаване на училище. Родителите принуждават подрастващите да работят от твърде ранна детска възраст и така децата от малки растат далеч от училищното ежедневие, от ценностите, до които връстниците им имат достъп, и остават необразовани. След време се оказва, че единствената възможност да се препитават е да просят по улиците или да крадат. Резултати от анкети, които са правени с ромското население, показват, че много от семействата нито пускат децата си на училище, нито имат желание за това. Те отрано са предопределили тяхното битие. В традициите им влиза показът на социални модели, свързани с извличане на ползи за себе си без полагане на труд (кражби, просене, предизвикване на съжаление, упражняване на сугестия върху трети лица...). Поради липсата на разбирането за ценността на образованието, дори когато различни организации отпускат средства за подпомагане на тези семейства, те не проявяват желание да се обучават. Друга част от етническото население посещава училище, но среща редица пречки при социализирането си към училищните условия като цяло и специфични трудности при ученето и възприемането на разнообразните възпитателни идеи, които съпътстват училищното обучение. Информацията, събрана чрез анкетата, се обогати

посредством проведени срещи и проучване на документи – главно статистически данни от инспекторатите по образованието във връзка с обхващането в училище на децата, които подлежат на задължително образование, и материали от изследвания, представени на различни научни форуми (отчети, обсъждания, конференции). Изводите, които могат да се направят от така получената информация и беседата с учителите, насочена към проучване на нагласите им във връзка със специфичните им роли и функции, очертани от факта, че те обучават твърде разнородни етноси, са:

1. Родителите са заети със себе си и осигуряване на материалния минимум за семейството. Дори и в свободното си време те или не са с децата си, или във времето, което им отделят, разговорите не са свързани с училищното обучение.
2. Много често родителите идентифицират собствените си житейски неудачи не с това, че не са получили необходимото образование, като условие за подходяща работа, а с други, независещи от тях обществени причини.
3. Повечето от учителите не живеят с нагласата, че имат специфични ангажменти, произтичащи от разнородния етнически състав на обучаваните. Те не отчитат, че става въпрос за трайно наследени културни традиции и ценности, които в известна степен се налага да се променят. Същите схващат присъствието си в училище като възможност да си осигурят доходи, като преподават учебния материал. Те са демотивирани за полагане на усилия за социализация на децата и подпомагането на идентификацията им като граждани на България. При констатиране на неудачи и поява на негативи по повод ученето и междуличностните взаимоотношения обикновено се оправдават със “системата” и родителите, със самите ученици, които са “недисциплинирани, разглезени, неуважителни”.
4. От своя страна децата също се чувстват неразбрани, изолирани, потиснати, стресирани, неувверени, без самочувствие, отчаяни, отегчени и това е причина за апатия и демотивацията относно аз-а.

Тази реалност и увеличаващият се постоянно и лавинообразно брой билингви в страната, както и липсата на специални училища за тях, насочи към настоящата работа. Актуалността ѝ е особена и поради факта, че за тях няма нито специализирани училища, нито специална методика и в този смисъл е оправдано виждането за обучението им като сериозен дидактичен проблем. Въпреки че повечето деца живеят в сравнително еднородна в битово отношение социална среда, първоначалното включване на децата в училищния живот е силно повлияно от семейството. А то е наситено с разбирания, вярвания, убеждения, празници, традиции, които са специфични. С други думи и народопсихологията, и ежедневието, и фактът, че децата говорят два езика едновременно, и липсата на специални обучителни методи, похвати, средства, затрудняват тяхната адаптация.

Независимо, че числено децата – роми преобладават, у нас има много деца от турски, еврейски, арменски, руски произход, за които тези особености са валидни. От тази гледна точка подпомагането на приобщаването на децата-билингви към училищната среда би било полезно за огромен брой деца и семейства. От друга страна средата, в която живеят, постоянно показва, че децата-билингви заслужават не по-малко внимание, недискредитиране, а специални грижи поради повечето трудности, които се налага да преодоляват. Не на последно място е важен и фактът, че по такъв начин се помага и на децата, които не попадат в тази група, тъй като всички у нас живеят, играят и учат заедно, подпомогнати биха били и на техните учители.

В последно време са налице ред инициативи за децата в неравностойно социално положение – проведена кръгла маса на тема: "Превенция на деца от ромски произход за адаптирането им към обучение и училищна среда", срещи, културни мероприятия, вузовско обучение и други. Както е известно, в годините 1992–2001г. с представителна извадка деца от различен етнически произход са апробирани петнадесет учебни планове и програми на межкултурно образование, пакет от диагностични процедури в план – психометрия и дидактометрия. Във връзка с постигнатото чрез тях може да се направят следните допускания, че:

1. Работата би следвало да се съобрази с така наречените "вътрешни фактори", влияещи върху формирането на езика, чието развитие е в най-тясно отношение с образованието. Най-общо това е еднаквостта на езика между хората, принадлежащи към еднакъв етнос, и неговото влияние върху мисленето им;
2. Влияние имат и външните фактори. Сред тях е много важно социалното обкръжение на дадената етническа група. Влиянието му е толкова силно, че често езикът на съседно живеещи народи се уеднаквява, приемат се и културно-битови навици. Не случайно в психологията се правят опити да се изследват особеностите на възприятията в процеса на междуетническо общуване (Солдатова, 1989:111) (при интересното взаимодействие, между отделните личности, като носители на самосъзнание се наблюдава влияние на установени култури на големи социални групи етнически общности);
3. Не малко влияние върху формирането на езика оказват средствата за масова информация. Непрекъснатият контакт с радиото, телевизията, вестниците и списанията внася в речта на етническите групи термини и понятия, непознати или несъществуващи в техните култури. Навлиза и международна лексика, която до момента не е съществувала в езика на дадената група;
4. Съвместното съществуване и съжителство на няколко етнически групи със свои специфични култури, етнически характеристики и езици в непрекъснат контакт,

са довели в много случаи до “появата” на смесени езици или диалекти, характерни само за определен географски район.

Според Марк Блейк [Блейк, 1991] всеки език въплъщава в себе си “съвкупност от речеви модели” или “основи от лингвистични системи”, образуващи се от установените начини на изразяване на мисълта и опита вярно е също така, че говорещият на своя роден език притежава “определена система от понятия” за организация на опита.

Като разглежна проблеми на общуването, Асим Пецо [Пецо, 1987] определя три вида междуезикови контакти:

Първият тип, миграционен, се отнася към случаите, когато носителите на един език заемат територията на друг език и в такъв междуезиков контакт се развива особен езиков тип. Езикът на малцинството се разтваря в езика на болшинството и в процеса на такива междуезикови отношения езикът на малцинството оставя следа в граматическата структура на общия език.

Вторият тип – временният, има място в тези случаи, когато при различни обстоятелства произхожда значително сближаване на два езика, което може да продължи с векове. Последствията от такъв контакт не водят към неутрализация на езиковите индивидуалности на нито един от контактуващите езици, но всичките имат място в заемания от различен род. Това в частност касае лексиката.

Третият тип, постоянен или пограничен, е представен в пограничните зони на всички езици. Даденият езиков тип може да доведе до многоезичност, а също и до заемания от друг род. Степента на такива заемания зависи от няколко фактора, както езикови, така и извън езикови.

Работата представена в настоящата разработка е мислена за деца, живеещи в гр. Русе, в район където от години има струпане на арменско население, а в последно време и на ромско. По предварителни проучвания сред деца живеещи в района установих и голям процент на турско, еврейско, а отчасти руско присъствие. Работа в такава насока вече е провеждана и усилията са оправдани. Поради факта, че районите, в които това е правено, са своеобразни, то опитът е най-вече в места с преобладаващо турско население, не би могло да се предвиди дали постигнатото е регионално – валидно само за местата, където са се провеждали изследванията или е общовалидно за цялата страна. Допускам, че настоящата разработка в някаква степен ще внесе яснота по така повдигнатия въпрос и ще отрази особеностите в Русенския регион. Възможно е в следствие да се потърси потвърждение на вече получените данни, което би подобрило степента на валидност на данните и приложимост на стратегиите, използвани за целите на настоящото изследване. Смыслеността на подобен подход се усилва и от факта, че в България живеят групи с различно вероизповедание: източно-православни християни, мюсюлмани, протестанти и др.

Основания за подобна работа се съдържат във фактите, че ромските деца не могат напълно да бъдат обхванати за училище, налице е т. наречения феномен на "функционална грамотност", програмите в детските градини и в училище не са ориентирани билингвистично, няма предвидена квалификация за учителите, работещи с билингви и възпитателите, занимаващи се с проблемите на интеркултурното възпитание, отсъстват учебници и учебни помагала за двуезично говорещи деца в предучилищна възраст и начална училищна възраст. Към тези групи от населението се проявява дискриминация или излишна толерантност, т. е. и в двата случая неравнопоставеност. Няма каквито и да било извънучилищни дейности, за подпомагане на двуезично-говорещите към средата, както и учебни помагала за родители и алтернативни форми на възпитание в условията на семейството. По тази причина, родителите се оказват неподготвени за една интегрирана система за образование в междуетническа среда. В обществото като цяло съществуват негативни нагласи към правата на децата, които растат и се обучават в една междуетническа равнопоставеност.

Изследователската работа е насочена към апробация на структурирани външни условия в смисъла на даденото определяне за тях: семейството като микросреда, квартала, училището и града, в който живеят, както и медийно въздействие, като микросреда.

Хипотезата на работата е, че ако, децата билингви биват обучавани посредством съобразени с техните особености задачи и средства, променящи външните условия, то социализацията им към училищната среда би протекла по-бързо, по-безпроблемно и навярно с индикации на идентичност към традиционните български образователни традиции.

Целта е чрез разнообразие от дидактически въздействия да се подпомогнат децата-билингви за приобщаването им към учебната среда и да се създадат достатъчно ясни и точни представи и предпоставки за разработване на методически разработки за учители, работещи с деца-билингви и специализирана литература тях в бъдеще.

За да се постигне целта, бяха структурирани следните задачи:

- установяване на причината, която създава проблем при приобщаването на децата към учебната среда от гледна точка на езиковата компетентност.
- структуриране на дидактични задачи с нарастваща трудност от интегриран вид, с които да се въздейства върху децата;
- диагностициране на настъпващите промени в резултат на предложеното въздействие.
- обобщаване на данни и предлагане на следващи въздействия – подобрен вариант на досега изпробваните, които биха били приложими в масовата практика.

Предмет на настоящата работа е адаптацията на децата-билингви към училищната среда, когато за тях са структурирани специални външни условия, а обектът са изследваните деца-билингви.

Тук нямаме строга училищна среда (работата е концентрирана в подготвителни групи). В хода на работата ние реализираме своеобразен учебно-възпитателен процес, който е типичен за пет-шест годишните деца. По принцип в тази възраст водещо е възпитанието. В случая за целите на настоящата разработка посредством предлаганите по време на работата методи, средства, организационни форми, задачи, дидактични игри, създаваме един модел на училищна среда. Тя включва съвкупност от компоненти – учебна среда, дидактични материали за индивидуална, групова или фронтална работа, присъствието на учителя, предвид промените, които настъпват по време на работата, взаимодействието между децата и всички други фактори, които въздействат по време на изследователската работа.

За целите на разработката е използвано определението за двуезичие (билингвизъм), така, както го разбира Бояджиев [1981], а именно “владееето и използването на два езика от даден индивид или от дадена общност, съвместно функциониране на две езикови системи в говорното общуване”, или В. Бондалетов [1987], съществуването у човек или у цял народ на два езика, обикновено първи – роден и втори – придобит, т. е. обезателно използване на две системи за изразяване Е.М.Верещагин при общуване или “психически механизъм (знания, умения, навици), позволяващи на човека да създава и поражда речевни произведения, последователно принадлежащи на две езикови системи” [Верещагин, 1969].

Без да се спираме по подробно на видовете билингвизъм [Верещагин, 1969], Ж.Пол [1969], ще направя уточнението, че тук имам предвид груповия, асиметричен, непълнен билингвизъм

Методиката на настоящото изследване включва:

– диагностика на езиковата компетентност на деца-билингви – чрез анкета (затруднения на децата в обичайната им микросреда). Допълнителната информация от анкетата бе свързана с проучване мнението им относно: отношението на обществото към билингвите и рефлексията му към евентуалните затруднения на децата да се включват в езикова комуникация, отношението на педагозите към децата-билингви, трудностите, които децата им са изпитвали при общуване с хора, които не знаят майчиния им език, предвид бедния им речников запас, каква би била причината да спрат децата си от училище, имат ли доверие на учителите, които се занимават с тях;

– интервю – целта е да се установи доколко децата-билингви владеят българския език. Показателите за структуриране и оценяване на информацията са: – разбиране на въпросите; построяване на изречение, правилен изговор, изговаряне на звуковете-ж, ч, ш, щ, р, л;

– педагогическо наблюдение – в условията на слушане на приказка използвах “Житената питка”. Показателите са: предизвиква ли интерес прочита на литературно произведе-

дение (в случая приказка) у децата, на лице ли е разбиране на текста или той се възприема механично (могат ли да кажат за какво се разказва в приказката), как структурират изречение, могат ли да направят елементарен преразказ и дали в него присъства богатство от нови езикови форми – придобити от въздействието на приказката.

– беседата – с цел да се установи активността и желанието за езиков изказ на български език. Индекс за това бе радостта (мимики, жектове) и заявеното желание за продължаване на работата.

Изследването бе в рамките на три месеца – от септември 2004г., до края на ноември 2004. Изследваните деца са двадесет и три на брой, на възраст между шест и седем години и посещават предучилищната група в училището. Групата е работна, а резултатите на ученици, с които предходната година е работено по същата програма, послужиха за контролни. Децата от групата, с която се работи и тези, с които е работено преднага година са от съседни училища, т. е средата на общуване е еднаква. Задачите в съдържателно отношение еднакви – малка част от тях около тридесет процента са сменени като форма.

Етапите през, които премина работата са три:

Начален – за психологическа нагласа и приспособяване към средата с цел преодоляване на бариерите в общуването.

Същински – структуриран, посредством задачи за включване на участниците в ситуации при които съществуват предизвикателства за общуване в условията на българската езикова среда.

Заклучителен – включване в средата за общуване задачи с по-висока степен на трудност, за да може по напредналите деца да участват активно и да придобиват по-голяма езикова компетентност (да използват нови думи, да правят по-сложни езикови конструкции, да използват по-сложна интонация, да употребяват синоними), а децата с по-малка езикова компетентност – да обогатят пасивния си речник, да придобият желание и увереност, че могат да се усъвършенстват.

През началния етап се проведе анкетирането – анонимно, а с цел опознаване на децата, през месец септември бе проведено и интервю. За да добия по-пълна представа за децата, бяха посетени семействата на тези, които не са посещавали детска градина. Някои от тях се намират в квартала, населен само с роми. Децата от тези семейства живеят в крайна бедност. Родителите на осемдесет от тях са безработни и не могат да предложат необходимите условия на децата си да учат. Проведеха се множество разговори, от които стана ясно, е налице готовност за помагане при адаптирането на децата им в училище, но липсват умения за това. Налице е и неудобство за контакт с по-вещи от тях лица, което се преодолява със самоизолация. За да се преодолее съществуващата дистанция се проведеха родителски срещи в дома на някои от родителите, където атмосферата е по неп-

ринудена. Семейството, което е домакин се чувства по-равнопоставено спрямо учителя в собствената си среда, отколкото в училище. След като осъществихме тези контакти, се наложи убеждението, че пред учителят като гост в една чужда за него среда, има редица трудности и предизвикателства свързан с бита на конкретните етноси. Това е причината поради, която той е принуден да се запознае предварително с част от привичките, разбиранията и вярванията на тези хора и да се отнася с уважение към домакините и останалите семейства. Така, той има възможност да обмисли по-добре проблемите на семействата и може да намери верния тон и педагогически подход към децата, а също така и да подготви родителите към бъдещото им приобщаване към ечилицния живот. Проведените задачи се структурираха в игри:

Игра – “Назови късо и дълго, тясно и широко”.

Играта “Какво станало по-нататък?”

Упражнение за самостоятелно построяване на прости и сложни изречения, по нагледи – визуални или словесни.

Изпълнение на дидактични игри “Слънце и дъжд”.

Втората група, игри са удложнени например:

1. “Познай какво трябва да правиш?”

Работа във връзка с установяване нивото на езиковата култура следва запознаване с приказката “Вълкът и седемте козлета” и “Хензел и Гретел”.

Дидактична игра “На пазар – да се формира граматически правилна реч, да се освободят децата от страха при общуване на български език.

Дидактична игра “Чифтови картинки”, за научаване от децата правилната употреба на съществителните имена в множествено число.

Игра “Да отидем в магазина” бе с цел – правилно произношение на думи.

Работа с дидактичната игра “На гости с мама и татко”. – как се справят децата в среда, различна от семейната, умеят ли да общуват с непознати, изпитват ли неудобство от факта, че са билингви.

Дидактична игра “Назови какъв” – децата да съгласуват прилагателни имена със съществителни.

Игра “Назови повече думи” – да се развива и обогатява речника на децата.

Работата проодължи по аналогичен начин, като нивото на трудност, постоянно бе променяно, съобразно частичните изводи в хода на работата. Разнообразието от задачи бе подчинено на разбирането, че се налага обогатяване на обхвата на социалния кръг, в който се включваха децата, а успоредно с това и комуникациите в и извън групата. Перманентно бяха правени диагностични процедури съобразно част от приетата изследователска методика и съответни от тях изводи. В резултат на така структурираната работа с деца билингви са налице следните резултати, представени предвид възможностите на предвидените

методики, които от своя страна са основание за извеждане на заключенията. Успоредно с диагностицирането на езиковата компетентност в края на апробираните задачи се установиха и причините за трудното адаптиране на децата-билингви, което бе една от основните задачи в настоящото изследване. Това са:

- влиянието на семейната среда и приятелския кръг. Предвид времето, в което децата прекарват в тях и типичната езикова среда, същите се явяват негативно повлияващи в началото на работата. Впоследствие се забеляза положителна насока в тази тенденция, тъй като след приобщаване на родителите към идеята на изследването, същите разбраха смисъла му за собственото училищно благополучие на техните деца и започнаха да оказват подкрепа по отношение на необходимите промени. Поради компактността на живеене на ромското, турското и отчасти еврейското и арменско общество, това ценностно ориентиране на родителите се оказва благоприятно и по отношение на приятелския кръг и по-широките комуникативни изяви на децата. То включва пряка е косвена намеса в детската езикова среда. Огромна част от възрастните – респективно децата – около 97% осъзнаха, че научаването на българския език не влиза в опозиция с алтернативното използване на майчиния, но същото е важно за училищната успеваемост и бъдещия по-ефективен живот на хората – билингви, живеещи на територията на страната. Взаимните подкрепления, корекции и похвали показаха ефект на намаляване на броя грешки при изговора на думи, които са типични за различните етноси;

- налага се в бъдеще да се планират задачи подпомагащи преодоляването на някоя артикулационни трудности, на които не е отделено достатъчно внимание, както и за точна диагностика на причините, поради които те съществуват;

Във връзка с втората задача бе установено, че:

- основните трудности на децата, говорещи друг език се забелязват при поставяне на ударенията и изговор на съгласни. Това се наблюдава при турско говорещите и е обяснимо от гледна точка на специфичните разлики при поставяне на ударения при българския и турския език. Налице е екстраторно, свободно и подвижно поставяне на ударение при което смисълът на думите, а от там и разбирането му се променя – например при думи като “кален”, “воден”, “залив” и др. Особени трудности при ромите се забелязват при изговор на струпани съгласни в края на думите, грешки при изговор на отворени и затворени гласни, както и при изговор на някои специфични съгласни като “з”, “ч”, “ш”, “ц”, “ш”, “щ”, “с”. Налице са и трудности, свързани с езиковите форми, където в двата езика има несъответствието на букви и звукове при определени думи. Поради географска нееднородност във връзка с диалекта, (разлика във вокалите при българския и ромския език), също са налице трудности при изказа. Налице са и трудности, свързани с назоваването на съществителни в единствено и множествено число и съгласуване на прилагателни и съществителни по род и число;

Изводите, свързани с резултатите от изследователската работа, предвид структурираните въздействия, са че:

– във връзка с установените трудности, дидактичните задачи съобразно целите са добре структурирани и това определи подходяща среда за преодоляване на част от посочените трудности (при изговора на “с”, “ц”, “ч” и “ш”, при преодоляване на трудности, свързани с диалекта), като при някои от тях на лице са най-вече епизодични промени (при съгласуването по род и число), които не удовлетворяват.

– налице е засилен интерес на децата-билингви към овладяването на българския език, който мултиплицира подобен ефект и у техните родители;

– налице е едно по непреднамерено общуване на български език, при което психичните бариери, породени от грешки и отрицателни оценки са отпаднали, наблюдава се страничен ефект, който може да се дифинира като пораснала социална желателност за приобщаване на билингвите към българската езикова среда; част от вербалните трудности са преодоляни – анкетното проучване, както и беседата показват, че основна причина за това е променената езикова среда, в която има множество модели, подкрепления и коригиращи въздействия;

– броят на използваните езикови форми значително е нараснал и по обем, и по вид, т. е. е налице значима промяна в структурата на езика на билингвите.

Резултатите и изводите насочват към бъдещи теоретико-практически решения в следните насоки:

1. Достатъчни основания има същите да се насочат към оформяне на задачи и упражнения за подобряване на фонетичната, граматическата, прозодическата страна на речта. Добър вариант е структуриране на еднакво ориентирани учебни блокове, по които да се работи по-продължително време, за да се създадат трайни езикови умения;

2. Да се направят специални дидактически материали за билингви, близки до техния бит и език, чрез които дистанцията на матерния и българския език да стане преодолима;

3. Да се създаде методика за обучение на деца-билингви, които учат в български училища.

ЛИТЕРАТУРА

1. Здравкова, Ст. И Хр. Кючуков, Ограмотяване в условията на билингвизъм, С, 1998 г.
2. Еньо, Дж., Бездомни и работещи деца.
3. Национална конференция, Правото на диано – интеркултурен диалог и образование, ВСУ 2001.

СТИМУЛИРАНЕ НА ТОЛЕРАНТНОСТ У ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ С РАЗЛИЧЕН ЕТНИЧЕСКИ ПРОИЗХОД

Димитрина Г. Минева

STIMULATING TOLERANCE AMONG THE CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH DIFFERENT ETHNIC ORIGIN

Dimitrina G. Mineva

Abstract: Democratization and humanization of the society in our country has been working material changes in the pedagogical process in the kindergardens with children from different ethnic origin. The preschool pedagogue, using different forms and methods of work, must help the children to develop ability for assertive behaviour, with which they confirm their own rights, respecting and protecting other people's rights.

Детето, като член на съвременното общество, приема и наследява ценностите, нормите, културата, езика и необходимите навици за осъществяване правата и отговорностите в разнообразните социални взаимодействия. [1]

Знаем, че интеркултурната педагогика има за цел да разкрие различният начин на живот, език, мислене, религия, облекло, празници и други особености на различните деца. Живеейки заедно, децата трябва да се научат да приемат тези различия.

Още в детската градина е необходимо да се формират знания, умения и способности за толерантно и хуманно общуване между децата, които са представители на различни етнически общности.

Участието ни в проекта към фондация Отворено общество "Равен старт в равноправно общество" ни постави в ситуация на сложни отношения с деца и родители от различен етнически състав. Няколко предварителни условия имат значение за постигане на добър резултат. Необходимо е най-напред да се изяснят целите на възпитанието. Достатъчно ли сме прецизни към жизнената среда, която предлагаме на децата? Познаваме ли вкусовете и културните интереси в семействата им, можем ли да въздействаме? Не води ли арогантността на социалната среда до обезсмисляне на нравствени ценности? Можем ли да

опазим децата от разочарованията, които им носи светът на възрастните? Какъв модел на поведение биха избрали те при изобилие на отрицателни примери? Откъде започват толерантността и културата в общуването? Най-напред и преди всичко в семейството. Хронологически първата социална среда, в която попада детето, е семейната. Тя е изключително важен фактор на социализация. Общуването и взаимодействието между родителите рефлектират върху поведението на детето.

Според М. Андреев “детето се ражда в семейство с определено образователно равнище, с принадлежност към социални класи и групировки, с етнически особености, с професионална подготовка, интереси, социални установки и др. Всичко това оказва огромно влияние върху ранното формиране на личността, защото създава богато нюансираните особености на семейната подкултура. Семейството не само е пасивен подносител на определена подкултура, но и активно насажда в съзнанието на детето особеностите на своята подкултура”[1].

В първите години от живота на детето социалната му среда се изчерпва със семейната, а през годините на формиране на личността семейната среда продължава да е сред най-значимите компоненти на социалната среда. Възпитателните функции на семейството са едни от основните, както и моделите на общуване, които детето усвоява от там.

В семейството детето заема особено положение. Там то среща отстъпчивост, разбиране, снизходителност, закрила, готовност да му се помогне, да му се прости. Това формира у него определени позиции, нагласи, очаквания, претенции, самоувереност.

Извън семейството – в детската градина то вече има друга социална роля. В този кръг то е равноправен член на групата, която се отнася към него с изисквания, както към всички останали деца. Положението му в детското обединение развива у него нови социални, нравствени и естетически чувства, качества и позиции – съобразяване с мнението на другите, отстъпчивост пред техните желания, чувства и умение за координиране на личните и другарски потребности, приемане на интересите и ролите и т. н. [2]

Празниците са друга част от социалната сфера, която има значение за обществото и отделната личност, тъй като чрез тях се осъществяват социални контакти, нетипични за други форми на човешкото общуване.

Етносната идентификация е немислима без своеобразната си празнична система, която е съвкупност от традиции, обичаи, обреди и празници, които са част от културния оптимум на отделната нация. “Като част от културното богатство на един народ, празничната система осигурява богата възпитателна среда, която по неповторим начин приобщава детето към националната му принадлежност”.[3]

Приобщаването на деца от мултиетнически състав в детската градина към празнично – обредната система на българина и на другите етнически представителства предпола-

га от една страна тяхното познаване, а от друга – отделяне на онези елементи, които могат да се разберат и осмислят от децата.

Голямо значение за възпитание в дух на толерантност и уважение към различните деца имат личните празници – рожден ден и имен ден, тъй като чрез тях се утвърждава личността на всяко дете, оказва се необходимото лично внимание, а така се създават условия за изграждане на социални връзки между децата.

Утвърждаването на такава система за възпитание в духовност, толерантност и уважение между децата от различните етноси изисква актуализиране на религиозните, светските и другите празници, предвидени в програмното съдържание на одобрените от МОН програми.

В практиката се появяват размисли в няколко посоки:

1. Как се постъпва, когато свободата на вероизповедание в България предполага всяка религиозна общност да празнува предвидените в нейната религия празници? Детската градина също трябва да се съобрази с този факт.

2. В детските заведения на България постъпват деца от различни религиозни общности, атеисти и др., което е предпоставка за противопоставяне на институцията с родителите.

3. Според Закона за народната просвета образованието в България има светски характер.

Изключително важен момент от работата с деца в предучилищна възраст с представителство на различни етноси (българи, турци, роми, арменци и др.) е педагогическото взаимодействие в ситуация на развитие на речта, общуването и запознаването с художествената литература. Необходимо е обяснение за потребност от мотивираност на речевото действие. При липса на мотив в тези ситуации се унищожава предметът на речевата дейност. Необходимо е детският учител непрекъснато да насочва вниманието към значими за детето от предучилищна възраст мотиви. Той трябва да стимулира изяви на положителните умения за общуване с отделното дете, да ги развива и да коригира отрицателните, без да пренебрегва неговата индивидуалност.

Чрез литературната творба се развива познавателната, емоционално-волевата и социалната активност на децата. Възприемат се социокултурни ценности не само чрез литературния образ, но и от авторовата позиция. За възпитанието особено значение има грижата на учителя да развива детската чувствителност, да се предизвиква състрадание и обич, възхищение от красивото и доброто – за изграждане на нравствен и социален опит. В това отношение убедителни са препоръките на В. Сухомлински за средата, която дава “нагледни уроци”, за необходимостта да заговори “гласът на съвестта” като вътрешна потребност да се действа така, както е полезно, необходимо, красиво.

Чрез поведението на различни литературни герои постепенно се изграждат нравствени критерии, имащи значение при формиране на необходимата основа за културни взаимоотношения. Изграждането на нравствена позиция води до ранна социализация.

Натрупаният нравствено-естетически опит чрез литературните герои създава увереност у детето, чертаейки в съзнанието му различни варианти на поведение, на основата на които се гради морал, подчинен на собствени нравствени цели – да бъде добро, отзивчиво, внимателно.

Работата, която е насочена към формиране и развитие на елементите на културно общуване, предполага включване на методи, похвати и средства, адаптирани към особеностите на децата и техните възможности:

- Запознаване с модели на толерантно общуване, към които се насочва вниманието на децата, чрез различни куклени етюди от различни литературни творби;
- Обсъждане на познати положителни и отрицателни модели на общуване, които имат крайни позитивни цели.
- Затвърдяване на модели за толерантност в общуването чрез упражнения.

Пример: Играта “В аптеката” изисква клиентът да влезе и да поздрави учтиво. Аптекарят внимателно да изслуша купувача и любезно да предложи исканите лекарства. Ако няма същите, може да предложи други заместители и т. н.

Ролевите игри, организирани от самите деца, предоставят големи възможности за упражняване на моделите на общуване.

- Изискванията за толерантно общуване трябва да са съпроводени с *одобрения и похвали* от страна на детския учител;
- Корекция на проявите на грубост и неуважение към другите при общуването трябва да се извършва в момента на проявата, или в подходяща ситуация малко след това;
- Решаването на казуси с нравствена задача е подходящо средство, за да поставят оценка и изисквания към начина на толерантно общуване в дадена ситуация.

Основно правилата на общуване включват:

1. *Овладеяване на основите на речевия етикет.* Чрез общуването се изразява отношението на симпатия, антипатия или емпания към събеседника. Речевият етикет е задължителен за тези, които стоят най-близо до възпитанието на детето.
2. *Норми и правила на поведение на обществени места.* Детето става свидетел и пряк участник в ситуации, които се създават от възрастни относно спазването на толерантност в отношенията на улицата, в магазина, в театъра в сладкарницата и т. н.
3. *Норми на отношения по определени поводи (поздравявания, празници и подаръци, поздравления по повод, запознанства, разговор по телефона, кавалерство и др.)*

Децата възприемат модели на поведение от семейството и от обкръжението, в което живеят, макар и понякога само като наблюдатели, а не като участници.

Възпитателните взаимоотношения на детския учител с децата от мултиетнически групи са насочени към утвърждаване на техните добродетелни прояви на толерантност и вежливо отношение между самите деца през целодневния престой в детската градина.

В индивидуални разговори с нетолерантните деца учителите могат да предложат на вниманието им образци на учтиви изрази и начин на произнасянето им. Опитите на тези деца да проявяват вежливост при общуването си трябва да се стимулира с одобрение и положителна оценка.

Всичко казано не би могло да бъде реализирано, ако не се организират и създадат необходимите условия за усъвършенстване уменията на учителите за работа в интеркултурна среда и осъществяване на интеркултурен диалог. Личностно-ориентираният и комуникативно-речевият подход са основни и доминиращи в работата на детския учител, работещ с деца-билингви. Създаването на благоприятна речева среда в детската градина и прилагането на комплексно-интегралния подход основно способстват за овладяване на езика, за обучението на децата в моделирана реч, речеви умения и т. н.

Необходимо е детето да общува с деца от различните етнически общности в групата, детската градина, религиозни и културни традиции чрез разбиране взаимовръзката между тях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, М. Проблеми на педагогическата социология, С. 1976.
2. Галчева, К. Детето и светът на възрастните 1995.
3. Делчева, Т. и колектив Технология на педагогическото взаимодействие в ситуация, изд. Аксес Консулт, 2004 .
4. Дерижан, И. Технология на социалната работа с деца, 2001.
5. Колева, И. Педагогическа технология в мултиетническа среда, 2001.
6. Кючуков, Хр., Аспекти на интеркултурното образование на ромските деца, изд. Делфи, 2004.
7. Петрова, З. Социокултурният диалог в предучилищна възраст за нравствената възпитаност чрез художествената литература.
8. Правата на детето – интеркултурен диалог и образование Сборник от национална конференция на ОМЕР, изд. Димант, Бургас.

**ПРЕДПОСТАВКИ ЗА ПОЛАГАНЕ НА ОСНОВИТЕ
НА ГРАЖДАНСКА КУЛТУРА В ПРОГРАМАТА
ЗА ПОДГОТВИТЕЛНА ГРУПА В ДЕТСКАТА ГРАДИНА –
ОБРАЗОВАТЕЛНО НАПРАВЛЕНИЕ “СОЦИАЛЕН СВЯТ”**

Мерал Н. Мехмед

**PREREQUISITES OF LAYING THE FOUNDATIONS OF CIVIL
CULTURE IN THE PROGRAM FOR PREPARATORY GROUPS IN
KINDERGARTENS – EDUCATIONAL TENDENCY “SOCIAL WORLD”**

Meral N. Mehmed

Abstract: Here is a content of educational program area from The Program for Preparatory Groups in Kindergartens and expecting results which will create premises for Civil Education Basis in preparatory groups in kindergartens.

Key words: Civil culture, Civil Education, Preparatory groups, Education in Kindergartens, “Social groups”

Гражданското образование трябва да осигури на всеки индивид възможността да играе активна роля през целия си живот в обсъждането и решаването бъдещето на обществото, да поеме своя дял и отговорност за развитието на света. Чрез обучението по гражданско образование индивидът трябва да усвои необходимите социални знания и умения за изпълнение ролята си на гражданин, да бъде обучен да упражнява правата си и да изпълнява задълженията си, да решава междуличностни, местни, локални, национални и глобални проблеми, проявявайки конструктивно, прагматично и критично мислене, свобода на мисълта и независимост на волята.

Същността на гражданското образование е подпомагане развитието и подготовката на младия гражданин. Главните цели на гражданското образование са насочени не само към това децата да растат като активни бъдещи членове на обществото, готови да участ-

ват в неговото управление, но и към формирането на усещане за съпричастност, за принадлежност към по-големи от семейството социални съобщества.

Още в предучилищна възраст се създават предпоставки за развитие на тези качества. В детската градина и по-специално в подготвителната група за училище детето опознава себе си и изучава основите правила за съвместен училищен живот в обществото, а това води до развитието на навици, които са в основата на гражданския живот.

Целите на гражданското образование в предучилищна възраст могат да се постигнат чрез овладяването на определено образователно съдържание. На базата на Програмата за подготвителната група в детската градина, одобрена през 2003 година, е направен опит за извеждане на онази част от образователното съдържание и очакваните резултати като усвояване на знания, умения и отношения в образователно направление "Социален свят".

Програмата за подготвителната за училище група има предназначението да:

- Отговори на необходимостта от единна социална педагогическа система на образование в този важен период от живота на детето. На 6–7-годишна възраст то трябва да овладее основен комплекс от знания, умения и компетентност, да си изгради нагласи, имащи пряко отношение към училищната успеваемост.
- Докаже значимостта на подготвителните групи за социализацията на бъдещите ученици.
- Зададе параметрите на нов концептуален модел за предучилищна подготовка за придобиване на обща и специална готовност за училище (при основополагащата роля на социално-личностната подготовка).

Параметри на концептуалния модел за предучилищна подготовка. Подготвителната група за училище е:

- Реализация на нов междуетнически модел за предучилищно и начално училищно възпитание. Образователните цели и съдържание са диференцирани в модули, отчитащи предходния опит на децата – посещавали и не посещавали детска градина.
- Общо-психологическа и личностна подготовка за училищно обучение в условията на преход към училищно обучение.
- Подготовка за саморегулация от позицията на новата социална роля – ученик.
- Образователна среда за прехода от външна към вътрешна готовност към училище.
- Подготовка за самодисциплина и толериране на личностната автономия като стартови позиции на образованието.
- Откриване и стимулиране на образователния потенциал на всяко дете чрез използване на личния му опит (какво детето може да прави, а не – каквото не може), който се рационализира при подходящи условия чрез овладяването на българския език на основата на семейния.

Отправна точка при търсенето на предпоставки за полагане на основите на гражданска култура са Държавните образователни изисквания за учебно съдържание по гражданско образование в начален етап на основна образователна степен.

Направлението систематизира цели, образователно съдържание и педагогически технологии, които целят да възпитат социалната способност "адаптивност", необходима за ориентирането на бъдещия ученик в социалното пространство, даваща му шанс за ново равнище на социална компетентия и възможност за промяна в поведенческите нагласи, свързани с приемането на отговорностите за изпълняване на новата му роля. Адаптивността ще се изгражда чрез усвояване на познавателни стратегии за **осъзнаване на личностната идентичност** – гледните точки за сходство и контраст с другите – близки и чужди, които са в основата на новата позиция на детето при прехода в училище. Овладените знания, умения и компетентност, предпоставят връзката между индивидуалните потребности на всяко дете с неговите възможности за живот и дейност. Освен от условията на средата, те зависят и от неговите предразположения и насоченост към бъдещата, привлекателна социална роля "ученик". Цели се в единство стимулиране на преживяванията, овладяване на представи и достъпни понятия, преобразуване на поведенчески механизми към социално ориентирани норми на поведение, дейност, общуване и комуникация, както в обичайната и ежедневна, така и в празнично-творческа среда. Така направлението създава основата не само за опознаване на условията за живот и дейност в средата от възрастни и връстници, а и за ново емоционално-положително оценъчно отношение към средата: към средствата на собствената ежедневна дейност; лица, продукти, средства и резултати от дейности, типични за близкото му обкръжение; норми на поведение, оценки и състояния, определящи саморегулацията му в социалната и културна среда; ориентиране в общочовешки и национални ценности.

Цели на образователното направление, съзвучни на обучението по гражданското образование

1. Гарантиране на комфорт и сигурност в близката социокултурна среда.
2. Подкрепа на личностна автономия и доверието в себе си и света.
3. Възпитаване на алтернативна компетентност и регулиране съобразно нормите, произтичащи от предметната среда и обществото.
4. Формиране на социално ориентирани норми за живот в здравословна и културна среда.
5. Стимулиране на толерантност и сътрудничество, на уважение и приемане на културни и национални ценности.

Образователните ядра са четири: "Общуване с околните и самоутвърждаване", "Предметна среда", "Здравословна и социална среда", "Културни и национални ценности".

Конкретните цели за всяко ядро от Програмата за подготвителната група задават при тематично определеното образователно съдържание стратегически параметри, като условни ориентири за реализирането му. Всички тематични блокове имат обща характеристика – целят овладяването на система от представи и умения, възпитаване на отношение, насочват към преобразуване на детската дейност. Освен това всяка една от тях задава определена специфика на конкретната тема и ядрата в субективния опит на детето – насочват го към ориентиране в човешките отношения, системата от социални ценности, предметно-практическата среда, като преобразуване на модели, празничната атмосфера като отношение към света и оценяването му в интимен план. Така всяка централна тема е подчинена на важна функция: ориентирането активно подпомага детето при неговото адаптиране. Конкретните теми осигуряват различни по обем и съдържание възприятия, представи, начините за тяхното реструктуриране в индивидуален план – оптимизиране на процеса на адаптиране. Това не е просто опознаване на условията за живот в средата, на отношения между обекти и предмети, на норми на поведение, а е възможност детето да се превърне в активен участник в истинския живот като творец и партньор на възрастния до него.

Ориентирането в средата на всяка образователна тема отразява спецификата на превръщането на формите на поведение в нормативно обусловена личностна характеристика, т. е. детето придобива умения и способности да мотивира конкретно и адекватно поведението си съобразно собствените си потребности, отнесени до обществените норми на живот в света.

Първи модул за деца, не посещавали детска градина до подготвителна група:

1. В образователно ядро "Общуване с околните и самоутвърждаване" поставените две цели – "Утвърждаване на детската индивидуалност при сравняване с другите" и "Реализиране на начални прояви на взаимодействия с връстници" сред очакваните резултати тези, които са съзвучни на гражданското образование, са:

1. Знания – детето има:

1.1. Динамични представи за *проява на грижи* (към близки и роднини);

1.2. Конкретни представи за:

- *норми на поведение* (в къщи и в детската градина),
- *връзки и взаимодействия* между хората (семеини отношения и йерархия на рода);
- *взаимоотношения* с връстници и учители.

2. Умения – детето умее да:

2.1. *Назовава* името си и *демонстрира поведение* съобразно пола и предпочитанията си.

2.2. *Описва* себе си и семейството си.

2.3. *Сравнява се* с еталони и се стреми да им подражава.

3. Детето има **Отношения:**

3.1. На *доброжелателност* към социален еталон (пример за действие и поведение).

3.2. *Показва привързаност и обич* към родители и учители и демонстрира уважение към тях.

3.3. *Споделя избор и оценява* (собствени прояви в дейности, в поведението, общуването и комуникацията).

II. Образователно ядро “Предметна среда” – образователните цели “Опознаване на предметно-социалното единство...” и “Упражняване на норми за културно поведение”. Като резултати детето трябва да:

1. Има конкретни **представи** за предназначение на предмети, за техните функции; за средствата на труда в бита и професията на възрастните.

2. Умее да: *сравнява* (сходство и разлика) и *групира* (играчки, съдове, мебели); *спазва норми* на безопасност; *проявява икономичност* (при употреба на средства и материали).

3. Да изразява **отношение**, като *мотивира* действия с предмети; *оценява* значимостта (на предмети, материали и средства на труда); *реагира* адекватно (в инсценирани критични ситуации; *изразява отношение* (към качества на хранителни продукти).

III. Образователно ядро “Здравословна социална среда” образователните цели “Осъзнаване на здравето като ценност,... професии на хора, (които се грижат за здравето и живота на другите)” и “Ориентиране в норми за безопасно движение (и регулирано поведение на социалната роля бъдещ ученик)”. Като резултат детето трябва да има:

1. Представи и понятия:

1.1. Обобщени – за превозни средства.

1.2. Конкретни – за *знаци за безопасно движение, предназначение* на сгради и служби в помощ на човека; *професии* (лекар, аптекар, зъболекар, медицинска сестра); предназначението на “Бърза помощ” и поликлиника и норми на поведение в тях.

2. Умее да: *предвижда* (критични ситуации и умее да се предпазва); *прилага* норми на поведение в превозни средства – лична безопасност и правила на улично движение до вкъщи; *управлява поведението* си съобразно знаци на обществени места; *подрежда* и *опазва* пособия, нужни за ученика (в училище, в детската градина или класната стая).

3. Проявява отношения на:

3.1. Грижливост и състрадателност;

3.2. Уважение и признателност (към хора, които се грижат за живота, сигурността...).

3.3. Желание да спазва правилен режим.

3.4. Изразява положителна нагласа към новата социална роля на бъдещ ученик.

IV. Образователно ядро “Културни и национални ценности” – Заложените цели са “Реализиране на проекти и изяви в ежедневноста и празнична среда при съпричастност и коопериране” и “Приобщаване към културни еталони при разпознаване на общочовешки ценности”. Очаква се като резултат детето да:

1. Има конкретни представи за: лични празници – рожден и имен ден; ежедневна и празнична среда (в детската градина и вкъщи); обичаи и традиции – Баба Марта, Дядо Коледа и пр.; за начина на празнуване на официални и национални празници (Коледа, Нова година, Великден, 24-ти май и пр.); за етническа и национална принадлежност – приобщаване към “ние”-общността.

2. Умее – самостоятелно да организира обстановка (за приложно-продуктивна и практическа дейност); установява признаци на принадлежност към религиозна общност, обичаи и празници съобразно средата.

3. Проявява отношение, като преживява значимостта на собствените си празници и за другите – приятели и роднини; *пропява уважение и отзивчивост* към преживяванията на другите в ежедневна и празнична среда.

Втори модул за деца, посещавали детска градина до подготвителна група. Визираме само разликите във формираните цели и очаквани резултати – знания, умения и отношения.

I. Образователно ядро “Общуване с околните и самоутвърждаване” целта е реализиране на взаимодействие, като детето разбира и си сътрудничи с връстници и възрастни. Очакваните резултати са детето да:

1. Има представи:

1.1. Динамични – за *пропява на грижа* към близки и роднини; представи за *етикетни норми* за връзка и взаимодействие; *семейни отношения и йерархия* на рода.

1.2. Обобщени – за *поведение* на децата и възрастните в природната и социална среда;

1.3 Конкретни – за *правата на детето*.

2. Умее – да:

2.1. *Оценява постъпки и отношение* на близки и непознати;

2.2. *Се ориентира* в групови правила и се самооценява; реагира адекватно при обичайни или неочаквани ситуации за общността;

2.3. *Извършва обобщения* за значението на екипността и взаимоотношенията между хората: строеж, търговски услуги, отдих и развлечения.

3. Проявява отношения като:

3.1. *Избира* и утвърждава собствена стратегия на дейност, поведение, комуникация и общуване при интегриране с другите.

3.2. Овладеява възможностите за активно взаимодействие с другите.

3.3. *Партнира* на учител, сътрудничи си с връстници и проявява толерантност към децата с различия.

II. Образователно ядро “Предметна среда” допълнение към формулировката на втората цел е “Упражняване на самостоятелна практика при спазване на етикетни норми”. Като резултати се очаква детето:

1. Да има представи:

1.1. *Обобщени* – за превозни средства (за какво служат), за функции на предмети, за средства на труда.

1.2. *Динамични* – за свойства на материали (използвани в ежедневието).

1.3. *Конкретни* – за отношения при пазаруване – семейни средства, тяхното разпределение и използване на пари.

2. Да умее да:

2.1. *Обяснява* резултати от обследването на предмети и материали. Опазва резултатите и продуктите от труда на възрастните.

2.2. *Съгласува* потребности от материални нужди в семейството и детската градина.

3. Проявява отношения, като се отнася с отговорност към материали и продукти – съхранява ги и ги използва икономично.

III. Образователно ядро “Здравословна и социална среда”. Сред очакваните резултати са детето да има:

1. Обобщени представи за:

1.1. Професии и служби в помощ на човека.

1.2. Домове, сгради и културни средища.

1.3. Бит и дейност на хората в различни условия (в град и село).

2. Да умее да:

2.1. Предвижда критични ситуации и се предпазва адекватно чрез търсене на помощ.

2.2. Се регулира от правата на поведение в превозни средства – лична безопасност и правила на улично движение до къщи. *Управлява поведението* си съобразно пътни знаци и познати сигнали.

2.3. Се *ориентира* в обществени отношения: търговия, услуги, реклама.

2.4. *Осмисля* предназначението и *опазва* пособия, нужни за ученика в училище, на мебели и учебни средства в детската градина и в класната стая.

2.5. *Установява прилики и разлики* в дейността на работещите в детската градина и училището.

3. Проявява **отношение** като:

3.1. Преживява значимостта на собствените си празници и за другите – роднини и приятели.

3.2. Проявява:

- *уважение, отзивчивост и толерантност, родолюбие* и ги оценява в различните общности.
- *емпатия и толерантност* към различните от него.

3.3 Проявява *интерес* към събитията в близката среда – настроение на хора, техни очаквания и пр.

Гражданското образование обхваща всички аспекти на съвместен живот в групата и детската градина. Търси се много тясна и действена връзка със семейството. То предполага разграничаване качествата на отделния гражданин (като индивидуална идентичност) и принадлежността му към определена група; отчита различията в мненията, ангажираността и интересите на отделните индивиди, членове на групата.

Гражданското образование предполага използване на всички средства, за да се изясни свободата на личността сама да търси и открива пътища за своето развитие и изява.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балкански, П., З. Захариев. Въведение в гражданското образование. С., 1998.
2. Иванов, И., Въпроси на гражданското образование, Шумен, 2000.
3. Книга за учителя в подготвителната група на детската градина, Поредица Ръка за ръка., Просвета, С., 2003.
4. Програма за подготвителната група в детската градина. МНП, С., 2003.

КАКВО ДА КАЖЕМ ОЩЕ НА РОДИТЕЛИТЕ ЗА ПОСЛЕДСТВИЯТА ОТ СЕМЕЙНОТО НАСИЛИЕ И НАКАЗАНИЯТА?

Славничка А. Ангелова

WHAT MORE CAN WE SAY TO THE PARENTS ABOUT THE CONSEQUENCES FROM FAMILY VIOLENCE AND PUNISHMENTS?

Slavnichka A. Angelova

Abstract: The next presentation points out the most characteristic acts of violence over the children in the family..Is there a pedagogical culture for application of the punishment? The author indicates the symptoms in the child's behavior, which prompt the violence applied over them

Key words: Family, Violence, Punishments, Consequences.

Насилието днес в училище е следствие на дълбоката криза, която от няколко години сериозно ерозира семейната общност. Социологическите анализи в международен и национален план разкриват, че както безработицата, така и прекомерната заетост създават предпоставки за емоционален и интелектуален дефицит. Засилващата се социална диференциация в обществото болезнено рефлектира в съзнанието на онези деца, чиито родители не са в състояние да им осигурят престижни вещи от материалния бит. Самочувствието на едно дете се гради в значителна степен върху външните, вещните придобивки.

Американският институт по въпросите на семейното насилие и сексуалния тормоз сочи в своите материали, че упражняването на насилие в семейството е научавано поведение, което се предава от поколение на поколение. От децата, които са свикнали на насилие у дома, 50 % от момичетата ще станат жертви на домашно насилие, а 60 % от момчетата ще станат побойници.[4] Деца, които са свидетели или жертви на насилие у дома, е много по-вероятно да изпитват затруднения в ученето, да страдат от депресия, да използват алкохол и наркотици, а в бъдеще и да извършват насилие.

Целта на настоящето изложение е да посочи най-характерните прояви на отрицателно въздействие върху детето в семейството и последствията за него. Каква е педагогическата култура на родителите при прилагане на наказания?

Алкохолизмът и наркоманията са сред особено тревожните явления в българското семейство, които нямат аналог в традициите от неговото минало. Често този избор се съпътства от противоположни действия на родителите вън или вътре в семейството, свидетели на които стават и децата. Атмосферата е крайно напрегната, средствата дори за прехрана са оскъдни, децата често са физически малтретирани; успеваемостта им в училище е занижена; социалният статус сред връстниците им е занижен. Не може повече да се подценява проблемът с масовата консумация на твърд алкохол още на 8–9 г. или злоупотребата с меките наркотици.

Една от жестоките по своето въздействие и продължителни по времетраене травми, които се нанасят върху детската психика, е **сексуалното посегателство** от страна на родителите. Струва ни се, че българското общество все още е пощадено от този проблем. Отчасти е така, но същевременно поради патриархалните си традиции на затвореност, проблемите на сексуално насилие не се огласят и за тях не се търси помощ. Предстои тепърва превантивна работа за изграждане на взаимно доверие между членовете на семейството и специалистите. Сексуално насилени деца започват да странят от връстниците си, изпитват срам както от себе си, така и от родителите си, други пък засилват неимоверно много агресивността си в отношенията се с другите деца.

При **егоцентричните родители** снобизмът и себелюбието им възпитават у децата привички и навици да разглеждат дейността си от гледна точка на нейното значение единствено за тяхната личност. Такива деца развиват егоистични потребителски черти в своя характер и тяхната проява в общуването с връстниците понякога води до сериозни конфликтни ситуации. Като отрицателни явления, които се отразяват върху психиката и характера на децата, могат да се посочат: икономически проблеми в семейството; противоположно поведение на родителите; социален, правен и национален nihilизъм, предаван от родители на деца.

Нихилистичното отношение към правните норми е предпоставка за изграждане у децата на увереност в тяхната псевдонедосегаемост и всепозволеност. Но изключително деструктивен фактор, така характерен за българското общество, е крайно негативното въздействие на **националния nihilизъм** върху изграждането на детската личност. Той се изразява както в отрицанието на обществените норми закони традиции, така и в облеклото и притежаваните чуждестранни вещи, любими изпълнители, музика, филми, начин на общуване и т. н. Такива деца отхвърлят с категорична решителност всичко, което ги заобикаля, освен себе си. Ако околните отреагират на позицията им, те реагират с явна

агресивност и презрение. Необходима е сериозна родителска намеса по посока на обогатяването културните интереси и дейности на децата в свободното време. Силният акцент върху агресивната зрелищност, екшъни и трилъри, безвкусно предложен секс довеждат до героизиране на насилието. В българското семейство се оказва слаб контрол върху това какво и особено колко време детето гледа телевизия или играе на компютъра. Поемано в малки, но редовни дози от синия екран, наблюдавано на улицата, в детската градина и училището, то започва да се оценява като необходимо зло и да накара детето да ориентира и приспособи личностната си активност към него.[2] Нужно е и родители, и учители да познават признаците в поведението на дете, което е било подложено на отрицателни въздействия и особено на насилие в семейството. Направеното обобщение не претендира за изчерпателност, но дава възможност да се “разчитат” най-характерните поведенчески признаци, направени след проучване в детски градини в Шумен и Варна:

1. Детето забавя своето цялостно психическо и физическо развитие, което не съответства на възрастта.

2. Демонстрира променливо поведение: ту е спокойно, ту внезапно се превъзбужда и обратно. Такова поведение често се явява причина за лошите контакти на детето с другите деца, води до неговата изолация или изцяло до отхвърлянето му.

3. Детето е апатично, често плаче или обратно – силно агресивно е.

4. Детето проявява отрицателно отношение към собственото си тяло, до степен, в която може да се самонарани.

5. За него са характерни непрекъснато повтарящи се жалби: болки в главата, в стомаха, външни възпаления в областта на половите органи.

6. Изпитва силна реакция на страх или отвращение от физически контакти с определени възрастни.

7. Детето прекомерно се стреми към ласка, одобрение, внимание от всеки възрастен; бяга от конфликти и спорове с връстниците си, хипертрофно проявява загриженост към всеки и всичко.

8. Демонстрира несъответстващо за възрастта му поведение на “възрастен”, рационално се интересува от сексуалните проблеми.

9. Изпитва страх от тъмното и самотата, не може да спи спокойно, страда от енуреза.

10. Често разказва за случаи на насилие и сексуално посегателство, все едно са се случили с други деца.

Особено е важно да подчертаем, че ако детето в поведението си проявява един от тези признаци, това не е задължително да означава, че с него са се отнасяли жестоко. Необходимо е тези признаци да се проявяват в едно или друго съчетание, на които родителят и педагогът трябва да обърнат внимание.

Променената социална среда, традиции и ценности, глобализирането на света и размиването на понятието “граница”, появата на интернет-общуването с неговите правила, за които не са подготвени нито родители, нито педагози, изисква да се разглеждат и наказателните въздействия от друга гледна точка. Педагозите днес са принудени да имат гъвкаво поведение, дори да променят маниерите си и да се откажат от средствата за санкциониране, с които разполагат. За родителите също е полезно да знаят какви форми на наказание могат да използват при възпитането на детето си и за кои трябва да забравят.

Към най-неправилните и неблагоприятни форми на наказание следва да се отнесат **физическите наказания**. Те имат най-стари и дълбоки традиции. Масовата представа е, че физическото наказание не е такова голямо зло, а в много случаи то носи устойчиви резултати. Този способ може да има силна външна ефективност. Поради това той може да окаже въздействие на когото и да било, не само на децата, които са слаби и беззащитни. Ако родителите използват физическо наказание, когато децата не се подчиняват на изискванията им, то даденото въздействие не решава конфликта, а само създава илюзия за неговото решаване. В крайна сметка детето не се подчинява истински, а действията му се ръководят в този момент само от инстинкт за самосъхранение и животински страх. Обичайно е тази форма на въздействие да се прилага тогава, когато самите родители слабо контролират собственото си поведение. Няма по-нелогична картина от тази, майка да “пердаши” детето си и в същото време да му говори: “Как може да се биеш, не е хубаво!” Излиза, че природна склонност на родителите е да учат и дават по-лесно отрицателен пример. Едва ли детето е в състояние да разбере, че агресията не е най-добрият начин за установяване на връзки със света, особено ако родителите се опитват да му докажат правотата си или неговото послушание именно чрез нея.

Към физическите наказания не бива да се прибегва още и поради факта, че след прилагането им детето се държи по друг начин само в присъствието на човека, който го е наказвал – “двойнственото поведение”. Поради това такова въздействие е свършено безполезно, ако родителите искат да възпитават детето в истинско морално поведение – способността да се постъпва правилно, изключително под въздействието на собствен вътрешен контрол, а не защото някой поставя едни или други условия.

Речевата агресивност (ругаене, обиждане, навикване), подобно на физическите наказания, също е малко ефективна и води до това, че детето използва този модел на поведение и с връстниците си. Най-разпространената форма на наказание се явяват т. нар. **сепарационни наказания** [4], лишавачи често децата от родителска обич (игнориране на детето, отказ от общуване с него). Същността на наказанието се състои в изменение привичния за детето стил на общуване с родителите; лишават го от топлина и внимание, макар че продължават да се грижат за него. Това е изключително въздействаща форма и нейното

прилагане трябва да се използва крайно внимателно и само за кратко време. Действеността на такова наказание много зависи от типа взаимоотношения между родители и деца до момента на прилагането му. Ако между тях са съществували отношения на дълбока близост, взаимоуважение, любов и доверие, то този метод има ефективност при прилагането си. Ако всичко това не е съществувало до момента на наказанието, то тогава неговото прилагане е абсолютно безмислено и за нищо няма да допринесе. Временната загуба на обич има смисъл тогава, когато има какво да се изгуби. Не бива в качеството на наказание да се оставя малкото дете само в къщи или да се заплашва, че мама ще си отиде завинаги.

Забраната достатъчно често влиза в сила ограничаването собствения опит на детето, когато родителите са принудени да забранят нещо – преди всичко за предотвратяване на такава вреда, която детето може да нанесе само на себе си или на обкръжаващите. Забраната трябва да може да спре извършването на неправилна постъпка или бързо да се отреагира на негова реакция. Много важно в такива случаи е да се контролират речевите изказвания, които трябва да имат формата на кратки забележки: "Не бива!", "Не може!" и да не се използва разгърната аргументация, защо точно не трябва. По-добре е родителят да покаже своето неодобрение чрез мимика, жест, изражение на лицето. Тогава детето постепенно се научава да разбира какви постъпки могат да предизвикат емоционалната подкрепа на родителите и какви – не. Забраната трябва да бъде лаконична и точна.

Не по-малко разпространено наказание в семейството се явява **наказание чрез естествените последици**. Заради определена вина детето се лишава от нещо много приятно – лакомства, разходка, играчки и т. н. Този метод може да бъде успешен само ако детето счита ограничението за справедливо, ако решението е взето съвместно и с неговото съгласие и предварителна уговорка. Ясно е, че този метод може да има възпитателно въздействие само на определена възраст, когато детето може да прави вече разлика между своите постъпки и съответното наказание. За това е по-целесъобразно да се използва не отказът, а отсрочването на някакво радостно събитие за детето. Ако този метод се прилага, не бива детето да се лишава от нещо, което е необходимо за неговото пълноценно развитие: храна, разходки на открито, общуване с връстниците. Още по-добър ефект има този метод, ако засяга и е валиден за всички членове на семейството – ако си изцапаш – сам си почисти, ако си разхвърлял – сам си разтреби и т. н.

Навярно е невъзможно да си представим процесът на възпитание без наказания. Но не бива да забравяме и знаменитите думи на Я.Корчак: "Колкото повече свобода има детето, толкова по-малка необходимост има от наказания. Колкото са повече поощренията, толкова са по-малко наказанията."

Руският психолог Вл. Леви съветва "Наказвайки, помисли защо?!" Ще се опитаме да интерпретираме някои от неговите съвети, като ги обобщим в задължителни правила, които родителите трябва да познават и съблюдават:

1. Наказанието не бива да вреди на физическото и психическото развитие на детето. Дълбоката идея за наказанието е то да бъде полезно. Но наказващите бързо забравят това.
2. Ако има съмнение дали да се накаже или не – не бива да се наказва, дори да сме осъзнали, че сме били достатъчно “меки”, доверчиви и нерешителни. Не може да съществува никаква “профилактика” или наказание за “всеки случай”.
3. За едно провинение има едно наказание. То може да бъде по-сурово (ако това се налага), но само едно, даже ако провиненията на детето са няколко за един ден. “Коктейлът” от наказания е непонятен за децата. Наказанието не бива да е за сметка на обичта към детето, каквото и да става.
4. Има срок на давност. По-добре е да няма наказание, отколкото да се наказва за предишни, отминали постъпки. Не може учители и родители да започнат да сипят тиради от упреци за нещо, което е станало преди седмица или месец.
5. Има наказание – има прошка. Инцидентът е изчерпан. Страницата е обърната. За старите грехове – нито дума. Трябва да се дава шанс на детето да се покаже по-добро.
6. Никакви унижения! Каквото и да се случи, каквато и да е вината, наказанието не бива да се възприема от детето като тържество на нашата сила над неговата слабост, като унижение на достойнството му. Ако детето е убедено, че наказанието е несправедливо, то ще има отрицателно въздействие върху него.
7. Детето не бива да се страхува от нашето наказание, нито от нашия гняв, а от нашето огорчение и болка. При дефицит на обич наказание става самото съвместно съжителство.

Децата, подложени на жестоко отношение, не споделят с никого своите преживявания, крият побоите и телесните издевателства. Те, по правило, се намират във властта на по-силен човек, изпитват страх, стават недоверчиви, а по-късно и агресивни. Наблюдателният възрастен по определени външни признаци може да предположи за наличието на насилие върху детето. Отново трябва да подчертая, че става въпрос не за един признак, а за съчетание от тях. Учителите трябва в професионалната си подготовка да имат психически познания за характерните отклонения в поведенческите реакции на детето, на които трябва да се обърне по-особено внимание. Да бъдат достатъчно наблюдателни, за да открият негативните промени в поведението му, в индивидуалните му контакти с връстниците. Преди всичко, разбира се, трябва да се завоюва доверието на детето, емоционално общуване, което се крепи на взаимна размяна на внимание и интерес, във взаимно споделяне на радостта от тази размяна и от взаимното насърчаване, е най-силното и най-приятното преживяване на детето.

Именно появата на чувството за изолираност и отхвърленост всява подтискащ страх и несигурност у детето. Това поражда и неговата защитна стратегия: бягство в себе си, затваряне или разрушителна агресия. Тогава такива деца могат да упражняват насилие и върху връстниците си.

Задължително е да се влезе и в контакт с родителите, да се беседва с тях, като учителят покаже загриженост за детето му, а не започва с упреци. Ако нито родителят, нита учителят при определени обстоятелства не са в състояние да помогнат на детето, трябва да се обърнат към специалистите, работещи с деца в риск, към педагога или психолога в училище, ако има такъв. Задължително е учителите да познават Закона за закрила на детето, за да познават процедурата, която ги задължава да спазват определена последователност при уведомяването на отделните институции. Единствено възрастните, в лицето на родители и учители, са отговорни за съдбата на детето, защото са най-близко запознати с това какво се случва с него. Това изисква много по-отговорна и задълбочена превантивна работа с децата, професионална и човешка реакция, която да се окаже навременна. Бихме спестили болката, както и негативните социални последици за обществото.

ЛИТЕРАТУРА

1. Защита прав и достойнства ребенка – Дошкольное воспитание, 2001, № 12.
2. Мишева, Г. Насилието в училище – Педагогика, 1995, № 3.
3. Николов, Л., Социология на личността. С., Софи-Р, 2001.
4. Чарни, Р., Да учим на неагресивност – Педагогика, 1995, № 6.

“РАЗЛИЧНИТЕ” ДЕЦА ПОД ВЛИЯНИЕ НА ОБСЕБВАЩО ПРИСТРАСТЕНО СЕМЕЙСТВО

Василка Г. Тончева

THE DIFFERENT CHILDREN UNDER THE INFLUENCE OF AN APPROPRIATE ADDICTED FAMILY

Vassilka G. Toncheva

В обществения живот се счита, че пристрастеността е свързана само с наркомани в тъмни улици или залитащи пияници. Пристрастеността присъства в живота на повечето хора. Това понятие покрива и други видове пристрастяващо поведение като пристрастяване към работа, гняв, ниво на адреналин, секс и т. н.

Пристрастеността е всяка патологична връзка с всяко променящо състояние, преживяване, водещо до вредни последици на цялото семейство.

Пристрастявани хора, страдащи от срам, създават нездрави семейства, в които децата се срамуват, защото са изоставени. Те са жертва на такива бракове и също се притесняват и продължават този цикъл.

Контрол, критика, вина, презрение, гняв, власт, перфекционизъм са пътищата по които срамът се предава между хората. Родители, прикриващи срама си чрез фантазии, защитни връзки, чрез установени роли и пристрастености, всъщност са безсрамни. Държанието им диктува, че знаят всичко, критикуват, обсъждат, винят и показват, че приемат с удоволствие ролята на Богове. При такова поведение на родителите децата поемат и техния срам.

Гневът неизменно присъства най-вече в семейства на алкохолици. Човек, пристрастен към гнева, може да погуби едно семейство така, както един алкохолик. Най-потърпевши от гнева на родителите са децата. Разгневени родителите от ежедневния ритъм на живот се прибират у дома и изливат много често гнева върху собствените си деца. А те – децата, идеализират родителите си, изграждат фантазни връзки и така предават гнева си, обидата, самотата и срама от собственото си изтезаване, пренебрегване на своите деца. Вместо да върнат емоциите си откъдето са ги получили, там, откъдето са дошли, те ги предават на поколението си.

Емоционална пристрастеност – сами по себе си емоциите пристрастяват. Една емоция може да се замени с друга, едно чувство – с друго. Често децата плачат, когато са сърдити. То може да се пристрасти към тъгата. Много често срещаме деца, постоянно тъжни. Това е пристрастие, объркващо поведение. Джон Брадшоу [1] отъждествява двете понятия обсебване и пристрастяване. В своите изследвания той ги използва като синонимни думи.

В България днес в много семейства присъства алкохолизмът, както при майката, така и при бащата. В такова семейство живее хроничен стрес. Главната последица от този хроничен стрес е изоставянето. Наред с физическото изоставяне от страна на алкохолика, пренебрежението към основните детски нужди е още една форма на изоставяне. Никой не се грижи пълноценно за детето. Няма поглед, в който детето да прочете, че е ценено, желано и може да разчита на някого. Ако бащата е алкохолик, то майката непрестанно е заета с него – тя е зависима. Не може да се грижи за детето си, защото също е пристрастена.

Деца, израстнали в семейства на алкохолици, имат общи черти, налице е обща структура, което ги прави “различни” от децата в нормално развиващото се семейство.

Американският семеен терапевт обобщава тези черти на различните деца:

– Деца с безмилостна критика към себе си и другите

– Липса на здрави граници

– Постоянно търсене на одобрение

– Трудно осъществяване на интимна връзка

– Чувство на вина при опита да защитим себе си

– Пречупена воля

– Затворени в себе си

– Чувстват, че са различни от другите

– Нетърпеливи и прекалено бдителни

– Ниско самочувствие и интернализиран СРАМ

– Прекалена сериозност

– Трудно довеждат нещата до край

– Живеят живота си като жертви

– Страх от гняв и критика

– Маниакален контрол над всичко

– Много отговорни или свръхбезотговорни

– Хора, които по-скоро реагират импулсивно, отколкото да действат целенасочено

– Пристрастено поведение или сключване на брак с пристрастен човек [1]

Достатъчни са тези признаци, за да може всеки педагог да разбере семейната среда, в която живее детето.

Трябва да се реагира срещу всичко, свързано с алкохолизма – гняв, контрол, емоционална недостатъчност на алкохолика.

“Различни” са децата, когато са под влияние на обсебващо пристрастено семейство от алкохолизма, защото основно е прекъсната връзката родител-дете, връзка, която е основен фактор както през детството на човек, така и през целия му житейски път. Тези деца носят белега на “различните”!

ЛИТЕРАТУРА

1. Брадшоу Дж. Тайните на семейството. С., 2002.
2. Иванов Ив. Семейна педагогика, Ш., 2003.

СРАВНИТЕЛНО ИЗСЛЕДВАНЕ НА ОЧАКВАНИЯТА НА ДЕЦА ЖИВЕЕЩИ В И ИЗВЪН СЕМЕЙНА СРЕДА

Теодора Ст. Атанасова

COMPARATIVE STUDY OF EXPECTANCIES OF CHILDREN LEAVING IN OR OUT FAMILY ENVIRONMENT

Teodora St. Atanasova

Abstract: The level of the expentancies are available to determinate the life style of the separate person. To make a study for children's expectancies, living in or without family environment and compare the rezults from the two groups, we can receive the information how the chidlren see their future, what they expect from.

Key words: childhood, children, orphanage, hope, expectancies

Очакването и желанието да се случи нещо приятно и добро са основни човешки емоции и преживявания от детството до зрелостта. Очакванията често се обобщават в понятието надежда. Надеждата според Българския тълковен речник е: "Очакване да се случи нещо хубаво, приятно." [1]

Надеждата още може да бъде определена като "завишено очакване за настъпването на позитивни събития." [3] Надеждата е преживяване възможността за осъществяване желания, което е мощен адаптивен механизъм при условията на неудовлетворени потребности. [2] Децата, макар и с ограничен социален опит към позитивни очаквания и надежда за по-добър живот, личен суверенитет и изяви, са целенасочени в дейността си. За съжаление възникват множество препятствия, които забавят временно или по-трайно постигането на техните цели. Осъществяването на очакваните резултати, дори и при преодоляването на много трудности, има като резултат положителни емоции и покачване "ниво на надеждата". Децата, без оглед на това дали живеят с или без семействата си, могат

да бъдат насърчени от значими възрастни в техния живот да упорстват в постигането на целите си. Тази цел може да бъде осъществена, като децата бъдат научени как да откриват и реализират средствата и начините за постигане на целите си.

Очакванията за бъдещето са основа, на която личността съзнателно и не винаги съзнателно си поставя ежедневните цели и действия, търси начин да ги постигне по-ефективно. Според теорията на Ерик Бърн за сценарното развитие на личността, човек сам избира как да мине животът му, дали ще е с повече положителни или отрицателни страни, изгражда сценарий на живота си, който запаметява и започва да изпълнява подсъзнателно. Нивото на надеждата или очакванията за бъдещето, които личността има спрямо себе си и начина си на живот, се конструират в детството и определят бъдещето на конкретната личност.

Като се отчита жизнено-практическата значимост на очакванията за бъдещето “нивото на надежда”, с настоящото изследване си поставяме за цел да измерим количествено и да сравним качествено техните характеристики при деца (10–16г.). живеещи в и извън семейна среда. По-конкретно задачите се свеждат до следното:

1. Да се подбере и апробира методика за количествено измерване на очакванията за бъдещето при изследваните деца на възраст от 10 до 16 години.
2. Да се обобщят получените количествени данни, да се анализират и да се сравнят в две обособени групи изследвани деца, отглеждани в и извън семейна среда.
3. Да се направят изводи за възпитателната практика както в семейни условия, така и в домовете за отглеждане и възпитание на деца, лишени от родителска грижа.

Първоначално допуснах, че може да има определени количествени и качествени различия в двете сравнявани групи. Очаквах да има по-положителни качествени характеристики на групата на деца, отглеждани в семейства, в сравнение с тези отглеждани в домовете.

Методиката за изследване очакванията за бъдещето (нивото на надеждата) е разработена и стандартизирана от Snyder C. и сътрудниците му за деца от САЩ в началото на 90-те години на 20 век. Според създателите на методиката надеждата при децата се определя като когнитивен набор, включващ убеждения в собствените способности за продуциране на ползотворни начини за достигане на целите, както и свързани със самия себе си убеждения за иницирирането и поддържането на курс на действие спрямо тези цели. В България скалата за изследване на надеждата е предложена от Теодора Стоева и описана в “Ръководство за изследване на детето”.

Изследването е проведено през месец май на 2003 г. в училища и домове за отглеждане и възпитание на деца, лишени от родителска грижа в градовете Шумен, Велики Преслав, Пловдив и Асеновград. Обхванати са 391 деца, от които 204 растат в семействата си и 187 извън тях.

Методиката на изследване включва шест твърдения:

1. Мисля, че се справям добре с нещата.
2. Мога да измисля много начини, за да получа онези неща в живота, които обичам.
3. Аз се справям с нещата толкова добре, колкото и другите деца на моята възраст.
4. Когато имам проблем, мога да намеря много начини, за да го реша.
5. Мисля, че нещата, които съм правил в миналото, ще ми помогнат и в бъдеще.
6. Даже когато другите са отчаяни пред един проблем, аз мога да намеря начин да го реша.

Деца могат да отговорят с един от шестте предварително зададени отговора “никога”, “рядко”, “понякога”, “много често”, “почти винаги”, “винаги”. Разполагат с неограничено време за отговор.

В таблицата са сумирани резултатите по признака семейна среда:

	1.Мисля, че се справям добре с нещата.	2.Мога да измисля много начини, за да получа онези неща в живота, които обичам.	3.Аз се справям с нещата толкова добре, колкото и другите деца на моята възраст.	4.Когато имам проблем, мога да намеря много начини за да го реша.	5.Мисля, че нещата, които съм правил в миналото, ще ми помогнат и в бъдеще.	6.Даже когато другите са отчаяни пред един проблем, аз мога да намеря начин да го реша.	Общ резултат
Деца растящи в семейна среда	3.85	3.7	4.25	4.02	3,9	3.7	23.22
Деца растящи извън семейна среда	3.7	3.8	4	3.9	3.6	3.7	22.4

Най-високата стойност и в двете изследвани групи е получена на твърдението “Аз се справям с нещата толкова добре, колкото и другите деца на моята възраст”. В отговора на това твърдение прозира готовността на децата да се сравняват с връстниците си според

способностите, които имат, и да се чувстват компетентни колкото тях в различните области на живота. Най-ниската стойност в отговорите на децата със семейства е в отговор на твърдението "Даже когато другите са отчаяни пред един проблем, аз мога да намеря начин да го реша". При децата, растящи в дом, най-ниската стойност в отговорите е на твърдението "Мисля, че нещата, които съм правил в миналото, ще ми помогнат и в бъдеще". Децата, растящи в семейна среда, очакват и получават помощ от родителите си при възникването на трудности, разчитат на тях, което може да обясни отговора с най-ниска стойност, посочен от тях. Децата, растящи извън семейната си среда, са свикнали да разчитат предимно на себе си и в този смисъл е притеснителен резултатът, при който не виждат достатъчна степен връзката между действията си.

В групата на децата, растящи в семейство, разликата между най-ниската и най-високата стойност е 0.55. В групата на децата, отглеждани извън семейството, разликата между максимална и минимална стойност е 0.40. Може да се приеме, че съществуващата разлика се дължи на факта, че децата в семейства допускат по-голяма вероятност да променят поведението си в някои негови аспекти, докато социалният опит и средата, в които се реализират децата, растящи в домове, са по-стеснени и те допускат по-малка вероятност да променят поведението си в някои отношения. По-ниската готовност за промяна може да говори за по-ниски очаквания, свързани с бъдещето, което да доведе и до по-ниска реализация.

Очакванията за бъдещето са проблем, върху който може да се говори през целия човешки живот. Нивото на надеждата може да определи как ще протече отделният човешки живот. Очакванията за бъдещето са момент, върху който винаги може да се работи с децата, без оглед дали растат в собствената си семейна среда или извън нея.

ЛИТЕРАТУРА

1. Български тълковен речник, С., 1981.
2. Десев, Л. Речник по психология, С., 2000.
3. Минчев, Б. Ръководство за изследване на детето, С., 2000.

ПРАЗНИЦИТЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ОКОЛЕН СВЯТ И ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ЕТНИЧЕСКА И РЕЛИГИОЗНА ТОЛЕРАНТНОСТ

Снежана Л. Стоянова

THE HOLIDAYS IN TEACHING ENVIRONMENT AND POSSIBILITIES FOR FORMATION AT ETHNIC AND RELIGIOUS TOLERANCE

Snejana L. Stojanova

Abstract: By holidays the children receptivate, learn and analysate moral valuables and virtues. Studying the holidays of the different ethnic communities in Bulgaria promote student's interest and willingness to know respect differences.

Key wordst: ethnic tolerance, holidays, teaching

Културното наследство на всеки един народ притежава неповторима национална самобитност, изтъкана от душевност, добродетели и морални ценности. Творчеството на обикновените хора е най-чистият и непресъхващ извор на тези добродетели и духовни богатства, които са дълбоко залегнали в обичаите и традициите.

Връзката между поколенията остава силна, трайна и вечна чрез празниците и обичаите. Необходимо е човек да почувства и почерпи красотата, мъдростта и веселието на един народен празник, за да вникне по-дълбоко в културата на един народ.

Носители на онази духовна традиция, която обединява, сплотява и прави хората подобри и човечни, си остават децата. Чрез празниците и обичаите те възприемат, усвояват и анализират моралните ценности и добродетели.

Празникът е мощен фактор, допринасящ не само за социализацията на подрастващите, но и за изграждането на чертите на характера на индивида, за развитие и допълване на ценностната му система. Именно чрез празниците хората изразяват отношението си към ценностите. Те разкриват стремежа към по-добър живот на всички хора и еднаквото им право да го постигнат.

Понятието толерантност означава качество или проява на толерантен, който търпи и зачита чуждото мнение, религия, вяра, убеждение или чужди народности. Развитието на това качество е особено ценно за всяка подрастваща личност.

Всички живеещи в България етнически общности са част от българския народ. Необходимо е българската държава да им осигури нормален живот, според тяхната култура и етнически ценности и да гарантира равни права на всички етнически групи. Това налага още от предучилищна възраст да се обърне внимание на проблема за интеркултурността в нашето общество, като информацията, свързана с този въпрос, постепенно се разширява и обогатява в училище. Учениците трябва да разберат, че на територията на страната ни живеят хора от различни етноси (турци, арменци, роми, евреи и др.) и всички те имат еднакви права – да развиват своята култура, да изповядват своята религия, да празнуват свободно своите празници и др. В много от празниците на различните етноси в България могат да се намерят общи елементи, тъй като хората, макар и от различни етнически групи, са живели дълго време заедно, сблъскали са се с едни и същи трудности. За да могат да оцелеят във времето, се е наложило те да си помагат взаимно, да уважават различията си, да взаимодействат идеи – включително и от празниците и обичаите си. Поради тази причина е необходимо и учениците да получат информация, свързана с бита, обичаите и традициите на различните етнически общности, и да осъзнаят от най-ранна възраст, че трябва да се уважават и признават различията между етносите, защото “всяка етническа общност е неповторима и уникална”[2].

В тази насока възможности разкриват Държавните образователни изисквания в културно-образователната област “Обществени науки и гражданско образование”, където е посочено, че “чрез усвояване на най-значимите постижения на социалното познание, учениците се подготвят за по-добро ориентиране, адаптиране и реализиране в съвременното демократично общество; развиват уменията си за активно гражданско участие в социалния живот в условията на културно многообразие”[1].

Учебната програма учебното съдържание във втори клас е групирано в пет обобщени теми: “Светът около мен”, “Сезонни промени”, “Растения и животни”, “Безопасно поведение” и “Моето тяло, хигиена и хранене”. Единствено в глобалната тема “Светът около мен” има възможност за запознаване на учениците с етническото и културно разнообразие в нашата страна, тъй като в учебната програма на ниво очаквани резултати по темата учениците е необходимо да изброяват членовете на семейството, рода и семейните празници, като споделят личен опит и дават примери, с което се удовлетворяват стандарт 1 от ядро “Роден край” (ДОИ по ЧО) и стандарт 2 от ядро “Аз и моят свят” (ДОИ по ГО), както и да определят във времето (по календара) празниците на българските граждани, като изработват и попълват календар, с което се удовлетворява стандарт от ядро “Национално и културно наследство” (ДОИ за ЧО): “Да разпознава във времето официални и битови празници в България”[1]. На тази база в учебната програма по Околен свят за втори клас като очакван резултат по

обобщената тема “Светът около мен” е заложено учениците да познават и “празниците и обичаите на различните етнически общности”[3], живеещи в България.

Формулираните в учебната програма цели съдържат в себе си потенциал за постигане на интеркултурализъм, тъй като в процеса на обучение учениците могат да получат знания за многообразието на обществото, в което живеят, за общочовешките ценности, за културата на различните етноси, живеещи в България, да открият своето място в това многообразие, да се научат да се отнасят толерантно и с разбиране към всички хора, с които общуват.

Във всички одобрени учебници за втори клас по Околен свят, които са три на брой, е отделено място, макар и в малко на брой теми, където са представени някои от празниците, традициите и обичаите на етническите общности.

Учебникът по Околен свят за втори клас с авторски колектив Ем. Василева, С. Цветанска на издателство “Просвета” съдържа тридесет теми, обединени в пет обобщени теми: “Светът около мен”, “Промени в природата”, “Растения и животни”, “Моето тяло, хигиена и хранене” и “Безопасно поведение”. Възможност за представяне на различни празници на българските граждани има в някои теми от раздела “Светът около мен”.

В темата “България – отечество на всички български граждани” (с. 22–23) са представени деца от различните етнически групи – българи, турци, роми, евреи, арменци, като се подчертава, че всички те са български граждани и празнуват заедно официалните празници на страната, както и че всеки етнос може да празнува свободно своите празници и обичаи. Споменати са, освен националния и официалните празници на България, и някои празници на различните етнически групи – Гергьовден, Василица, Рамазан Байрям, Вартавар и Пасха. Представени са деца от различните етноси, като три от тях са облечени в носии (българска, турска, арменска), но децата от ромския и еврейския етнос по нищо не можем да познаем от коя етническа общност са, гледайки единствено илюстративния материал. Тук има възможност за разгръщане на мултикултурния диалог чрез задачата “Разучи за различни празници и обичаи в твоя роден край” и даване на повече информация, свързана с празниците на етническите общности, живеещи в България.

В темите “Семейство и род” (с. 4–5) и “Родословно дърво и роднини” (с. 6–7) илюстративният материал е свързан с празници на етническото мнозинство /великденски яйца (с. 5), българска сватба и българско кръщение (с. 7). Тези теми дават възможност за осъществяване на мултикултурен диалог чрез изпълнение на различните задачи, които са поставени: “Разкажи интересна случка, свързана с празник на твоето семейство” (с. 5) или “Разкажи по какви поводи се събирате с твоите роднини” (с. 7), като се поощряват деца от различните етноси да разкажат за своя дом, семейство, празници, обичаи.

Учебникът по Околен свят за втори клас на издателство “Труд” с авторски колектив М. Кабасанова, К. Манолов, П. Стоянова разглежда двадесет и девет теми, обединени в два раздела: “Светът, в който живеем” и “Природата и човекът”. Темите, в които може да

се търсят начини за осъществяване на мултикултурен диалог, свързан с празниците на различните етнически групи, са включени в първия раздел.

“България – нашата родина” (с. 20–21) и “Моят народ празнува” (с. 22–23) са теми, които запознават учениците с различните етноси, живеещи в България, с официалните празници на всички български граждани, както и с някои от празниците на различните етнически общности: Василица – роми; Рамазан Байрям – мюсюлмани; Пасха – евреи. За съжаление чрез илюстрации са отразени само различни официални празници и християнски празници и обичаи. Прави впечатление, че не е споменат празник на арменците. Задачата, посочена в учебника обаче, свързана с изготвяне на списък на празниците, които се празнуват от семейството и какво се празнува на тях, дава възможност за запознаване на учениците в клас с празници и обичаи на различни етнически групи.

Темите “Моето семейство и род” (с. 6–7) и “Семейни празници” (с. 10–11) имат потенциал за разгръщане на мултикултурен диалог чрез поставяне на различни въпроси и задачи, свързани със семействата на деца от различни етноси и празниците, които те празнуват, независимо че като пример е даден семеен календар на българско семейство.

Учебникът на издателство “Анубис” по Околен свят за втори клас клас с автор И. Мирчева включва тридесет и две теми, обединени в пет раздела: “Моят свят”, “Моето тяло”, “Календари”, “Роден край”, “Природата около нас”.

Темата “Зимни празници” (с. 32–33) представя на учениците празниците на различните етническите групи в България, които се честват през зимата – Рамазан Байрям, Арменска Коледа, Коледа, Пурим, Василица. Има и илюстративен материал за всеки от разгледаните празници, представящ най-характерния момент за празника. С поставената задача се дава възможност на деца от различни етноси да разкажат и за други зимни празници, които се празнуват от тях.

Темата “Празници на България” (с. 68–69) запознава учениците само с официалните празници, които се празнуват от всички български граждани като по този начин се постига изпълнението на стандарт и по гражданско образование, а именно: “Познава и описва официалните празници в Република България”.

В темата “Празници и развлечения” (с. 14–15) е даден пример, отразяващ единствено културата на етническото мнозинство – семеен календар на българско семейство, включващ и именни дни. Поставените за изпълнение задачи обаче дават възможност да се осъществи мултикултурен диалог.

Учебниците по Околен свят за втори клас представят по-подробно празници предимно на българското етническо мнозинство, макар че във всеки от тях могат да се открият възможности, свързани със запознаването на учениците както с различните етноси, които живеят в България, така и с тяхната култура, празници, обичаи. По този начин се създават предпоставки за формиране на етническа толерантност и уважение към различията, чрез

по-доброто опознаване на празниците в бита на хората от различните етнически общности, живеещи в България. За задълбочаване и разширяване на знанията, могат да се използват и различни извънкласни форми – викторини, вечери; срещи с хора, принадлежащи към различни етнически групи и други.

Независимо от своите социални и културни различия, хората имат едни и същи причини за своите празници и едни и същи подбуди, за да ги празнуват. Всички хора желаят да има мир, любов, свобода, щастие, здраве, богатство. Тези послания са в основата на празниците на различните етнически групи. Тази “универсалност” на празника обаче не е основание подборът на празниците, предвидени за изучаване в училище, да се извършва единствено според представителността на етническите групи. Непознаването на празниците на различните етнически малцинства предизвиква “естетическо и познавателно объркване, поради непонятната им ритуалност”.[1] Те могат да бъдат разбрани тогава, когато се обясни тяхната символика, за да може да се вникне в смисъла на тяхното послание и ценностите, които утвърждават.

Децата трябва да бъдат информирани за различията между хората, дължащи се на тяхната религиозна и етническа принадлежност. Те трябва да получават повече информация, свързана с бита, обичаите и традициите на различните етноси, живеещи в България, да могат, съпоставяйки празниците, да откриват общото и различното в тях, за да осъзнаят богатството и мъдростта, които се крият във всеки един празник. Чрез изучаването на празниците на различните етнически общности в България се предизвиква интерес и желание у учениците за познание, уважение и толерантност към различните от тях. По този начин, подавайки ръка на различното дете, те могат върху стабилните основи на традициите да изградят новото лице на обществото.

ЛИТЕРАТУРА

1. Държавни образователни изисквания за учебно съдържание, културно-образователна област “Обществени науки и гражданско образование”, 2000.
2. Минчева-Ризова, М., Ил. Ризов, Модели за обучение по правата на детето, В., Съучастие, 2000.
3. Учебна програма по Околен свят за втори клас, в-к “Азбуки”, бр.23/2002.
4. Учебник по Околен свят за втори клас, Просвета, С., 2003.
5. Учебник по Околен свят за втори клас, Труд, С., 2003.
6. Учебник по Околен свят за втори клас, Анупис, С., 2003.

ДИСКРИМИНАЦИЯТА И НЕЙНИТЕ ПРОЯВЛЕНИЯ В МЕЖДУЕТНИЧЕСКИТЕ ОТНОШЕНИЯ НА УЧЕНИЦИТЕ В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ НА БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ

Диана Б. Костова-Бачева

THE DISCRIMINATION AND HER APPARENCES IN INTERETHNIC RELATIONS TO THE STUDENTS IN PRIMARY CLASSES TO THE BULGARIAN SCHOOLS

Diana B. Kostova-Bacheva

Общоприето е разбирането за **дискриминацията** като за нееднакво отношение към различни групи в обществото и собствената държава; като ограничаване или лишаване на тези групи или определени лица от известни права. Дискриминационното отношение към който и да е член на човешкото общество означава, че всеки, който си позволи без основание да лиши друг член на обществото от някакво право, даващо се на всички останали, е проява на това дискриминационно отношение към този етнически различен друг човек. Историческият опит на човечеството показва, че за всички хора, независимо от различията по пол, раса, народност и религия, са еднакво присъщи всички дейности на човешката култура. Така достигаме до всеобщите Права на човека, които са равностойни за всички хора. Да се лиши който и да е човек от тези му изконни права означава, че този човек е дискриминиран. В резултат на дискриминацията този човек е двойно ощетен. Първо, защото не може да се ползва от тези права, с които други се ползват безпроблемно. И второ, по този начин дискриминираният човек (или група) е унижен: от една страна му казват, че е член на съответната общност (или общество) с всички задължения към тази общност; от друга – на този член на общността не се предоставят правата, които се предоставят на останалите членове на тази общност. По тази причина в съзнанието на дискриминирания се наслоява мисълта, че отношението към него е като към човек от по-ниско, “по-долно” качество. Затова даже и Международната харта за Правата на човека не е пълна гаранция за защита и премахване на дискриминацията. Дори и неосъзната, целта на тези, които

дискриминират, е да отделят дискриминираните от своята общност, да не общуват с тях; целта им е да ги отделят в група, която е лишена от общочовешките права и чак тогава да общуват с тях, но вече от позицията на силните, на господарите. В известен смисъл дискриминацията е съвременна форма на робството на една група от хора над друга. Това най-пълно се проявява в общества с разноетническо представителство.

Дискриминационните отношения са в тясна връзка със степента на формираното етническо самосъзнание. Много по-крайни са тези отношения при висока степен на етноцентризъм и при ясно изразено влияние на етническите предразсъдъци и стереотипи.

Необходимо е да се спрем на някои основни теоретични положения за използваните тук понятия:

Етническото съзнание е форма на общественото съзнание и като такава може да се разглежда като система от възгледи, идеи, представи на етническата общност, които възникват вследствие от взаимодействието с другите етнически общности, като отразява както знанието за другите общности, така и отношението на тази общност към тях. Възникването на етническото съзнание е свързано със способността на общността (етническата група) да се самообособява като такава и на основата на създадени образи за другите групи да се отделя от тях. Етническото съзнание се основава на традициите и обичаите на съответния етнос. Включва в себе си морала и нормите на поведение, с които се съобразяват всички членове на групата. То отразява заобикалящата реална действителност. Като система от представи и възгледи включва в себе си и представи за собствената етническа група, позволяващи ѝ да я съотнася с другите етнически групи [по 5, 29].

Етническото самосъзнание е по-късно явление. То се заражда и развива в хода на развитието на етноса като самостоятелен субект и развитието на етническото съзнание. Чрез етническото самосъзнание групата може да се самоотразява, защото осъзнаването особеностите на другите означава осъзнаване и на собствените особености. То се обективира в езика, в системата от обичаи, традиции, предания и митове, предразсъдъци, вкус и стил на групата.

Представите на различните нации за други нации се основават на етностереотипите и могат да се обобщят по следния начин: на своята собствена етническа група или нация се приписват много повече положителни свойства; колкото по-високо е образованието, толкова по-висока е критичността към собствената етническа група и по-висока е толерантността към другите етноси; отношението към другите – готовността за интеграция зависи от наличието и разнообразието на контактите с Другите.

В тясна връзка с етническите стереотипи са и **етническите предразсъдъци**. Те са резултат от отношенията на конформизъм в групата, чрез които се означават различията [по 5, 31]. Те са система от мнения и нагласи най-често неблагоприятни за членовете на една група [5, 41]. В основата им лежи егоцентризмът и са градация на степента на приемливост на малцинствата от мнозинството. Те са критерий за толерантност.

Потърсихме потвърждение на тези наши разсъждения при провеждането на изследването ни във връзка с влиянието на етническо то самосъзнание при 10 – 14 годишните деца върху формирането на личността им. Една от основните цели на проучването ни бе свързана с това да се установи съществуват ли дискриминационни отношения в проучваното училище, до каква степен проучваните ученици са запознати с понятието дискриминация и свързаните с него проблеми и какво е становището им за присъствието или не на подобни проблеми в училищната реалност. В настоящата монография ще се постареем да запознаем читателите ни с отговорите по тези вълнуващи ни проблеми.

Ето няколко думи и за самото изследване:

Направеното изследване бе проведено през 2001г. и повторено през 2004г. с ученици на възраст от 10 до 14 години от Основно училище “Н. Й. Вапцаров” – село Дибич, община Шумен.

Училището е разположено на територията на село Дибич, което се намира на 8 км източно от град Шумен. Численият състав е от 152 ученика, като той се формира от ученици, живеещи както в това село, така и в селата И. Р. Блъсково, Р. Димитриево, В. Друмев и Благово. Учениците от българския етнос са 96, което е 63% от всички ученици, а тези от ромския етнос са 56 ученика, което е 44% от числения състав на учениците. Интересна е тенденцията, която се наблюдава в последните години, изразяваща се в увеличаване броя на учениците от ромския етнос, като от I до V клас той се изразява в процентно отношение от 40% до 45%, докато в VI до VIII клас варира от 15% до 38%.

Анализът на резултатите правим като изхождаме от **хипотезата, че особеностите и степента на формиране на етническото съзнание и самосъзнание на учениците от начална и горна училищна степен определят поведението и ефектите от дейността както в следващите училищни степени, така и в по-зряла възраст.**

Етническото съзнание и самосъзнание като система от нагласи, идеи, представи и оценки се формират рано, като до голяма степен зависят от нагласите на семейството, в което се възпитава детето. Като такава система отразяват знанието на детето както към своята етническа група, така и към “другите”. Имат стереотипен характер и са определящи за детето много преди да се формират реалната представа и знание както за собствената, така и за представителите от другите етнически групи, с които то етническо съзнание и самосъзнание оказват влияние и върху проявите на толерантност в отношенията на учениците от различните етноси. Проявите на етноцентризъм зависят и от оптималността на взаимодействието между учениците и учителите и се влияят от педагогическия стил на всеки учител, от уменията му да приобщава учениците от различните етнически групи (в случая българска и ромска) към толерантно общуване в учебната и извънучебна дейност. За създаването на подходящи условия за хармонично общуване между всички ученици е от значение и етническото самосъзнание на всеки учител. А едно такова общуване между

учителите и учениците от различните етноси спомагат за оптималната реализация и на целите на учебно – възпитателния процес по всички учебни дисциплини.

Схемата за изследване на етническите предразсъдъци е заимствана от книгата “Авторитарната личност” [5, 52–53; 60–62]. Преработена е с оглед на българската специфика и възрастовите особености на изследваните лица. Към анкетираните лица се отправят преки и косвени въпроси по темата “Раси и малцинства”. Формулировките са приблизителни и адаптирани за възрастта на участниците в изследването. Техниката е на полустандартизираното интервю.

Изследването включва преки въпроси (включени във Въпросника), а също така и косвени въпроси. Тези въпроси се задават под формата на беседа, в която участват учениците от изследваните класове. Насочени са към установяване на мненията, нагласите на проучваните ученици; също и историята, свързана с формирането им. Същите въпроси бяха зададени и на учителите, за да се установят разбиранията им както по отношение на етническото съзнание и самосъзнание, така и за толерантното възприемане на учениците и от двата етноса, имащи представителство в изследваните класове.

Извадката включва 70 ученика от III, IV и VII клас. Учениците от българския етнос са 66%, а от ромския етнос – 34%. Момчетата са от българския етнос 31%, а от ромския 10%. Момчетата съответно: българи – 34%, роми – 24%.

За да можем да достигнем до отговорите на интересуващите ни тук проблеми на учениците зададохме въпросите: “**Трябва ли да се отстранят турците и ромите от важни постове в обществото ?**” (81% от тях отговарят отрицателно, а положително 19%); “**Поражда ли проблеми присъствието на турците и ромите на важни обществени постове ?**” (73% дават отрицателен, а 27% положителен отговор). Една от основните характеристики на дискриминацията е тази, че дискриминираните хора (групи) нямат правото да получат подобаващо образование, за разлика от членовете на основния етнос. В тази връзка зададохме и въпроса: “**Трябва ли турците (ромите) да бъдат ограничавани при получаване на образование и професия?**”. По отношение представителите на **турския етнос** повечето от анкетираните ученици (78%) отговарят **отрицателно**. **Положително** отговарят 10% от учениците. **Не знаят** как да отговорят 33%.

По отношение представителите на **ромския етнос** повечето от анкетираните ученици (81%) отговарят **отрицателно**. **Положително** отговарят 10% от учениците. **Не знаят** как да отговорят 24% от учениците.

Така представените резултати ни позволиха да направим съответните изводи, потвърждаващи споделените от нас виждания в началото на тази статия.

За много голяма част от проучваните ученици (над 80%) фактът, че представители на малцинствените групи участват в решаването на обществените и държавни проблеми, е право, което не бива да им се отнема. Тези ученици са наясно, че след като всички ние, не-

зависимо от етническата си принадлежност, сме членове на това общество, то проблемите му са общи за всички, следователно разрешаването им трябва да бъде всеобща задача. Отговорностите са на всички членове на това общество. Оттук и необходимостта всеки, според възможностите си, да дава своя принос при решаването на обществените проблеми и вземането на решения относно бъдещето на това общество. Отнемайки тези отговорности от едни хора, поради различната от доминиращата етническа принадлежност, означава, че тези, които отнемат отговорността от едни, я поемат върху себе си. При определени обстоятелства това е непосилно бреме и при неуспех на някоя инициатива, свързана с интересите на всички членове на обществото или при неизпълнение на дадена задача, отнасяща се до всички хора, то негативите от неуспеха ще се носят от тези, поели цялата отговорност. Точно поради тези съображения отговорилите по този начин ученици, смятат, че представителите на малцинствените групи не бива да се отстраняват от важни обществени постове.

Фактът, че една малка част от проучваните ученици са на мнение, че представителите на малцинствените групи трябва да бъдат отстранени от важни обществени постове, потвърждава тезата, че когато етническото самосъзнание е формирано на ниска степен, а високата степен на регистриран етноцентризъм и свързаните с него етнически предразсъдъци оказват силно влияние върху нагласите при възприемането на представителите на различния етнос, тогава е налице и подобно схващане относно правото на участие в общественото и държавно управление. От проведените с учениците разговори проличава и силното влияние на семействата върху мнението на учениците. Това което е възприето като семейна нагласа към хората от *чуждите* етноси (поне в училищна възраст), е меродавно и за децата като членове на това семейство. Усилията на всички педагози трябва да бъдат насочени към това, възпитаниците ни да осъзнаят, че въпросите, свързани с развитието на обществото ни, засягат всички членове на това общество, независимо от етническата им принадлежност. След като всички желаят просперитета му, то те еднакво трябва да са загрижени и отговорни за него. Това е единственият начин, чрез който хората биха се чувствали равноправни. Само така всеки човек би се чувствал еднакво отговорен за бъдещето на нашата нация, на държавата ни. Противното би означавало непосилен живот за всички, а не само за представителите на един или друг етнос. Етносите, живеещи в тази държава, формират нейната нация, следователно всички проблеми на тази нация са и проблеми на всеки съставляващ я етнос;

Едно от основните човешки права е правото на образование и получаване на професия. Зачитането или не на това човешко право е показател за степента на формираното етническо съзнание и самосъзнание на човека или групата. Зачитането на това право за всеки един гражданин на обществото се определя от нагласите при възприемането му от останалите хора. Ако тази нагласа е отрицателна и е повлияна от наслоени етнически предразсъдъци, то и отношението към представителите на малцинствените групи ще е

негативно. Една от проявите на този негативизъм ще бъде именно да се желае отнемането на правото на образование за тези хора. За една незначителна част от проучваните ученици последното съждение е в сила, особено по отношение на ромите. Съпоставени с регистрираното равнище на етноцентризъм, тези резултати позволяват да се потвърдят по-горе направените от нас разсъждения. За почти същата част от проучвани лица се отчита и доста високо ниво на етноцентризъм. Налице са ясно проявяващи се отрицателни нагласи при възприемането на лицата от този етнос. За тези ученици отчетохме и неустойчиво етническо самосъзнание, формирано на сравнително ниска степен. Може да се заключи, че при тях започва да се формира дискриминационно отношение към хората, които не са от собствения им етнос. От възпитателната работа занапред зависи дали това дискриминационно отношение ще се доразвие и ще се превърне в трайно убеждение или ще бъде туширано и заменено с по-толерантни нагласи спрямо тези хора.

Правейки тези разсъждения, можем да заключим и следното: когато етническото съзнание и самосъзнание са формирани на по-висока степен, съответно и равнището на етноцентризма не е с високи стойности, тогава не е налице и дискриминационно отношение към представителите на малцинствените групи (в т.ч. и лишаването им от право на образование). За една голяма част (над 80%) от участващите в проучването ни ученици това твърдение е в сила. От споделените мисли на повечето ученици при проведените с тях разговори става ясно, че за повечето от тях посещението на училище е нещо, без което не може – ***“тъй както родителите ни ходят на работа или вършат нещо, за да спечелят средства, така и децата ходят на училище”***. За повечето от тях безпричинното отсъствие от училище е безсмислено и нередно. Има случаи, когато ученици от ромски произход отсъстват (било, за да помогнат на родителите си, било затова, че родителите им поради липса на средства ги възпират). Коментарите на останалите ученици по този повод са от рода: ***“като си стои вкъщи, ще изостане и ще трябва да повтаря класа”***; ***“като не завърши 8 клас, няма да може да вземе и шофьорска книжка”*** и др. подобни. След като едни други, независимо от етническата си принадлежност, сами се мотивират да посещават редовно училище, може да се твърди, че за тези ученици дискриминационните нагласи не са присъщи.

От изложените дотук мисли можем да ***обобщим***, че ***проявите на дискриминационни отношения са в тясна връзка със степента на формираното етническо самосъзнание***. Много по-крайни са тези отношения при висока степен на етноцентризъм и при ясно изразено влияние на етническите предразсъдъци и стереотипи, и е налице дискриминационно отношение и отрицателни нагласи при възприемането на представителите на другите етноси. Те взаимно си влияят и определят.

От всичко казано дотук, може да се определи ролята и значението на интеркултурното образование и възпитание за нашата действителност. От първостепенно значение е

така да се работи с възпитаниците ни, че те да се възприемат като личности със своите достойнства, а не според етническата си принадлежност. Това лежи в основата на толерантното общуване и изключва каквото и да е дискриминационно отношение между тях. Само така биха се постигнали нормални човешки взаимоотношения. Това ще спомогне за оптимален климат във всеки класен колектив на българското училище, а защо не и на всяко училище по света. Но всички това зависи от учителите. Самите те трябва да преодолеят етническите си предразсъдъци и стереотипи, да нямат дискриминационно отношение към учениците си, а напротив толерантността трябва да лежи в основата на взаимоотношенията им с тях. Трябва да познават своите възпитаници, да насочват дискретно взаимоотношенията между тях към търпимост към етническото различие, към разбиране на това различие не като разделителна линия, а като ценност, която би обогатила вътрешнокласния живот. Само така биха се получили оптимални резултати в образователно-възпитателния процес.

Надяваме се, че така изложените от нас разсъждения и резултати от проведеното от нас проучване сред 10–14 годишните ученици, ще спомогнат за реализирането на неелеките, но отговорни задачи на интеркултурното образование и възпитание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев, В. С. Междугруповое взаимодействие. Социально-психологические проблемы. М., 1990.
2. Групата и личността в социалната психология. НИ, С., 1990.
3. Иванов, И. Интеркултурно образование. Ш., 1999.
4. Иванов, И. Проблеми на интеркултурното образование. Ш., 1997.
5. Иванов, И. Избрани методи за психологическа и педагогическа диагностика; № 5: методики за изследване на междуличностните отношения. Ш., 1999.
6. Интеркултурни взаимодействия. Под ред. на И.Иванов. Ш., 1997.
7. Интеркултурно образование. Наръчник. Под ред. на Ал. Андонов и Пл.Макариев. С., 1996.
8. Йосифова. В. и кол. Ромска култура и история. Методическо ръководство. С., 2002.
9. Кръстева, А. Общности и идентичности в България. С., 1998.
10. Ние – те. Кратък етнополитически речник. С., 1997.
11. Толерантност и интеркултурност. Под ред. на Л. Копринаров. С., 1998.
12. Шибутани, Т. Социална психология. М., 1969.

ЗАВИСИМОСТИ МЕЖДУ СТИЛА НА УЧЕНЕ И НЕУСПЕВАЕМОСТТА НА УЧЕНИЦИТЕ ПРИ ИНТЕРНАТНА ФОРМА НА ОБУЧЕНИЕ

Пенка П. Кожухарова

DEPENDENCE BETWEEN LEARNING STYLES AND LEARNING DISABILITIES OF THE STUDENTS AT BOARDING-SCHOOL EDUCATION

Penka P. Koguharova

Abstract. The present article deals with the relations between the education and the in procedures of learning disabilities of students. It studies four learning styles by Hone and Mumford's method: active experimentation, reflective observation, abstract conceptualization and concrete experience.

Key words. learning styles, learning disabilities, boarding-school education.

В резултат на наследствеността, възпитанието, изискванията на обкръжаващата среда индивидите възприемат и обработват информацията по много различни начини, което определя и основния им стил на учене. Той е композиция от познавателни, афективни и психологически характеристики, които са сравнително стабилни индикатори за това, как учещият се възприема, взаимодейства и отговаря на учебната обкръжаваща среда. Lawrence посочва, че терминът "стил на учене" се използва, за да опише следните аспекти на личността: (1) когнитивен стил, свързан с предпочитаните или привични начини за умствено функциониране; (2) особености на атитюдите и интересите, които засягат това, на което индивидът обръща по-голямо внимание в учебната ситуация; (3) насоките, в които се търсят ситуации, съвместими със собствените особености на учене; (4) използването на някои учебни стратегии и избягването на други [по 6, 10–11].

Традиционното обучение има тенденция да одобрява рефлексивната обработка на информацията и възприемането ѝ в резюме. Другите стилове на учене не винаги се възнаграждават, тъй като не са системно отразени в учебните програми и инструкции, поради което не са и адекватно оценени [10, 274], [12, 19]. Педагозите срещат трудности при отчитане на интуицията, чувството, усещането и въображението, като допълнение към традиционните навици за анализ на информацията и последователно решение на учебния проблем. Учителите не винаги проектират своите методи и технологии на преподаване съобразно отделните стилове на учениците, използвайки различни комбинации на опит, отражение, осмисляне и експериментиране. Това е една от причините за появата на затруднения в процеса на обучение и трудностите при тяхното преодоляване.

За обозначаване на процесите, свързани със затрудненията в процеса на обучение, се използват понятията неуспеваемост и изоставане. В. С. Цетлин определя неуспеваемостта като: „несъответствие между подготовката на учениците и изискванията на съдържанието на образованието, определено за изтичането на определен значителен период от процеса на обучение.“ Изоставането се свързва с: “Неизпълнение на изисквания (или на едно от тях), свързани с един междинен етап от учебния процес, който служи като времева рамка за определяне на неуспеваемостта” [9, 12–13]. Натрупването на различни видове изоставане води до неуспеваемост. Съвременната постановка за този процес акцентира върху разликата между постиженията на детето в някои области и неговата цялостна интелигентност [16]. А. М. Хелмонт формулира три вида изоставане в зависимост от учебните предмети и устойчивостта му: общо, задълбочено изоставане по много учебни предмети и за продължителен период от време; частично, устойчиво изоставане по няколко учебни предмета; епизодично изоставане по няколко учебни предмета, което се преодолява бързо [5, 395].

Като основни причини за ниската училищна успеваемост на възпитаниците на домовете за деца и юноши се посочват, от една страна, семейният произход, етническата принадлежност и свързаната с тях педагогическа занемареност, а от друга, условията на емоционален дефицит, в който се отглеждат тези деца [7, 44].

Така разгледани, тези фактори трудно могат да дадат насока за корекционната дейност, тъй като по същество имат иманентни характеристики. Възниква въпросът за тяхната проекция в общата система от фактори, детерминиращи затрудненията на учениците в процеса на обучение.

По въпросите за училищната неуспеваемост различните изследователи обръщат внимание на разнообразни причини, анализират едни или други външни признаци на това явление. Повечето от тях с основание изтъкват, че твърде често неуспехите в обучението се дължат не на една, а на редица причини, имащи комплексен характер, поради което се спират на различни критерии и показатели, свързани с външните признаци на изоставането и неуспеваемостта, които визират стила на учене при тези ученици..

Според W. Schley [12], P. Kramer-Koehler [13] признаци за изоставане са налице, когато учениците срещат трудности при прехода от конкретното към абстрактното мислене. Друг признак според тях е механичното заучаване без осмисляне. Г. Матес посочва като съществени недостатъци в познавателната дейност на изоставашите ученици: пропуски в знанията, които затрудняват усвояването на новия материал; стремеж към запаметяване; неумение да се отделя същественото от несъщественото, липса на рационални похвати за учене; неверие в собствените сили и др [7]. Ю. К. Бабански посочва, че изоставашите ученици се отличават с: недостатъчна активност в учебно-възпитателната дейност; несъответствие между интуитивно-практическото и словесно-логическото мислене; ниска степен на икономичност на психическата им дейност в процеса на ученето; липса на равнозначни мотиви за учене и др. [2].

Външните признаци на изоставането и неуспеваемостта на учениците до голяма степен се обуславят от самите причини, които ги пораждат. Затрудненията в процеса на обучение се разглеждат като следствие на условия и фактори от соматичен, интрапсихичен, семеен, социокултурен и общосоциален вид. Всеки един от факторите е с ограничена широта на действие и те не толкова се конкурират, колкото се допълват взаимно. Затова започва обяснение на затрудненията в обучението, отчитащо много фактори [6, 94–102], [7, 79–85] като следствие на ефекти от комбиниран произход, което налага многопосочна и дори интердисциплинарна корекция. Х. Васкен изтъква, че не винаги причините на едно смущение могат да дадат насоки за вида на лечението му [10, 149–165]. Например при неврологична диагноза “мозъчно смущение”, свързано с висока степен на разсейване и хиперактивност, не следва автоматично неврологична интервенция, но почти винаги са подходящи педагогически такива, например насочено структурирана и сравнително бедна на дразнителни учебна среда, свързана с адаптивна, протичаща на малки стъпки стратегия на преподаване и учене.

Целта на настоящото изследване е да бъдат разкрити психолого-педагогическите детерминанти, свързани с особеностите в стила на учене на учениците с неуспеваемост в процеса на обучение, за да бъде разработена адекватна технология от стратегии за учене и преподаване, насочени към преодоляване на неуспеваемостта им.

Методика на изследването:

Проучването е проведено през първия срок на учебната 2004/2005 година в Интернет за деца и юноши към ОУ “Ради Патронски” с. Водица обл. Варненска и в Дом за деца лишени от родителски грижи “Надежда” гр. Варна. Изследвани са 78 ученици от V до VIII клас. Група А – включва учениците с общо изоставане по много учебни предмети и за дълго време, група В – с частично, но устойчиво изоставане по няколко сложни учебни предмета и група С – деца без констатирано изоставане в процеса на обучение. Данните за училищната успеваемост са взети от училищните дневници.

За определяне стила на учене е използван въпросникът на Hope и Mumford [4, 55–60]. Състои се от 80 биополярно оценявани айтема. Изследва четири различни стила на учене: активно експериментиране (активист), рефлексивно наблюдение (рефлектор), абстрактна концептуализация (теоретик) и конкретен опит (прагматик).

Анализ на резултатите:

Характеристика на неуспеваемостта. В зависимост от характера на изоставане в група А попадат 59,09 % от децата в интерната. Към група В се отнасят 27,24 % от тях, а най-малобройна е група С, в която са включени 13,63 % от учениците. Данните, свързани с етническата принадлежност на децата от ЕГ и КГ, разкриват по-голям процентен дял на децата от ромски етнос в групите на изоставачите. При интернатната форма на обучение роми са 73,24 % от учениците в група А, българи – 26,75 %, в група В роми – 65,45 %, българи са 34,54%, всички ученици в група С са от български етнос.

Резултатите от изследването на стиловете на учене са със следното разпределение:

Активно-експериментален стил (активист): група А - $A_v=10,75$, $SD=2,14$, група В - $A_v=12,25$, $SD=2,82$, група С - $A_v=10,36$, $SD=3,67$;

Рефлексивно-наблюдателен (рефлектор): група А - $A_v=9,81$, $SD=3,62$, група В - $A_v=10,23$, $SD=3,19$, група С - $A_v=11,46$, $SD=3,60$;

Абстрактно-концептуален (теоретик): група А - $A_v=10,15$, $SD=3,54$, група В - $A_v=9,77$, $SD=3,58$, група С - $A_v=10,63$, $SD=3,49$;

Конкретно-експериментален (прагматик): група А - $A_v=10,8$, $SD=2,77$, група В - $A_v=10,72$, $SD=2,79$, група С - $A_v=10,4$, $SD=3,97$.

Доминантните стилове за учениците с устойчива и частична неуспеваемост са активно-експериментален и конкретно-експериментален, за група С водещ е рефлексивно-наблюдателният, абстрактно-концептуалният е с по-ниски показатели и за трите групи. Стойностите на Т-критерия на Стюdent сочат, че не съществуват значими различия между стиловете на учене при учениците от групите. Според Hope и Mumford предпочитаният стил е водещ, но винаги към него се добавят елементи от останалите. При $t_{\alpha} = 2,06$ ($\alpha = 0,05$) данните в групите варират от нула до единица. Интересна е тенденцията, че само за активно-експерименталния - $t = 0,004$ (А-В), $t = 1$ (А-С) $t = 0,005$ (В-С), и абстрактно-концептуалния - $t=0,37$ (А-В); $t = 0,98$ (А-С); $t = 0,53$ (В-С), различията между стойностите за групи А и С се повишават. При първия стил са съответно най-високите, а при втория най-ниските стойности за група А. При останалите стилове t варира между 0,31 и 0,67. Първият стил е основен за 33,42 % от група А, 57,65 % от В и 22,36 % от група С. Той е в комбинация активист-прагматик за 19,52 % от група А и 6,25 % от група С. Съотношението на теоретичите спрямо останалите стилове в групите е съответно – 15,5 % (А), 12,5 % (В), 32, 26 % (С).

Активистите усвояват по-добре информация чрез опита. Готови са да се включат изцяло и без отклонения в практически дейности. Изследването установи, че в значимо по-висока степен учениците без изоставане в процеса на обучение (група С) и с частична неуспеваемост (група В), отколкото учениците със задълбочено изоставане (група А), активно търсят нов опит и познания (А – 53,84%, В – 81,81 %, С – 93,33 %). Те повече се впечатляват от необикновени, необичайни идеи, отколкото от практически утвърдени (А – 53,84%, В – 81,81 %, С – 86,66 %). Лесно се отегчават и предпочитат да бъдат заети с изпълнението на някакво действие. Предизвикателството да се заемат енергично с нещо ново и различно ги въодушевява (А – 61,53 %, В – 86,36 %, С – 86,66 %).

Чувстват се удовлетворени, когато работят заедно с другите и посрещат трудностите като възможност за решаване на проблеми. Учениците от група А са по-активни в процеса на общуване, работят по-добре в група със спонтанни, весели и непринудени хора (84,61 %). В дискусиите обикновено генерират много идеи. Решават проблемите чрез “брейнсторминг”. Те повече говорят, отколкото слушат другите – 53,84%. Това свое качество отчитат като недостатък почти половината от група В и С и едва една десета от учениците в група А.

Децата с констатирана неуспеваемост в процеса на обучение често действат, без да мислят за възможните последици (А – 76,92%, В – 81,81%), за разлика от тези в група С – 33,33%. Това е обяснимо с факта, че почти половината от тях намират за формално стриктното целеполагане и планиране. (А – 46,15 %, В – 50,13 %, С – 33,33 %). Предпочитат да реагират на събитията спонтанно, гъвкаво, отколкото да планират всичко предварително. Характерно и за трите групи е, че когато се случи нещо неприятно, предпочитат да го игнорират и да го приемат просто като нов опит.

По-често да, отколкото не, правилата съществуват, за да се нарушават според 84,61% от група А, 81,82 % от В и 60,23 % от група С. Мислят, че формалните процедури и изисквания ограничават хората. Бързо им става безинтересна методичната, детайлизирана работа. Чувстват досада при продължителни упражнения за затвърдяване и приложение.

Често тези ученици се класифицират като ниско интелигентни или с отклонения в поведението, но не винаги се отчита съответствието на наложеното им обучение и техният когнитивен стил.

Активистите учат най-добре, когато обучението предлага нов опит и възможности и те са завладени от това, което става “тук и сега”, когато нещата се променят бързо, имат свобода за избор и предизвикателства. Предпочитаните методи на обучение са ситуационните и ролевите игри, състезанията.

Представителите на рефлекторния тип внимателно обмислят и интерпретират съществуващите данни, като избягват прибързаното взимане на решения. Предпочитат да имат възможно повече информация, за да я обмислят по-добре (А – 69,23 %, В – 72,36 %, С – 86,66 %).

С – 81,23 %). Учениците от групата с висока успеваемост са по-педантични и внимателни към детайлите, преди да преминат към изводи (А – 46,15 %, В – 38,46%, С – 86,66%). Умеят да свързват новите знания с предходния си опит и да отчитат това, което са научили. Често виждат по-добри, по-практични пътища за решаване на проблемите. Изпитват удовлетворение, когато работят задълбочено (А – 61,53 %, В – 54,36 %, С – 72,64%).

По време на дискусия се стремят да обсъждат специфични проблеми. Харесва им да наблюдават, изслушват мнението на останалите, преди да предложат своето. Изследването установи, че 92,30 % от учениците с ниска успеваемост предпочитат да се представят “с нисък профил”, отколкото да са основна фигура. За групи В и С съответните проценти са – 59,09 и 63,33. Обикновено заемат задните места, предпочитат да слушат, отколкото да говорят. Имат ниска самооценка, дистанцирани са и толерантни.

И в трите групи се притесняват, ако трябва да свършат бързо някаква работа, за да не пропуснат крайния срок (А – 92,30 %, В – 81,64 %, С – 91,26 %). Склонни са към отлагане, отсрочване на действието колкото е възможно по-дълго. Учениците от група С са по-предпазливи и внимават да не се “хвърлят” в изводи твърде бързо (А – 53,84 %, В – 54,54 %, С – 86,66%). Предпочитат дейности, в които има време за цялостна подготовка и приложение.

Те учат най-добре, когато информацията е предоставена като цялостна концепция и след това се съсредоточават в детайлите. За да се ангажира тяхното внимание, е добре учителят да започне изложението си чрез онагледяване с карта, диаграма, илюстрация или да представи ключова идея. Много често те предпочитат да работят и учат със съучениците си, отколкото сами, като в повечето случаи са в “по-задна” позиция. Проявяват предпочитания към методи на обучение, които осигуряват учене на основата на изследване. Учебният опит и познанията трябва да бъдат добре структурирани, като бъдат насочвани сами да структурират собствените си задачи. Често се разсейват или почиват в хода на обучението. Понякога се захващат за няколко задачи едновременно. Необходимо е да бъдат насърчавани да наблюдават и да мислят за дейността.

И в трите изследвани групи теоретиците са склонни да решават проблемите, използвайки подхода “стъпка по стъпка”. Те интегрират знанията и наблюденията си в строга логическа система. Имат ясно разбиране за това, кое е вярно или погрешно, добро или лошо (А – 84,61%, В – 81,81%, С – 86,66 %). Стремят се да решават проблемите, като ги разглеждат вертикално и последователно. В по-голяма степен учениците от група В и С не харесват неорганизираните неща и предпочитат да ги поставят в ясни, съгласувани образци (А – 30,76%, В – 81,81%, С – 73,33%). Предпочитат действията им да съответстват на генерални принципи, теории, модели и системно мислене. Съотнасят всяко по-частно действие към някаква по-глобална идея. Склонни са да бъдат перфекционисти.

Чувстват се по-добре с логични, аналитични съученици и по-зле със спонтанни и ирационални. Често откриват несъответствия и слабости в аргументацията на останалите.

Учениците с по-висока успеваемост са по-толерантни към хора, които не могат да използват логически подходи (А – 38,47%, В – 45,28%, С – 73,33%). Това е обусловено от факта, че учениците от първите две групи не винаги се интересуват да разберат какво мислят другите. Почти половината от тях смятат, че в дискусиите са най-безпристрастни и обективни. Отхвърлят всичко, което не съответства на мисловната им схема.

Теоретиците учат най-добре, когато могат да организират ученето с индивидуална система от модели, когато имат време за методическо осмисляне на идеите и ситуацията. Добре е информацията да им бъде предоставена в постепенна последователност. Постигат успехи, когато имат шанс да питат и изпробват, когато ученето е логично и рационално, когато могат да анализират, да формулират хипотези и организират тяхната проверка.

Прагматиците се стремят да изпробват как теориите, идеите, техниките работят в практиката. Предпочитат да учат чрез опита. Това, което има най-голямо значение, е това, което работи в практиката (А – 36,79%, В – 59,09%, С – 60,43%). Правят всичко възможно да завършат работата, която имат (А – 69,23%, В – 63,34%, С – 74,21%). През повечето време считат, че краят оценява смисъла на това, което става. Когато чуят за нова идея или подход, веднага започват да обмислят как да ги приложат на практика.

В дискусиите предпочитат да засягат по-ограничени, по-конкретни въпроси (А – 61,53%, В – 73,91%, С – 69,23%). Предлагат практически реалистични идеи. Харесват хора, които имат по-скоро реалистичен, отколкото теоретичен подход. Склонни са да отхвърлят широките, спонтанни идеи, тъй като са непрактични. Прилагат различни процедури и техники, толкова дълго, колкото намират, че е необходимо да бъде свършена работата (А – 48,46%, В – 63,25%, С – 66,42%).

Прагматиците учат най-добре, когато се осъществява непрекъснато съответствие между теория и практика и обучението е базирано на приложението, когато могат да изпробват техники и умения, когато има подражание и съревнование.

С. Ramirez [6] препоръчва няколко стъпки за развитието на уменията на учителя да разбира стиловете на учене на учениците: оценка на предпочитаните от учениците начини на учене и поведението им в различни ситуации; планиране на когнитивния опит – методи, стимули, материали и ситуации, съобразно ученическите предпочитания; проверка и трениране на планирания когнитивен опит; оценяване на когнитивния опит на учениците от гледна точка на достигането на концептуални или други цели.

Познавайки стила на учене на учениците, учителят може да използва многообразието от стратегии и методи на обучение, които удовлетворяват различните стилове на учене, за да конструира по-адекватна технология за преодоляване на изоставането им в процеса на обучение. Същевременно е удачно да ги мотивира да осмислят и оценят предимствата и недостатъците на своя стил и да ги насочи към овладяване на положителни елементи от други стилове.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, М. Процесът на обучение. Дидактика. С., 1996.
2. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды, Москва, 1989.
3. Блонский, П. П. Школьная неуспеваемость. Избр. пед. произв. М., 1961.
4. Гюрова, В., Г. Дерменджиева, Е. Георгиев, С. Върбанова, Провокацията учебен процес., С. 1997.
5. Гелмонт, А. М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. М., 1954.
6. Иванов, И. Стилоче на познание и учене. Теории. Диагностика. Етнически и полови вариации в България. Ш., 2004.
7. Манолова, А., С. Сердева, Н. Седова. Състояние на училищната успеваемост на учениците от домовете за деца и юноши. – Педагогика, 1998, № 4.
8. Маттес, Г. О роли психодиагностики в преодолении неуспеваемости школьников. – Вопросы психологии, 1984, № 4.
9. Цетлин, В. С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. М., 1977.
10. Banks, J.A. and Banks, C.M. Curriculum Guidelines for Multicultural Education, Social Education, Volume 5, 1992 .
11. Birkey, Richard C., and Joseph J. Rodman. 1995. Adult Learning Styles and Preference for Technology Programs. New York: 1995.
12. Hartman, Virginia F. Teaching and learning style preferences: Transitions through technology // *VCCA Journal* 9, no. 2, 1995.
13. Kramer-Koehler, Pamela, Nancy M. Tooney, and Devendra P. Beke. The Use of learning style innovations to improve retention. In *ASEE/IEEE Frontiers in Education, Proceedings*. Purdue University. NY, 1995.
14. Schley, W. Systemische Dnsätze in der Padagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin, 1989.
15. Spesk, O. System Heilpadagogik. Munchen, 1987.
16. Wang, Po-Ching. *Gardner's Multiple Intelligences*. Penn State Educational Systems Design Home Page: Penn State University, 1996.
17. Wember, F. B. Die Entwicklung sozialen Urteilens und die Entstehung und Aufrechterhaltung von Lern – und Verhaltensstörungen // *Die Sonderschule*, 37, 5, 1992.
18. Wiseman, St. Educational deprivation and disadvantaged. // *Educational research in Britain*, L., 1969.

СПЕЦИФИЧНИ ОБУЧИТЕЛНИ ТРУДНОСТИ И ПОСЛЕДСТВИЯТА ОТ ТЯХ

Екатерина Л. Люцканова

SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES AND THE THEIR CONSEQUENCES

Ekaterina L. Liutskanova

Abstract: This article describes the common records of children with specific learning difficulties, the consequences and the conditions of work in some countries.

Key words: specific learning difficulties, abilities, dysfunctions, hyperactivity, growth, mainstream school, specialized classes, attention, memory, thinking, dyslexia, dysgraphia

В класовете на масовото общообразователно училище се срещат деца, които не могат да усвоят учебния материал по основните предмети и влизат в групата на учениците с крайна неуспеваемост. Често пъти те не се повлияват от традиционните методи на обучение, нито от положеното старание. Уточняването на тази хетерогенна група от ученици е все още в процес. Срещат се редица трудности за създаването на общоприето определение [8]. Това до известна степен се дължи на факта, че трудностите в усвояването на учебната програма не са конкретно патологично състояние, с рамкирана характеристика. Създаването на единна терминология е затруднено и от това, че учените от различни клонове са изхождали от гледната точка на своята наука. Така от една страна, се оформя група, гравитираща към медицински определения, занимаващи се с етиологията на нарушенията, а от друга страна – педагогическо направление, обръщащо внимание на симптоматиката и терапията [3; 6].

Терминът “специфични обучителни трудности” за първи път се използва през 1963 година от С. Кърк. Това е най-известното определение от педагогическа гледна точка във връзка с диагностицирането и обучението на група деца, които, без да са глухи, слепи или

умствено изостанали, не са в състояние да се обучават в условията на масовото общообразователно училище. По-късно – през 1977 г. с държавен акт към Американския Федерален Регистър е представена дефиниция за “специфичните обучителни трудности”: “нарушение на един или повече от базисните психични процеси, участващи в разбирането и използването на езика (говорим и писмен), което може да манифестира като недостатъчна способност за слушане, мислене, говорене, четене, писане, спелуване или за извършване на математически операции” [3]. Учащите, които по-рано са описвани като хиперактивни, инфантилни, с мозъчни увреждания, дислексия, визуални смущения, минимална мозъчна дисфункция, лека дисфункция на мозъка, задръжка в психичното развитие, неврологични отклонения и др., сега са със “специфични обучителни трудности”.

Симптомите са твърде разнообразни и засягат перцепцията, моториката, познавателното развитие и неврологичното състояние на детето. Разбира се не е необходимо да са налице всички симптоми, за да се определи едно дете като носител на специфично обучително нарушение, нито е достатъчен само един. При всеки ученик, който проявява обучителни трудности, характеристиките на академичните му умения се намират на различно ниво и имат различни прояви при отделните дисциплини. При някои деца се наблюдава разстройство, свързано с писането, при други – с четенето или усвояването на математическите действия. Въпреки това съществуват и някои общи особености, които обединяват и характеризират децата със специфични обучителни трудности (СОТ) като такива:

- нарушение в разбирането на устните изказвания и неправилно интерпретиране;
- дезорганизираност;
- хипер- или хипоактивност;
- неадекватни емоционални прояви (затвореност или избухливост);
- слаба концентрация на вниманието;
- невъзможност за точно вербално изразяване;
- нарушения във вестибуларния апарат, ритъма и пространствената ориентация.

Най-често тези нарушения предполагат дисфункция в централната нервна система. Като специфични обучителни трудности не трябва да приемаме нарушенията, свързани с първични увреждания на слуховия, зрителния или двигателния анализатори. Общото интелектуално изоставане, както и емоционалните сринове, свързани с проблеми в социалното обкръжение, трябва да бъдат индикатор за невключването им в термина.

Развитието на такова дете се различава от развитието на другите деца. Характерно е безпокойство, повишена раздразнителност, плачливост. Понякога се установява нарушение в съня и храненето. Тези деца трудно заспават. Сънят им е непродължителен и неспокоен. Намират се в състояние на постоянна напрегнатост и умора. Движенията им са неловки, некоординирани и често се нараняват.

Хиперактивност съпътства детето в предучилищна възраст и при постъпване в училище. В поведението му се появява психомоторно безпокойство. Постоянно си играе, върти се, пада на колене. Задръжните процеси се формират значително по-късно. Отначало детето реагира на всички дразнителни. Бързите му отговори невинаги са правилни. Детето не е в състояние напълно да използва своите способности и се прославя като глупаво и лениво. Повишената възбудимост го води до агресивност и умора, а в такова състояние не може да проведе успешно работата си. Типично за хиперактивното дете е, че става, сяда, завира се под чина, говори със седящите до него, краката непрекъснато потрепват и е винаги заето с нещо. Не винаги обаче хиперактивните деца срещат затруднения при четенето, писането, аритметика и други учебни предмети, както и обратното – не всички деца със СОТ имат поведенческата характеристика на хиперактивното дете [12]. Понякога е възможно степента на активност да бъде снижена. Тогава децата изглеждат апатични, унесени, хипоактивни. Те изглеждат затормозени, слабо подвижни, мудни. Почти винаги претърпяват неуспехи при възложените им задачи. Въпреки това и двете групи деца (хипер- и хипоактивни) показват интелект в норма.

Понякога емоционална неуравновесеност води до колебания в настроението. Проявява се слаба емоционална устойчивост, в резултат на което имат типични нарушения в самоконтрола, агресивно и провокиращо поведение, водещо до изолация от съучениците им.

Вниманието се характеризира с неустойчивост, лесна отвлекаемост, недостатъчна концентрираност върху възприемания обект, което възпрепятства възприемането му. При възприятието честотата на нарушение на зрителната чувствителност е по-висока, отколкото при нормално развиващите се деца. Същото се отнася и за зрително – двигателния апарат и за слуховото възприятие. Нарушението в развитието на зрителното възприятие е съществена причина за възникващите трудности в процеса на обучение. Децата със СОТ не умеят да изградят цялостен образ от отделни елементи. Така те създават впечатлението, че не виждат нещо от това, което учителят показва по време на учебната работа [2]. Те не могат да съединят отделни детайли в една смислова картина. Образът на външния свят при тях е хаотичен и неточен. Неточни са зрителните им представи, установени чрез рисувателни тестове. Допускат диспропорции в частите на тялото, неправилно ги разполагат, изпускат добре познати детайли. Във връзка с всичко това вниманието се характеризира с нарушена концентрация и ограничен обем. Децата не възприемат ситуацията като цяло, а само отделни нейни компоненти. Имат неселективно внимание и не могат да се съсредоточат върху съществените признаци. Те буквално са отрупани от различни дразнителни, които не могат да степенуват по важност и да извадят най-значимите от тях. Трудно превключват вниманието си от един предмет на друг и трудно преминават от една дейност към друга. Особено характерни са персеверациите, което означава, че лицето не може да се отърве от определен предмет или способ на решение [2].

Недостатъците при пространственото възприятие въздействат отрицателно върху обучението по четене и писане, където от особено значение е правилното възприемане на различното разположение на елементите на възприемания образ.

Запомнянето на информация зависи и от състоянието на възприятията и мисленето. Изследванията на паметта показват, че децата с по-голям успех помнят информация, която им се поднася визуално, отколкото само вербално. В произволната памет недостатъците се проявяват не само в ограничения обем, но и в точността на мнемическите процедури. Често запомнят странични елементи, които не са били обект на задачата. Информацията е несистематизирана, запомня се хаотично, без да се създава представа за връзката между елементите. Паметта се характеризира с повишена уморяемост, незрялост на централната нервна система. Забелязва се значително забавяне в преработката на възприеманата информация. От своя страна пък възпроизвеждането зависи и от общото състояние на детето.

Недостатъците в паметта се отразяват и върху развитието на мисленето. То е конкретно, нагледно-образно, ригидно, стереотипно, инфантилно. Детето не може да състави цялото от части, губи връзката между явленията. Среща трудности, особено при абстрактните, времевите и пространствени понятия. Операциите синтез, сравнение, обобщение и абстрахиране са недостатъчно сформирани в равнение с тези на връстниците им [1].

Всичко това се отразява неблагоприятно върху речта. В първи клас, когато усилено се разработват ситуативната, контекстната и обяснителната реч, децата с обучителни трудности по-дълго време се задържат на ситуативната. Демонстрират дефицит не само при възпроизвеждане на общи понятия, но и при термини, обозначаващи конкретни предмети. Изследванията показват, че тази особеност определя качеството на детските съждения – тяхната ситуативност. Те са непълни, тъй като родовите понятия не се използват правилно. Често се наблюдава замяната им с функционални определения, нещо което е типично за ранната предучилищна възраст [5]. Тези деца не умеят да употребяват местоимения, предлози, частици, съюзи. Не разбират значението на тези думи, пропускат ги или ги заменят.

Своеобразието на речевото развитие се отразява и върху писмената реч (дисграфия). Децата със специфични обучителни трудности се затрудняват в използването на най-елементарни граматични правила. Писмените им работи се отличават със специфични грешки, неприсъщи на техните връстници в норма. Често срещано явление е сливането на думи, неправилно разделяне на една дума, недовършване на думите. Възможно е наклонът на буквите да бъде свършено неорганизиран и детето да не може да спазва полето и да следва определен ред в тетрадката. Много често срещано е неумението да се отдели изречението от текста при диктовка (пропускат запетаи и точки, не използват главни букви в началото на изречението). Други типични нарушения в езиковата компетентност са грешките в четенето. Тази обучителна трудност се определя с много термини “вродена словесна слепота”, “вродена алексия”, “дислексия”, “специфична дислексия на развитието”.

Четивните умения се различават качествено и количествено от тези на техните връстници. Засегната е способността за запаметяване на буквите, бързината на четене, буквуване, сричкуване. Заменят букви и срички, доизмислят текста, често не разбират прочетеното. Проблемите на децата в писането и четенето не са част от общото задържане на психическото им развитие. При тях най-напред се откриват промени в поведението. Още в детството трудно различават посоките ляво и дясно. Може да имат кръстосана доминантност на водеща ръка, крак, око [12].

При овладяването на математическите действия “събиране” и “изваждане” срещат затруднения даже и когато използват реални предмети. Служат си с пръсти при решаване на задачи. Някои от децата се справят с чисто математическите действия, но не могат да вникнат в съдържанието на словесния елемент на аритметичното действие.

Сложната структура на общото психическо развитие на децата със СОТ често се отъждествява с интелектуална недостатъчност. Това води до фатални грешки в диференциалната диагностика и организацията на корекционно-развиващото обучение. За разлика от умствената недостатъчност, децата с трудности в обучението притежават добро равнище на обучаемост, използват помощта на възрастните, способни са да усвояват принципите на действията и да осъществяват пренос на усвоените способности на действия при решението на аналогични задачи [1].

Прогнозата за развитие на децата със СОТ зависи от организацията на социалната корекционна помощ, диференцирания подход, корекционно-логопедичната и психологическа дейност. Ранната и точна диагностика на специфичните обучителни трудности предполага и по-селективна роля на семейството. В семейната среда е възможно ранното установяване на подобни дефицити и поведенчески особености при изпълнението на различни дейности: хранене, обличане, общуване, игра. Семейството и най-близкото обкръжение на детето са първият източник на информация. Без негова помощ обикновено нарушението се диагностицира във възраст, при която, въпреки съхранеността на основните психични функции, се получава вторично цялостно изоставане в психичното развитие. На всеки етап – от диагностиката до специализираната терапия, семейството трябва да е активен партньор на терапевтичния екип от лекари, учители, логопеди, психолози, невролози [4].

Първите опити за организиране на специални педагогически условия за работа с деца с трудности в обучението са в края на 50-те и началото на 60-те години. В Англия и САЩ се организират специални училища и се разработва учебна програма, наречена “изпреварващо обучение”. Тя е за затруднените деца от старша предучилищна възраст. Едновременно с това към масовите общообразователни училища започват да се организират класове и групи за такива деца от училищна възраст. В Русия се откриват експериментални класове за ученици, които практически не са успели в масовото училище, и подготвителни

класове с особена програма на обучение, в които постъпват деца на 7-годишна възраст, поради отсъствието на готовност за обучение в училище. В подготвителните класове се изучава учебен материал само в обема на първото полугодие на I клас. През останалото време се използват различни видове практически занятия, подготвящи децата за началото на училищното обучение и запълващи пропуските на предучилищното развитие. Така в процеса на педагогическите изследвания и експерименталното обучение се създават два варианта на структура на началните класове за деца със специфични обучителни трудности. Първият за деца, обучавани 1–2 години в масово училище, вторият – за деца, които не са били обучавани.

Класове за деца, изоставани в развитието си, са открити и в Германия, Унгария, Чехия, САЩ, Канада. Те обикновено работят по програмата за I-III клас на масовото училище. Количеството на учениците варира от 8 до 15 деца.

В някои страни като Унгария и Чехия за тези класове се предвижда увеличаване на срока за началното обучение с една година (програмата за II-III клас се изучава за три години), а в отделни случаи и за две години. За всеки ученик се използва индивидуален план с отчитане особеностите на неговото развитие.

В помощ на децата със специфични обучителни трудности в някои страни (Чехия, САЩ) се организират класове в зависимост от вида на водещото нарушение: за деца с нарушения в устната реч, с дисграфия, с дислексия, с трудности по математика.

Специалните класове в различните страни се наричат с различни названия: в Русия и Унгария – “класове за деца със задръжка в психическото развитие”; в Естония и Чехия – “класове за изравняване”; в Канада – “класове за адаптация”; в Германия – “класове за деца с нарушения в поведението”. Независимо от названието, корекционната работа, която се провежда в тези класове, се насочва главно към развитието на речта, формирането на познавателната дейност и учебните навици, разширяване на представите за обкръжаващата действителност и участието на децата в различни видове практическа дейност [1;8].

Въпросът за диагностиката и обучението на деца със специфични обучителни трудности в нашата страна все още не е решен. За съжаление малко от учителите в масовите училища са информирани за същността и последствията от специфичните обучителни трудности. За мнозина от тях проблемите на тези деца се коренят в липсата на училищна мотивация, недисциплинираност, грешки във възпитанието или други фактори от обкръжаващата среда. Етикетират ги като като глупави, мързеливи или бавно развиващи се и този етикет понякога остава с години. Изследванията сочат, че учебната успеваемост е във взаимовръзка със самооценката на детето в много по-голяма степен, отколкото с измеренията на неговият интелект. Децата започват да чувстват неувереност, не само по отношение на своите учебни възможности, но и по отношение на своята личност. Опитвайки да запазят личностната си

ценност и собственото си достойнство, те променят в негативен план отношението си към учителите и училището. Така детето става проблемно, агресивно, с ниска самооценка и престава да си вярва, в резултат на което може да се стигне до отказ от училище. Често родителите недооценяват сериозността на положението. Когато “неуспелият” се прибере в къщи и заяви, че не желае да ходи на училище, те възприемат това като забавен куриоз, който разказват на роднини и познати. Някои виждат в тази детска реакция проява на независим характер. Когато си отхвърлен от учителите, родителите, успяващите съученици – остава улицата. Там поне не питат как се справяш в училище, дори напротив [12;13;14].

Професионализмът на учителя днес може да се оцени от позицията, която ще заеме и по отношение на дете с проблеми в класа му. Много е лесно да се докаже на едно дете, че нищо не знае, трудно е изкуството да му се даде самочувствие и възможност да докаже, че нещо знае. И прочути хора, известни с таланта си, са имали обучителни трудности. Например Томас Едисон, Харви Къшинг, Уинстън Чърчил, Алберт Айнщайн са имали много силна дислексия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балтаджиева А. Проблеми на децата със задръжка в психическото развитие, С. 1987.
2. Власова Т., Певзнер М., Учителю о детях с отклонениями в развитии, М. 1967.
3. Гаджалова Д., Актуални проблеми на специалното образование, С. 2002.
4. Енева Й., Монов Хр., “Методът на активното обкръжение” в терапията на деца със специфични нарушения в развитието – Специална педагогика, 2002, № 2.
5. Лубовский В., Дети с задержкой психического развития, 1984.
6. Матанова В., Психология на аномалното развитие, С., 2003.
7. Матанова В., Четивни проблеми при специфични обучителни трудности – Специална педагогика, 1995, № 1.
8. Петкова Я., Деца със специфични обучителни трудности и мястото им в обществото – Специална педагогика, 1997, № 3.
9. Тотев Ст., Изследване на училищната готовност на бъдещите първокласници. – Образование, 2004, № 3.
10. Цветкова С., Трудностите в обучението в начален курс – Специална педагогика, 2003, №4.
11. Уендър П., Хиперактивното дете – Ново училище, 1999, № 2.
12. www.ican.org.uk
13. www.kidsbg.com
14. www.sbug.info/udelo/

ТОЛЕРАНТНОСТ И ОБУЧЕНИЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В УСЛОВИЯ НА БИЛИНГВИЗЪМ

Маргарита Георгиева

TOLERANCE AND BULGARIAN LANGUAGE EDUCATION IN A BILINGUAL SITUATION

Margarita Georgieva

Abstract: The report interprets the problem of tolerance towards the bilingual pupils in the context of the new methodological system, adapted to the bilingual situation in Bulgaria.

It furthers the objectives and differentiated tasks of the Bulgarian language education in the bilingual situation; the report offers some supplements of the syllabus, as well as some technological resolutions appropriated to the peculiarity of the bilingualism there.

Key words: Tolerance, ethnic diversity, situation of bilingualism, objectives, educational contents, social spheres and topics of communication, complex deductive tasks.

Българската образователна система все още е далеч от решаване на проблемите, свързани с етнокултурното разнообразие в България. Между етносите, ползващи различни езици при общуване, съществува тясно социално-икономическо и културно взаимодействие. Това поставя на дневен ред необходимостта от преодоляване на комуникационната бариера между малцинствените общности и обществото като цяло, от съдействие на училището при усвояване на "културния" език на обществото, без това да влияе върху културната специфика на всяка малцинствена група (т. е. на традициите и нравите на общността). За да има равнопоставеност между различните етноси, в образователното ни пространство следва да се осигурят условия за непреднамерено осмисляне на културната и езиковата им идентичност, за пълноценното им интегриране в обществото. Добре е, без да се потиска етнокултурната самобитност, да се ускорява процесът на пълноценно интегриране на етническите общности в българското общество. Например включването на тематична област

“Празници” в учебното съдържание по български език дава възможност да се използват текстове и речеви ситуации, свързани с празнуването на Гергьовден (Хедрелез), Великден, Байрям и др. в селището, в което живеят учениците. Така непреднамерено се обогатява информацията за християнските, мюсюлманските и ромските обреди и обичаи, правят се изводи за общочовешки ценности и традиции, независещи от етническото самоопределяне на учениците, като се разчита, че всяка информация, получавана в училище, възпитава и може да се използва за осъзнаване на културната идентичност на детето билингва. За съжаление подобни примери са по-скоро изключения в училищната практика, защото българското училище още не е готово да решава комплексно въпросите за осигуряване на подходящи условия за успешно обучение и възпитание на учениците билингви. Направена е първата крачка – изучаване на майчиния език на различните етнически общности. Но дали това гарантира и запознаване с културната идентичност на етноса? Следващата крачка – образователна политика, осигуряваща равен старт за всички ученици, в т.ч. и за билингвите, все още е в етапа на проекциите. Достатъчно е да се проучат резултати от контент анализи на учебници и учебни помагала по различни предмети и за различни възрастови групи, за да се потвърди известната за широката педагогическа общност истина, че толерантността към етноси, различни от българския, е по-скоро декларация, отколкото реален факт. Като изключения се възприемат факти от учебното съдържание, опровергаващи този извод – например включване на ограничен брой приказки от турския и ромския фолклор в някои от учебниците по литература за начална степен (за средна степен такива примери няма). Още по-тревожни са изводите, резултат от преглед на технологиите, препоръчвани за усвояване на предвиденото по програма учебно съдържание. Те са ориентирани към хомогенна ученическа аудитория, която по презумпция е българска, но образователното ни пространство (в една не малка част на страната) е етнически е пъстро, а това предполага и адекватни на разнообразието методически решения. За съжаление в най-масовите методически помагала – ръководствата към учебниците, не могат да се открият положителни примери в тази посока. И ако за обучението по всички предмети това обобщение може да звучи пресилено, за обучението по български език то е факт. Факт, който дава отражение и върху резултатите от обучението по останалите предмети, защото езиковата бариера при билингвите е една от причините за трудното овладяване на български език, а от там и за слабата обща успеваемост в училищата със смесен етнически състав. По тази причина овладяването на български език (като официален език за общуване в страната) е гаранция за не само за социална, културна и езикова интеграция на всички етноси, но и за успешно усвояване на учебното съдържание по всички предмети в училище.

Билингвистичната ситуация в районите със смесено население и формираният стереотип за мислене на майчиния език са сериозна бариера по пътя към усвояване на

българския език от всички етнически групи, затова очакванията са училището да осигури възможност за преодоляване на интерферентните влияния между двата езика, за да се овладява български език до степен, удовлетворяваща учебните и житейските потребности на учениците. А това може да се постигне, ако обучението по български език се ориентира към формиране на комуникативноречевата компетентност на учениците билингви, а технологичните решения, които се предлагат на учителите, са съобразени с езиковите трудности на учениците билингви. Те биха били полезни, ако отчитат реалното състояние (като практика и образователна политика) на обучението по български език в райони с преобладаващо използване на майчин език, различен от българския, и ако са съобразени както със спецификата на билингвистичните и мултиетническите характеристики на тези райони, така и със закономерностите, систематизирани от методиката на обучение по български език като първи език; с типологията на грешките в българската реч на билингвите; с възрастта на учениците и с езиковата им подготовка. Т. е. билингвистичната ситуация и произтичащите от нея характеристики на обучението по български език дават отражение върху **целите, учебното съдържание и технологията на обучение.**

Съвременното родноезиково обучение е ориентирано към изграждане и усъвършенстване на *комуникативноречевата компетентност* на учениците от всички етнически общности. Ако вариантът за **цели** на обучение по български език в двуезична среда сега е *осигуряване на необходимото равнище за речево общуване в различни житейски ситуации*, то това равнище се възприема като най-ниската необходима и задължителна гаранция за овладяването на един език. С оглед на това се определят и част от задачите за постигане на целите на обучение на билингви:

- изграждане на мотивация за изучаване на български език;
- обогатяване на речника на учениците както с нови думи, така с нови значения и употреби на вече усвоени думи и изрази (в планираните ситуации на общуване и дискурсни типове);
- развиване на дискурсната компетентност, да се преодолява езиковата бариера при възприемането и създаването на текстове (в различни речеви ситуации и с различни цели).

За да се овладяват “умения и навици за пълноценно участие в речевото общуване”, се изграждат социално значими нагласи за общуване като:

- етично отношение и търпимост към партньора в общуването (в т. ч. и към негови слаботи и пропуски в поведението и в речта);
- участие в диалога по начин, който не позволява превръщането му в монолог;
- стремеж не само да се получава, но и да се дава информация в процеса на общуване и пр.

Актуалните задачи при обучение на билингви произтичат от променените обществени очаквания – не толкова с лингвистична осведоменост на подрастващите, колкото

осмисляне на образователния потенциал на това, което изучават в училище, за да могат да ползват български език, когато той е социално престижният език при общуване. В същото време обаче рутинната представа за успешно обучение продължава да се свързва с обема на овладените лингвистични знания, поради което **учебното съдържание** (регламентирано от МОН) продължава да експлицира (в адаптиран вариант) лингвистичната системност. Затова се налага в системата на учебното съдържание по български език да се направят промени (допълнения и размествания) за учениците билингви, за да се съобрази то със спецификата на обективно съществуващото влияние между системите на майчиния и на българския език. Освен това в педагогическото пространство се прокрадват идеи за учебни програми и образователни стратегии, съобразени с езиковите и културни компетенции на билингвите, защото в билингвистичните райони училището е този социален контекст, който обезпечава общуването на български език и едновременно с това е важен източник за социална мотивация. Подобни иновации обаче нямат институционална подкрепа, поради което учениците с майчин турски език, усвояват български език в “масовото” училище, работещо по “масови” учебни програми и стандарти, несъобразени с езиковите, когнитивните и социалните компетенции на обучаемите. Твърди се, че съществуващите програми и правилници са гъвкави и адаптивни, но това трудно може да се докаже, защото няма учебна програма, която в рамките на еднакво по обем учебно време да гарантира пълноценно усвояване на учебното съдържание от ученици с различна езикова подготовка. Истината е, че в този си вариант училищните програми са “дискриминационни” за част от учениците, след като не са взети предвид техните езикови компетенции и културни нагласи; че учебното време и пространство са запълнени с текстове и задачи, непонятни и непосилни за познавателния инструментариум на учениците билингви. Не може с едни и същи програми (без базов и вариативен компонент в тях), при една и съща организация на учебния процес да се преследват едни и същи образователни стандарти, без да се имат предвид различните езикови и когнитивни компетенции на учениците. Затова стремежът е постигането на ДОО да се операционализира на равнище методическа система, съобразена с психофизиологичните и социокултурните характеристики на обучаваните, с тяхната мотивация, с целите им за изучаване на езика, с условията на обучение и обезпечеността на учебния процес с адекватни педагогически средства. Логично е тази система да отговаря на стандартите от ДОО, но практиката показва, че те са твърде високи, особено за онази част от учениците, които живеят и учат в смесени етнически райони.

Ако приемем, че съвременното обучение предполага отказ от унификация на целите, това означава, че може да се мисли и за многовариантност на учебното съдържание. За да има съпоставимост в подготовката на учениците, то може да се разработва от гледна точка на една двукомпонентна структура, включваща *базов и вариативен компонент*.

Базовият компонент (ядрото) на учебното съдържание включва онзи минимум, който осигурява обществено необходимото равнище на общуване, като усвояването на този минимум е задължително, независимо от условията, в които функционира езикът. В базовия компонент се включват онези *сфери, теми и ситуации*, които обслужват учениците от всички райони на страната (в т.ч. и от билингвистичните). Например за районите, в които българският език не обслужва битовото общуване, семейно-битовата сфера ще бъде актуална във връзка с перспективата за продължаване на образованието в други населени места. Затова е подходящо тя да се включи в базовия компонент на учебното съдържание за 7.–8., а не за начална степен.

Вариативният компонент (периферията) на учебното съдържание се обуславя от вариативността на целите, в случая от регионалните условия за функциониране на българския език (например наличие или липса на естествена българска речева среда). Именно този вариативен компонент ще освободи учителите по български език от неизпълними максималистични задачи – да се постигнат еднакви резултати от обучението в специализираните училища и в училищата от районите със смесен етнически състав. Работата с ученици билингви показва, че има обективно съществуващи закономерности (психологически и лингвистични), които мотивират необходимостта от вариативен компонент в учебното съдържание. Една от тях е съотношението между структурите на българския и на майчиния език. Разноезичните реалии се възприемат от учениците като сложни единици, при това едните са привычни за всеки ученик, а други – не. Така овладяването на български език за тези ученици е двуединен процес, включващ усвояване на нови езикови явления и придобиване на умения за преодоляване на изградените вече навици от майчиния език, т. е. за преодоляване на интерференцията между двата езика. Лингвистичната информация в учебното съдържание е съобразена с основните закономерности на българския език, но тъй като в съзнанието на учениците билингви съществуват системите на два езика, именно вариативният компонент ще даде възможност да се вземе предвид съотношението между тези езици. Най-добрият вариант е български език в двуезична среда да се преподава по специални програми, но тъй като това явно няма да стане скоро, наложително е да се поставят нови акценти в задължителното учебно съдържание като се направят допълнения и реструктурирания по класове. Например сериозни допълнения се налагат при изучаване на основните граматически категории – род, число, определеност, съгласуваност. Базисни за морфологичната система на българския език, те не са характерни или аналогични за майчиния език на най-масово представените етноси в България – турски и ромски, в резултат на което морфологичните и синтактичните грешки в речта им изобилстват. В същото време в учебното съдържание по български език по традиция не се акцентира върху категориите род, число, членуване, защото те не са трудни за усвояване

от носителите на български език. В условия на двуезичие обаче върху тези особености на езиковата ни система се работи по-продължително, което ще наложи известно реструктуриране на учебната информация. Например вместо актуализация на всички части на речта в 5. клас в рамките на един урок, този преговор може да се планира в няколко урока (3–4), за да се осигури достатъчно учебно време за практическо трениране на съгласуването в изречението и в текста. Тук ще се включи и съгласуването по род и число на причастните глаголни форми в невидетелски разказ – проблем, който отсъства в учебните програми и в учебниците. При изучаване на глагола от допълнителна работа се нуждае тренирането на умение за използване на спомагателния глагол “съм”, поради което в 5. и 6. клас е подходящо той да бъде на вниманието на учителите, обучаващи билингви. При планиране на темите от учебното съдържание, вниманието следва да се съсредоточи върху понятия, чието усвояване затруднява учениците билингви. За тези понятия се отделя повече учебно време, като се набляга повече на комуникативната функция на езиковите явления. Проблемът обаче е, че нормативната база на обучението по български език ограничава учителя, не му дава право сам да реши какво да отпадне от учебната програма и от учебника по български език и да си осигури необходимото учебно време за допълненията и/или акцентите. В настоящия момент не може да се очаква МОН да въведе нови учебни програми, отчитащи спецификата на обучение на билингви, но тъй като реалностите налагат целесъобразни мерки, логично е да се утвърдят приложения (варианти) към сега действащите програми, за да се осигури достигането на ДОО. Като такъв вариант следва да се разглежда направеното предложение за допълване на учебните програми по български език със списък от тематични области и теми за общуване, съобразени с даденостите в билингвистичните райони:

Личност и общество

1. Аз и другите

– *моята биография*

– *моего семейство*

2. Училище

– *класна стая, училищни пособия, училищен правилник*

3. Моят дом, населено място, родина

– *стаи, предмети в тях, играчки*

– *улици, културни и административни учреждения (читалище, поща, кметство), исторически, архитектурни, етнографски и др. забележителности, магазин(и), парк*

– *столица (стари столици), географски и исторически забележителности, България и съседните ѝ страни*

4. Светът около мен

– *природа*

– животни – домашни (куче, котка, хамстер, папагал, овца, коза, крава, кон и пр.) и диви (мечка, вълк, лисица, глиган и пр.)

– цветя (стайни, градински, полски)

5. Свободно време

– празници (национални, християнски, мюсюлмански и др.)

– ваканции

– хоби

– спорт (футбол, народна топка, баскетбол, зимни стортове, водни спортове, тенис, шах и т. н.)

– екскурзии (в страната, в чужбина)

– в помощ на родителите

За да се изгражда адекватно поведение при общуване по тези теми, ученикът трябва да се поставя в различни **ситуации**, например:

Представяне – на новите си съученици и учители, на връстници и възрастни хора и т. н.

Общуване в училище – в междучасието; общуване с учителския и помощния персонал, със здравни работници и т. н.

Общуване на улицата – с връстници, с представители на реда и сигурността и т. н.

Общуване на обществени места – в читалището, в кметството, в пощата, в аптеката, в здравната служба и пр.

Пазаруване – в магазина (хранителен, зеленчуков, супермаркет, за риба, за облекло); в барчето; в сладкарницата; в книжарницата

Пътуване и туризъм – до общинския и областния център, до столицата (старите столици), до природни, исторически и пр. забележителности

Хранене – в училищното барче (бюфет), в сладкарницата и т. н.

Занимания през свободното време – спортуване, туризъм, пътуване, услуги, забавления (телевизия, кино, игри в т.ч. и компютърни, музика и т. н.)

Участието на ученика в различните ситуации предполага той да изпълнява *ролята* на:

– събеседник в официален и неофициален разговор

– ученик / учител

– гост или домакин

– пътник, турист

– клиент или продавач / купувач

– зрител, слушател, читател

– пациент / медицинско лице

С нарастване на възрастта на учениците тематичните области се допълват и/или обогатяват с нови. Например тематичната област **Аз и другите** може да се допълни с: **Про-**

фесия (планове за бъдещата професия, професия на членовете на семейството, семеен бизнес и финанси и т. н.), **Мода** и др. Нови тематични области, подходящи за учениците от 7.–8. клас, са: **Планета** (екология, бедствия, космос (фантастика)—наука и пр.), **Глобални проблеми** (тютюнопушене, наркомания, престъпност, закон и наказание) и др. Темите са обединени в тематични области, за да бъде улеснен учителят при планиране на ситуацияите и ролите при общуване, както и при планиране на лексикалната работа, свързана с тях. Добре е да не забравя, че за социокултурната обстановка в районите със смесено население най-актуални са социалните взаимодействия в училище, на обществени места (в превозни средства, в културни учреждения, при пътувания, екскурзии и т. н.). Перспективата е към учебните програми да се направят приложения за билингви, в които сферите на общуване, тематичните области и социалните роли на учениците в учебния процес да бъдат експлицирани. Докато това стане обаче, учителите могат да направят корекции и допълнения в учебното съдържание в процеса на изготвяне на годишното разпределение. За да отчетат спецификата на обучение в двуезична среда, сферите и темите на общуване е логично да се предпоставят в разпределението. Грижа на учителя ще бъде да ги разпредели в съответствие с езиковия материал, осигуряващ собственолингвистичната подготовка на учениците и едновременно с това да се насочи към подходящи **технологии**, осигуряващи усъвършенстване на уменията за общуване в различни социални сфери. Например в урока да се планират сфери на общуване, тематични области и речеви ситуации, осигуряващи възможност на учениците да изпълняват различни роли – на събеседници в официален и неофициален разговор, на пътници, на продавачи и купувачи и пр., или да се осигурява повече учебно време за изучаване на езикови явления, които затрудняват билингвите. За целта методическата система за обучение по български език в условия на двуезичие следва да се адаптира към спецификата на работа в билингвистична среда, като се използва модел, който учи как да се общува. В основата на модела стои възгледът, че средствата за изразяване се усвояват по-бързо и точно, когато вниманието на учениците е фокусирано не върху тях, а върху това, което те правят в общуването. Например изборът на упражнения, както и тяхното структуриране, следва да отчита на първо място комуникативните потребности на учениците, а езиковите средства, които се използват в комуникативния процес, са елемент на допълнителен лингвистичен анализ, мотивиращ правилността и целесъобразността на използваните средства. За целта най-подходящи са **синтетичните упражнения**, които съдържат няколко свързани помежду си задачи от различен тип и вид, но отнесени към един и същ текст. За да се обединят тези задачи, между тях трябва да има логически и/или асоциативни връзки. Така при формулировката на всяка следваща задача ще се имат предвид отговорите на предходните, защото чрез тези упражнения се цели да се моделира естествената комуникация, при която всяко следващо изказване е свърза-

но (пряко или косвено) с предходното. Чрез използване на “комуникативни мостчета” от различен характер учениците остават с усещането, че разговарят с учителя (или помежду си) по въпроси, свързани с текста – за неговото съдържание, за езиковите явления, които функционират с определени свои характеристики именно в този текст.

Например при изучаване на глагола е подходящо следното упражнение:

П¹: Ще ви прочета една гатанка.

На клон седи,

в ръка не стои.

Що е то? (Птичка)

П: Кой е отговорът на гатанката?

У: ...

П: Докато записвате текста под диктовка, може би ще сте готови и с отговора.

Досетихте ли се кое е това нещо, което може да седи на клон, но не стои, ако го вземете в ръка?

У: Птичката, лястовичката, върабчето.

П: Всички отговори са верни, но най-правилно е да се каже, че това е птичката. Обърнете внимание, че произнасям не пи-тич-ка-та, а птич-ка-та. Това е най-точният отговор, защото и врабчето, и лястовицата са птици.

Преходът към предкомуникативните упражнения се прави с “откритието”, до което се стига с отгатването на гатанката. Следващите задачи изискват опериране с морфологичните характеристики на изучените глаголи и съществителни имена, както и мотивиране на функцията на предлозите в текста. Задачите са подбрани така, че да изискват използване на неизвестни за майчиния език явления – струпани съгласни, предлог, спомагателен глагол съм и др.

П: Запишете изречението: И врабчето, и лястовиците са птици. Прочетете как записахте всяка дума от изречението. Добре. А сега определете какви са те като части на речта.

У: Врабчето, лястовиците и птици са съществителни имена.

П: А са?

У: Са е глаголът съм.

П: Припомнете си как се нарича този глагол и кажете в кое лице и число е използван той.

У: Помагателен, 3 л., мн. ч..

П: Правилният термин е спомагателен. Повторете го. Наблюдавайте останалият глаголи от текста. В кое време са те и кое е основното глаголно време в гатанката?

¹ С П са означени въпросите на преподавателя, а с У – отговорите на учениците.

У-1: Глаголите са: **седи** и **не стои**. Сегашно време.

П: Не разбрах – кои глаголи са в сегашно време?

У-1: **Седи** и **не стои** са в сегашно време.

П: Тогава кое глаголно време преобладава в текста.

У: Сегашно време.

П: Да, вярно е това, но да го докажем с конкретен анализ на глаголите. Определете времето, лицето и числото им, т. е. определете граматическите им признаци. (Учениците записват в тетрадките си примерите.)

П: Как записахте първия глагол от текста – **седи**, а вторият?

У: Първият глагол пише **с-е-д-и**, а вторият – **н-е-с-т-о-и**.

П: Правилният отговор е: **Първият глагол се пише**. Освен това се казва не **виторият**, а **вторият**. Как точно записахте глагола **не стои** – като една дума или като две думи.

У: Това една дума.

П: Според теб това е една дума. Всички ли са записали глагола като една дума?

У: Аз написах **не** отделно?

П: Защо?

У: Защото е отрицателна форма на глагола. Тогава се пише отделно.

П: Освен съществителните и глаголите кои са другите думи в гатанката и какви са те като части на речта?

У: **На** и **в**.

П: Какви са те като части на речта?

У: Предлози.

П: А какво означават те в това изречение?

У: Че птичката стои върху клона, но не можем да я държим в ръката.

П: Учителят ви по турски език ми каза, че вие знаете много гатанки на турски език. Тази, за която говорим, чували ли сте я?

У: Не.

П: Аз проверих и стана ясно, че тя е характерна и за турския фолклор. На дъската съм записала с български букви как звучи тя на турски език. Можете да си я запишете на лист като използвате турската азбука, за да изненадате приятно учителя по турски.

[Далда дурур елде дурмас.]

Dalda durur, elde durmaz.

За да се изгражда речевата култура на учениците билингви, при изпълнение на задачите от синтетичното упражнение се обръща внимание на допуснати артикулационни или други грешки, резултат от интерференцията между турски и български език (например изпускането на спомагателния глагол **съм**, вмъкване на гласен звук между струпаните

сгласни – *питичката, върабче* и др.). Работи се внимателно, без да се акцентува върху негативната оценка за допускане на тези грешки. Разчита се на “дискретното” отстраняване на грешката чрез подаване на верния вариант; чрез повторение на сгрешената дума при отговор на коригиращите въпроси, в които учителят е обърнал внимание на грешката и е илюстрирал с верния вариант. С подобна цел се използва и *диктовката*, чиято тренировъчна функция е актуална в билингвистична среда. Въпреки че диктовките обикновено имат за адресат по-малки ученици, в условия на двуезичие те са подходящи и за средна степен, защото осигуряват по-продължително време за осмисляне на информацията в текста и дават възможност целенасочено да се работи върху правописни и пунктуационни особености, които нямат аналог в турски език. Именно затова в синтетичните упражнения текстовете (или част от тях) най-често се записват под диктовка, за да се усъвършенстват правописните и пунктуационните навици на ученици билингви, да се опознава фонетичната и графичната структура на думите, да се автоматизират правописните и пунктуационните умения, свързани с изучаваните в момента езикови знания.

ЛИТЕРАТУРА

Георгиева 1990 – *М. Георгиева*. Лексикално – тематичен подход в родноезиковото обучение. София, 1990.

Георгиева 1995 – *М. Георгиева*. Овластяване на български език от ученици билингви. – Български език и литература, София, 1995/6.

Георгиева 1999 – *М. Георгиева*. Обучение по български език в условията на двуезичие. – В: Интеркултурното образование в България. Идеал и реалност. – София, 1999.

Димчев 2002 – *К. Димчев*. Към въпроса за типологията на обучението по български език. – Български език и литература, София, 2002/4–5.

Еюбов, Пенчев 1984 – *Н. Еюбов, П. Пенчев*. Овластяване на някои трудни категории в българския език. Варна, 1984.

Кючуков 1999 – *Хр. Кючуков*. Съвременни идеи и подходи за обучение по български език на деца билингви в двуезична среда. Варна, 1999.

ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА НА ИНТЕРКУЛТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

(Учителите по български и турски език за интеркултурното и билингвалното обучение и възпитание в българското средно училище)

Сюзан Чакър

PROVOCATIONS OF INTERCULTURAL EDUCATION

Susan Chakur

Настоящото изложение представя модели и практики, реализирани в българските средни училища с преобладаващ брой ученици–турчета в областта на интеркултурното, мултикултурното и билингвалното обучение и възпитание. Наблюдението е част от социологическо изследване на тема “Социализацията на децата–турчета в българското училище”.

Представена е ролята на учителя по български език и на учителя по майчин турски език в билингвалното и мултикултуралното образование и възпитание, осъществявано чрез различни форми на учебна, училищна и извънкласна дейност за създаване на педагогически образци, присъщи на демократичното образование.

1. Училището и учителят:

Училището като образователната институция която синхронизира на протичащите в нашата страна политически и социално-организационни трансформации, със своите прогресивни методи и подходи може да катализира диахронно–историческите тенденции на преодоляване на социални, етно–културни и други конфликти. Например с нововъведения като билингвални и мултикултурални подходи, програми за гражданско образование може да се постигне постепенно преодоляване на наслоените в миналото етно–социални и етно–културни аспекти на тези кофликти.

Учителят е главен субект в двустранния процес на обучението. Под негово ръководство се осъществява предаването на знанията и усвояването им от учениците. В тази връзка ролята му за социализация на подрастващите в училищно–институционалната среда е изключително голяма. Учителят оказва голямо влияние в процеса на учене при децата. Той

може да въздейства както върху количеството, така и върху качеството на усвояваните знания, чрез подходите и методите, които прилага. Затова е много важен начинът, по който учителят в билингвалното училище умее да поднесе материала съобразно спецификата на съответните деца. Тези учители са длъжни да положат по-големи усилия в сравнение с учителите от другите училища, за да максимализират разбирането от децата, по-голяма част от които постъпват като “неграмотни по български език”.

2. Учителите по български и турски език.

Поради това значителен превес в училищно–образователния процес в изследваните райони се дава на учителите по български и по майчин турски език. Техните педагогически подходи, методи на преподаване, собствени иновативни методи за деца–билингви са носеща конструкция за достиженията на преподавателите по другите дисциплини. Особена роля играе моделът на колегиално–професионалната комуникация помежду им, на утвърждаване на неформални, местни модели на структуриране на учебното съдържание (например реализирането в първи клас на изпреварващо обучение на майчин турски език) в резултат на което децата изграждат умения за по–свободен преход от единия към другия език и се увеличава капацитета на учениците за разбиране.

Ключова е ролята на учителя по български език, тъй като децата–билингви в чиста езикова среда започват обучението си “на чужд език”. Голяма ценност за тези учители са качества като лична инициатива, новаторски и алтернативни подходи при подбора и преподаването на учебния материал. Това е особено важно на фона на липсващия все още учебно–методически инструментариум за обучение на деца–билингви по бълг. език. Учителят иноватор, отворен към проблемите в обучението се стреми да намира необходимите акценти при преподаване на деца–билингви, например: отделя повече време за стереотипните грешки по български език–фонетични граматически, лексикални и стилистични за сметка на уроците за диалектите и книжовната норма в бълг. език, с които тези деца нямат проблем.

2.1. Мултикултурално и интеркултурално обучение и възпитание.

Защо е необходимо интеркултуралното обучение?

Видимите образци на добросъседство и разбирателство между етносите крият и съответните невидими аномалии като ниска степен на уважение ценностите на другия, което за съжаление е характерно в по–голяма степен за българите. Очевидно снизходителното признаване на културния плурализъм и правото на другия не води автоматично до неговата равнопоставеност.

В контекста на етносоциалните особености на нашата страна и в духа на международните конвенции за права и свободи в нашата училищна общност започват да се поставят основите на “интеркултурално образование” в противовес на преобладаващия доскоро етноцентристки образователен модел.

Целта на интеркултуралното образование е да създаде педагогически образци на взаимно опознаване на различните култури в мулти-етническите училища. У децата от различните етно-групи могат да се стимулират нагласи за опознаване ценностите на различната култура. Също така съгласно философията на демократичното обучение интеркултуралното образование включва и запознаване с правата и свободите на човека и усвояването на етико–политически понятия като “толерантност”, “разбирателство”, “взаимоуважение” и др., визиращи общочовешки ценности.

Липсва достатъчен опит в тази област в българското училище, където все още културното различие не се проблематизира (М. Грекова). Но това като че ли е валидно повече за чисто българските, хомогенните училища. В смесените такива очевидно са налице повече учители, отворени към либералните ценности, сами открили необходимостта от мост между културите на училищно, образователно ниво или “образование в различност”.

2.2. Учителите-инноватори и методът на неутрализацията.

Тези учители, които са отворени към новото въвеждат т.нар. “неутрализиращ метод” или изчистване на учебното съдържание откъм ефекта на сегрегиращото етническо разграничение, формирано в миналото. С други думи те проблематизират факта на въздействието на етноцентричните учебни съдържания, както и своята голяма отговорност за това въздействие. Те са съгласни с това, че училището днес има свободата и потенциала да “откаже” да негативира етнокултурните различия и всички спекулации на тази основа.

Чрез селекцията на учебните съдържания, възпроизвеждащи предразсъдъци и етническо недоверие учителите спокойно могат да се считат за изградили свои прийоми на интеркултурално обучение, въвеждат свои матрици за етно–емоционално и рационално световъзприемане и взаимодействие при деца от различни етно–култури. Възпитателният резултат от това се доближава до мултикултуралния образец толкова повече, колкото повече учители прилагат този метод. Такива учители прегръщат дадената от МОН възможност за алтернативни учебни съдържания и тяхната заменяемост. Става въпрос например за алтернативни литературни произведения и тяхвана заменяемост в избираемите теми. Учителите инноватори по литература избират обикновено на мястото на дадени произведения други, съгласно своите разбирания за новите тенденции и потребности на децата в тези райони. Например вместо песента “Даваш ли, даваш, балканджи Йово . . .” те включват в програмата “Вятър ечи, Балкан стене” и “Юнашки песни”. В алтернативните произведения патриотичните ценности се вграждат в съзнанието на децата “с по-меки внушения”, както твърдят учители и експерти.

В училищата с деца–билингви от изследваните райони са налице учители по български език, включващи в часовете си по своя преценка поезия от турски автори, фолклорни образци от песни обреди, приказки и др. Намира място в обучението и опознаването на

световните религии и техните направления, предпазващо децата от предрасъдъци и дискриминация.

Друг пример за изграждане мост между религиите и културите чрез преподаването е интерпретацията на текстове и теми от старобългарската литература, материя твърде далеч от познанията и светогледа на децата-мюсюлманчета. Базирайки се на познанията на децата за Исляма, учителят, за да улесни възприемането на учебното съдържание от учениците прави аналогия и препратки към общите корени на Исляма и Християнството, т. е. към Стария завет, към първите хора, общите светци и герои, чиито имена също са аналогични, във фонетични варианти на двата езика (български и турски). Така тези деца правят плавен преход към другата, различната религиозна култура, философия и мистика, откривайки, че тя не е толкова далечна и различна от тяхната.

Елемент от интеркултуралното образование е и обучението на децата в човешки права и гражданско образование, което може да се нарече условно "обучение и възпитание в демократични ценности и култура". То способства за формиране на толерантност, зачитане правата на другия и изисквания за неговата толерантност и по-висока гражданска култура.

3. Учителите по български и турски език за билингвалното образование и възпитание.

В изследваните училища на преден план излиза билингвалният модел на обучение като елемент на интеркултуралното образование. Той е в противовес на асимилационизма, налаган чрез обучение само на официалния език. Така се отговаря на специфични образователни потребности на децата-билингви от малцинство, различни от тези на мнозинството, признати с международни документи. На първо място по острота излиза лингвистичният проблем, т. е. недоброто владение на официалния български език.

3.1. Комуникационни практики при учителите по двата предмета.

Особено важно е сътрудничеството на учителите по български и турски език най-вече в началните класове. Същите, според изследването показват голям ентузиазъм и откликват на неравностойното положение на децата, незнаещи бълг.език. Проявява се и "корпоративен дух" по отношение взаимната отговорност за решаване лингвистичния проблем от което зависи по,нататъшния успех на децата. Разбира се известен превес в това отношение имат учителите-турци. Много добър пример за този дух е практиката на стиковане на учебните съдържания по двата предмета в първи клас, като изпреварващо с една стъпка е обучението по турски език. Съдържанието се научава и анализира първо на майчиния турски език (на една и съща приказка, текст, като се въвеждат опорни ключови думи и изрази на бълг. език), а после на официалния български език. Така максимално се подготвят и улесняват децата за новия друг език. Учителите споделят и за други практики на изпреварване и разместване на уроци напр: при термините "подлог" и местоимения взаимнопомагащо и допълващо билингвалното обучение като подход. В обозрим пери-

од от учебно време според учителите турчетата достигат българчетата по знания за езика и имат добра успеваемост.

3.2. Формите на извънкласно обучение и възпитание.

Учителите иноватори и по двата предмета проявяват и различни инициативи за специални ангажменти в сферата на училищния живот извън часовете, консолидиращи децата от различните етнически групи за взаимно опознаване на културите. Чрез училищни празници като “Ден на майчиния език” а също и изнасяне част от програмите на общоучилищните тържества на турски език се постига зачитане спецификата на децата и района и изграждане на училищна атмосфера, отговаряща на нуждите им.

3.3. Дискусионно обучение.

Също като извънкласна форма между учителите по двата предмета е въведена съвместна инициатива за водене на дебати на двата езика по различни обществено значими теми за изграждане у децата на способности за диалогично и дискусивно мислене на двата езика.

Разискването на теми като “Човекът от другия етнос не е друг” формират толерантно мислене и уважение към ценностите и традициите на различната култура и различния друг.

Заклучение

Високата степен на консолидация и корпоративен дух между учителите в билингвалното училище, както и личните професионални качества на същите е важен фактор за изработване прийоми и практики, налагащи и утвърждаващи интеркултуралното и билингвалното обучение като водещи в съвременното демократично училище. Смело можем да вярваме, че скоро в българското училище тези практики ще бъдат институционализирани чрез учебните програми и съдържания, за да се отговори на изискванията на демократичното образование, чиито компоненти са билингвалното, интеркултуралното и мултикултуралното обучение и възпитание.

ДЕЦАТА – ЕТНИЧЕСКИ ТУРЦИ В БЪЛГАРСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Николай Николов

THE CHILDREN – ETHNICAL TURK IN THE BULGARIAN EDUCATION

Nikolai Nikolov

Abstract: The specificity formation the children – turk are defined by when there is the crisis public schools especially the circuit of „center – periphery“ is sensitively reproduced. There is the unequal base socialization the children – turk. Including it is possible to remember existing deficit knowledge of official language, which base of teaching and training at school is.

Key words: children, ethnical Turk, education;

Колектив български автори приемат и основателно разглеждат децата-турчета като специфична социална група. Според тях тяхната специфика се определя според признаците социален статус и етнокултурна принадлежност при същественото наличие на езиков проблем. В своята съвкупност те оказват силно въздействие на училищната социализация на учениците-турчета. Социологът на образованието Грос счита, че “училищната успеваемост, равнището на стремежите, участието в извънкласната и извънпрограмната дейност, процента на селекцията и др.; зависят изключително много от социално-класовата и етническата принадлежност на децата”.

Според О. Дейкова и С. Чакър по-голяма част от учениците турчета заедно със своите родители живее в периферните райони на страната, в които за съжаление продължават да протичат процесите на социална маргинализация. Ако използваме термина “социално-класова” принадлежност, то те принадлежат към селяните с нискодоходен поминък или към нискоквалифицираните работници (заети предимно в строителството), които се наемат далеч от семействата им. За съжаление днес това са най-засегнатите от безработица

райони. Индивидите и семействата от този етнос имат по-малък достъп до управленско-властови и престижни позиции в обществото, ако използваме термините на Вебер (Вебер 1992). Тяхното по-ниско социално-статусово положение дава значително отражение върху утвърдените от тях системи от нагласи, ориентации, оценки и ценности. Не по-малко е това въздействие и върху техните поведенчески стратегии, жизнен опит, стил на живот и др.

От значение е и ниския икономически статус на тази група, който възпрепятства ресурсното осигуряване на образованието на подрастващите в един момент, когато то става все по-скъпо струваща услуга. В тази връзка децата турчета се превръщат в неравнопоставена група от гледна точка на пълноценността на своя достъп до различните степени на образованието. С други думи социално-статусовите йерархии на нашето общество се отразяват и върху йерархиите в училищния социализационен процес. Те влияят както на училищните достижения, така и на жизнените планове на децата. Влияят върху целенасоченото преследване на тези планове чрез обучение, натрупване на знания и усвояване на културата. Налице е социално-икономическа, политико-властова и професионално-статусна неравнопоставеност на съответната етническа група.

Социалния опит на турската етническа група, от гледна точка на променящите се конкурентни модели, е достатъчно нерационализиран и неструктуриран, за да има мотивираща и социализационна стойност за децата. В болшинството случаи родителите в своето поведение възпроизвеждат утвърдения “периферен” манталитет, който одобрява и подкрепя запазването на по-неблагоприятното и дори депривираното им статукво що се отнася до възходящата социално-статусова динамика. Повечето от тях поддържат максимата “С учене не се забогатява”, което е демотивиращо за собствените им деца.

Спецификата на образованието децата турчета се определят от това, че при криза в обществото училището много чувствително възпроизвеждат схемата “център-периферия”. Училището от периферията не само възпроизвежда дефектите в обществото, то ги възпроизвежда в хипертрофиран вид. В периферното училище е налице развитието свързано с различния ученически състав от гледна точка на неговите социални и едностатусови измерения. Налице е неравностойна базова (семейна и групова) социализираност на децата турчета. В това число може да се припомни съществуващият дефицит на знание на официалния български език, по който всъщност се осъществява преподаването и обучението в училище. Поради това от тях се изискват много по-големи емоционално-волеви и интелектуални усилия, за да се изравнят с децата българчета и да компенсират стартовото си различие. Трябва да се прибави като аргумент и това че училищата в съответните периферни райони са поставени в неравностойно положение от гледна точка на своята престижност – подбор на недостатъчно подготвени и качествени преподавателски екипи.

Според О. Дейкова и С. Чакър сред учениците турчета се срещат три типа социализационни групи ученици:

I-ва група – силно социализирани (ориентирани към средната класа) – те са деца от семейства с по-висок социален статус; стремят се към постигане на по-резултати в училище; деца са на родители с по-големи финансови възможности; те инспирират в своите деца принципи и ориентации за обучение и образователен успех;

II-ра група – средно социализирани – това е групата на учениците с добра успеваемост; за тях училището не е онази изключителна ценност, която да изпълнява мотивираща роля спрямо техния ежедневен живот; в техните жизнени планове не фигурира отчетливо принципа за постигане на високи оценки и натрупване на културен капитал;

III-та група – слабо социализирани (клонящи към нисшата класа) – това са деца с нисък успех, клонящ към среден и слаб успех; не проявяват активност в клас и извънкласните инициативи; по-голяма част от тези деца имат по-нисък социален статус; те произхождат от работнически или селски семейства; по-голяма част от тях са попаднали и в групата на безработните; съответните деца не получават от семействата си началните стимули, както и адекватния набор от ценности, принципи и стереотипи, подпомагащи техните модели на поведение. Поради различни обстоятелства в тази група са налице деца, които не посещават редовно училище. Причините в това се крият в икономическата ситуация, в която са попаднали техните родители, намиращи препитание като сезонни работници. Тази училищна и жизнена ситуация демотивира децата. Те загубват интерес към успеваемост. Родителският опит не ги стимулира и мотивира положително.

Друг факт, който трябва да бъде засегнат, но не може да бъде обяснен теоретически, е че *много деца от етнически малцинствени общности не могат да се справят с изискванията на училищното изискване и официалното образование*. Интерпретациите в това отношение са твърде широки и варират от генетични и биологически фактори до социална депривация, учителски предрасъдъци и дискриминация. Очевидно е, че идентифицирането на причините за затрудненията е въпрос с голяма научна и практическа значимост и сложност. Училищният неуспех може да доведе до широк диапазон психологически проблеми, като понижаване на самооценката, чувство за несправяне, поведенчески отклонения, реакция на отхвърляне на необходимостта на училищно обучение изобщо и др. Резултатът обикновено е напускане на училище, но често пъти при липсата на коректно разбиране на природата на затрудненията, алтернативата, която повече учители и родители избират, е прибягване до специално образование.

Обект на специалното образование са децата със специални педагогически нужди. Те са в резултат на някакво увреждане или дисфункция. Очевидно е че в тези случаи става дума за специални нужди, чиито източник е вътре в самото дете.

В други случаи обаче потребността от специфичен подход в образованието и обучението се определя от фактори извън детето: във взаимодействието между детето и среда-

та или в самата среда. Например децата с различен етнокултурен произход обикновено демонстрират трудности в училищното си обучение, чието преодоляване нерядко изисква специален в смисъл на алтернативен подход. Шванцара и колектив посочват че самата принадлежност към етническо малцинствена група вече е източник на затруднение. Тези затруднения обаче би трябвало да се идентифицират добре от гледна точка та причинния фактор. Изтъква се твърде честото погрешно класифициране на деца с малцинствен произход в категориите, принадлежащи на специалното образование т. е. специалните нужди в резултат на различен етнокултурен, езиков, религиозен и т. н. произход се смесват неправомерно със специалните педагогически нужди в резултат на увреждания.

Независимо от типа и статута на малцинствените общности, всеобща тенденция е те да бъдат представени в категориите, подлежащи на специално образование, в това число най-вече умствено изостанали, с обучителни нарушения и емоционално-поведенчески разстройство. Налице са достатъчно данни за погрешна класифициране и настаняване в специални класове на деца от малцинствените групи.

Изследователите на ромската етническа общност например са разтревожени от практиката за настаняване на ромски деца в специализирани институции за умствено увредени. За Европа понякога 80% от циганските деца, които посещават училище, са настанени в такива паралелки за социално или умствено обременени деца.

При децата от турската етническа общност нещата не изглеждат толкова драматично предопределени, макар много турско езични деца, особено в изолираните селски райони, не владеещи български език, да бъдат насочвани към помощно училище, като за целта биват освидетелствани като умствено изостанали. Опитите това да бъде обяснено от гледна точка на интелектуална непълноценност или депривация не издържат критика, доколкото специфичните модели на социализация в определени малцинствени групи са достатъчно пълноценни за представителите на самите групи и стават дефицитни едва при постъпване в училище, когато културните модели на малцинствените групи се сблъскват с културните изисквания на доминиращата в обществото група, т. е. тази, която задава характеристиките на образованието.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дейкова, О., Чакър, С., Българското училище..., С., 2000.
2. Лиежоа, Ж, Цигани, роми, чергари, С, 1996.
3. Ангелова, Р, Опознайте детето, изследвайки го, Бл. 1997.
4. Леви, Вл. Нестандартното дете, С. 1999.
5. Радулов, В., ДАРС, Б., 1997.

МУЛТИКУЛТУРНИ РАЗЛИЧИЯ В ЧУЖДООЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ

Даринка Д. Бойчева, Димитър В. Димитров

MULTICULTURAL DIFFERENCES IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Darinka D. Boycheva, Dimitar V. Dimitrov

Abstract: The report presents the multicultural difference in contemporary world. The intercultural communication assigns new tasks to the intercultural education and the Foreign Language Teaching.

The paper deals with the Communicative Competence of users and learners of foreign languages in the light of the six – level Common European Framework. Foreign Language Teaching stresses a multicultural exchange of values – tolerance, understanding and intercultural cooperation.

Key words: Multicultural, Intercultural difference, Language, Foreign, Teaching, Communicative, Competence

Светът днес се характеризира с културно многообразие с “размиващи се граници, с взаимно отварящи се общества едно към друго и с освобождаването на народите от локалната си жизнена перспектива за идентифициране на културата със своята култура”[1].

Мултикултурализмът, като нова императивна ценност на нашето съвремие, изисква преодоляване на различията, нетърпимостта и конфликтите, за полагане на общи усилия, за превръщане света в безопасна арена на межкултурното сътрудничество, градивен диалог и взаимна толерантност.

Глобализацията на обществото, транснационализирането на бизнеса, увеличаването на туристическия и емигрантския поток, студентския обмен, смесените бракове, бурното развитие на масмедията придават широка мащабност на межкултурните контакти.

Мощната мондиализация, която все повече набира скорост, налага необходимостта от възпитание на младите хора в духа на интеркултурното образование с цел придобиване на знания и умения за межкултурно взаимодействие и сътрудничество с представителите на други култури. Това предполага от своя страна, зачитане, изучаване, уважаване на различните култури, техните нагласи и ценности.

Според Х. П. Баптист, "ценностите са заложили в основата на всяка култура, ранжирани в един идеален ред по степен на важност. Несъответствието или дори конфликтът на ценностите в рамките на една култура са от съдбоносно значение за нейното бъдеще. Ценностите диктуват поведението, емоциите, етикета, начина на живот, дори езика. Някои от ценностите са общи за различните култури, а други заемат различно място в йерархията на отделните култури" [2].

Интеркултурното образование е "образование в различност за постигане, осъзнаване на ценността на всяка културна идентичност" според П. Макариев [3]. "Интеркултурността предполага от своя страна, взаимно разбиране и зачитане на богатството и уникалността на отделните култури" на базата на толерантността [4].

Толерантността представлява хармония в различието, висша добродетел, правно-политическа потребност, морален дълг. Тя предполага приемане, зачитане и правилно оценяване богатото разнообразие от култури в съвременния свят и на всички форми и начини за проява на човешката същност.

Живеем в епоха, отличаваща се с глобализация на икономиката, нарастваща мобилност, бързо развитие на комуникациите, подвижност и миграция на населението, урбанизация и изменение на социалните структури.

"Светът е мултикултурен и намаляването на ефектите от противопоставянето и осъзнаването на различията в интернационален и интеркултурен план има огромно значение" подчертава И. Иванов [5].

В съвременната епоха на нарастване нетърпимостта и напрежението, потенциално повишава заплахата от конфликти, толерантността и мирният диалог придобиват особено значение.

Възпитанието в дух на толерантност, вслушване, открита солидарност и сътрудничество придобива важна роля в българските образователни институции. Масмедите популяризират ценностите на толерантността, играят конструктивна роля и съдействат за свободен и открит диалог.

Създаването на Европейския съюз (ЕС) отвори границите на европейските държави, улесни мобилността и бизнес контактите, разкри нови възможности за работа и образование в тези страни.

Стандартите на ООН и на ЕС са категорични относно признаването на образователните права, както на мнозинствата, така и на малцинствата и на отделния човек. При това съ-

ществуват различни варианти за тяхното осъществяване и интерпретиране. Множество са новаторските подходи, които варират от методи за обучение в клас до промяна на цялостната образователна система. Едни от тези новаторски подходи са двете философии – на мултикултурализма и на интеркултурализма и съответстващата им методика на обучение.

Главно предизвикателство при провеждане на мултикултурното и интеркултурното обучение е създаването на такива образователни структури, които да стимулират развитието на собствената групов идентичност, като в същото време развиват общото между всички групи.

Интеркултурното обучение означава общуване и взаимно проникване между културите на групите с различна идентичност, т. е. ученици от различни културни среди се обучават в една и съща класна стая. Така те могат да научат не само историята и културата на своята общност, но и тези на другите общности.

Мултикултурното обучение в училище се свежда до това, че ученици от различни групи развиват паралелно собствените си култури, т. е. обучението се осъществява на езика на съответното малцинство, което изучава своята история и култура в отделна среда – средата на своята общност.

Съветът на Европа формулира своите ръководни идеи за интеркултурното образование в следните четири пункта:

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

Целеустремената ни насоченост към Обединена Европа в условията на съвместно съжителство и желанието да общуваме с други култури, да бъдем възприети, разбрани и уважавани като носители на даден език и култура неминуемо налага необходимостта от овладяване на поне два езика, освен матерния, и уеднаквяване на документите, удостоверяващи езиковата компетентност. За да отговори на новите условия, Съветът на Европа излезе с обща езикова политика през 2001 г. и разпространи Общата Европейска рамка (OEP) [6] за изучаване и преподаване на чужди езици и оценка на знанията в чуждоезиковото обучение (ЧЕО).

Рамката се базира върху разработената от Съвета на Европа през 90-те години на миналия век система от шест равнища за комуникативна компетентност и равнища за владееене на езика:

- A1 – равнище на “оцеляване” в чуждоезикова среда;
- A2 – допрагово равнище;
- B1 – прагово равнище;
- B2 – следпрагово равнище;

- С1 – високо равнище;
- С2 – майсторско равнище.

ОЕР осигурява обща база и ръководни принципи за разработване на учебни планове и програми, учебници, полагаане на изпити, защитаване на сертификати и др. в Европа. Изчерпателно се описват знанията, уменията, навиците, които трябва да придобият учащите се с цел ефективно участие в чуждоезикова среда.

Изучаващите чужди езици, като представители на обществото, в специална езикова среда, при дадени обстоятелства и поле на изява, изпълняват социални роли и задачи, продуцират текстове по специфични теми и области, активират стратегии, развиват общи и комуникативни компетентности.[8].

Понятието “компетенция”, въведено за първи път през 60-те години от американския социолингвист Ноам Чомски в генеративната му граматика [7], се преосмисля, като по-късно придобива съществено значение за ЧЕО [8,9].

Компетентностите в ОЕР се подразделят на общи и комуникативни:

А. Общи компетентности:

1. Декларативни знания:
 - а) знания за света;
 - б) социокултурни знания;
 - в) междукултурна осведоменост.
2. Умения и ноу-хау:
 - а) практически умения и ноу-хау;
 - б) междукултурни умения и ноу-хау;
 - в) екзистенциална компетентност;
 - г) способност за учене.

Б. Комуникативна езикова компетентност:

1. Лингвистична компетентност:
 - а) лексикална компетентност;
 - б) граматична компетентност;
 - в) семантична компетентност;
 - г) фонологична компетентност;
 - д) ортографична компетентност;
2. Социолингвистична компетентност:
 - а) лингвистични маркери на социалните отношения (статус, близост, регистър);
 - б) условностите за учтивост;
 - в) похватите на фолклора;
 - г) познаване на регистрови различия;

д) познаване на класови, диалектни, регионални и професионалнолингвистични маркери.

3. Прагматична компетентност:

- а) дискурсна компетентност;
- б) функционална компетентност;
- в) композиционна компетентност.

Общата Европейска езикова рамка разглежда всеки въпрос за приложните лингвисти, преподавателите в ЧЕО, унифицира ЧЕО в страните на Европейския съюз, съпътстващите понятия и терминология. Конкретното познаване и прилагане на ОЕР спомага за по-бързото и ефективно приобщаване към Европейския съюз и осигурява по-добри възможности за всички млади хора в Европа.

Целите и задачите на езиковата политика на Съвета за Европа са определени в Препоръки Р/82/18 и Р 98/6 на съвета на министрите, а именно "Постигане на по-голямо единство сред нейните членове, ... чрез приемане на общи действия в културната сфера", като при това се насърчава "плюрализмът" в отговор на лингвистичното разнообразие на Европа.

Културното многообразие днес предявява нови изисквания към образованието и учебните програми, заключаващи се в следното:

- Приемане и уважение на културните различия;
- Разбиране и зачитане на уникалността на културното наследство;
- Разработване на учебни програми за задоволяване потребностите на културното многообразие на общността ;
- Придобиване на нагласи, знания, умения и навици за интеркултурно взаимодействие с различните култури на базата на диалога, толерантността и взаимното обогатяващо разбирателство;
- Постигане на социална, политическа, икономическа и образователна справедливост срещу всяка проява на расизъм и дискриминация.

Съгласно Държавните образователни изисквания за учебно съдържание "Културно-образователната област "Чужди езици" има за цел да подготви учениците за общуване с хора, принадлежащи към други култури и езикови общности, в ситуации, надхвърлящи рамките на родноезиковата среда; да ги научи да търсят, откриват и разбират информация от източници на чужди езици, да повиши тяхната езикова култура; да изгради у тях умения за по-нататъшно и самостоятелно изучаване и усъвършенстване владенето на чужди езици" [11].

"Учебните програми по ЧЕ са изработени съобразно ДООИ за УС по ЧЕ. Авторите са ги съгласували с равнищата на владене на ЧЕ, посочени в ОЕР по ЧЕ на СЕ, и с изискванията за придобиване на различни международно признати сертификати.

Владенето на ЧЕ е от първостепенно значение за развитието на българските деца и младежи в училище. Това ще им осигури шанс, равен с този на техните връстници от други страни, за адаптация към динамичните условия на живот и труд днес и в бъдеще" [12].

Чуждият език е средство за межкултурно разбирателство, водещо неизбежно до опознаване и толериране на други, различни от нас култури, чието интеркултурно взаимодействие предполага търсещо преосмисляне и задълбочено опознаване на родния език и култура.

Чужд език винаги се изучава на фона на родния, а чужда култура се опознава винаги от позициите на родната. Чрез предмета “ЧЕ” и неговото учебно съдържание в училище се осъществява среща с чуждестранната култура, сблъсък с непознатото, с ежедневието и рефлектиране върху познатото, родното.”[13]

Често, встъпвайки в контакт с представители на друга култура, човек дори да владее добре езика им, може да остане неразбран поради факта, че налага своите неадекватни преценки за чуждата реалност. Подобен културен досег е опасен и непродуктивен. Пренасянето на фрагменти от една култура върху друга води до отчуждаващ сблъсък и разединение. Разбирането на чуждия духовен феномен зависи от уменията да бъде видян на фона на пораждащата го култура.

Следователно, главната културологична задача на ЧЕО е изучаването на специфичните езикови единици, отразяващи националната култура. Това предполага особени акценти върху изучаването на безеквивалентната лексика, речевия етикет, невербалните средства на общуването.

С цел плодотворно пресъздаване на съответната култура в ЧЕО от голяма важност е използването на автентични текстове и материали, аудио-визуални средства, спомагащи за възприемане на различията между съответните езици и култури.

ЧЕО е стожерът на интеркултурното взаимодействие, в който мултикултурните различия моделират различна идентичност. Педагогическото майсторство на учителя, чрез прилагане методите на толерантността и взаимното зачитане в ЧЕО, е ключ за овладяване на други култури, езици, различни неповторими идентичности, нови светове.

ЛИТЕРАТУРА

1. Копринаров, Л. Интеркултурната образование. – Отворено образование, 1992, №1.
2. Баптист, Х. П. Образованието в многокултурното общество – Отворено образование, 1995, №2.
3. Макариев, П. Диалог между културите и комуникативната рационалност. В сб. Общности и идентичности. Ред. и съст. А. Кръстева, София, 1998.
4. Андонов, А. Философски предпоставки за разбиране на интеркултурните различия. В сб.: Общности и идентичности. Ред. и съст. А. Кръстева, София, 1998.
5. Иванов, И. Педагогически основи на ИО. В: Интеркултурно образование в България – идеал и реалност. Под редакцията на П.Макариев. АКЕС/ИГИС, С., 1999.

6. Canale, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: *Language and Communication*, Longman, London, 1983.
7. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment*. Concil of Europe, Cambridge University Press, 2001.
8. Hymes, D. On Communicative Competence in *Pride and Holmes* (eds.), 1972.
9. Widdowson, H. G. *Aspects of Language Teaching*. Oxford University Press, 1990.
10. Петкова, В; "За комуникативната езикова компетентност в контекста на ОЕЕР". В: *Научни трудове*. том 40, С.5, РУ "А.Кънчев", Русе, 2003.
11. ДОО за учебно съдържание. – *Аз Буки*, 2000, № 35.
12. Учебни програми по ЧЕ за IX и X клас. – *Аз Буки*, 2000, № 35.
13. Камбурова, И. *Език и култура. Условия и граници на межкултурното общуване в ЧЕО*. В: сб.: *Билингвалното обучение – ключ към Европа*. Варна, 1998 .

ЗА НЯКОИ ОСОБЕНОСТИ ПРИ ОВЛАДЯВАНЕ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА И СОЦИОКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ ПО ЧУЖД ЕЗИК

Дориета З. Чакърова, Елка Г. Тодорова

ABOUT SOME PECULIARITIES IN ACQUIRING INTERCULTURAL AND SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN A FOREIGN LANGUAGE

Dorieta Z. Tchakarova, Elka G. Todorova

Abstract: The present paper deals with the specificity of developing sociocultural competence in a foreign language. Among the topics discussed are some difficulties often found during the acquisition of intercultural communication skills.

Key words: intercultural perspective, intercultural communication, mediator.

Последните десетилетия на ХХ и началото на ХХI век са белязани с подчертано нови измерения в контактите между хора от различни култури, от глобализиран обмен във всички сфери на живота. Съществуват връзки и вътреличностни отношения между носители на различни култури, от което следват (произтичат) различни реакции, поведения, начини на мислене. Според Андре Кресон "отварянето към другия предполага усилие на интелигентност и желание; то се нуждае от развитието на нови компетенции, на специфични навици по отношение на комуникацията; но тогава това, което е било трудност, шок и извор на напрежение, може да стане причина за пробуждането на нови потенциални възможности и креативност."

Интеркултурната перспектива се оказва една много привлекателна методологична алтернатива – богата на образователни възможности. Взаимовръзката между език и култура се поставя в основата на обучението по чужд език. Един от постоянните въпроси,

поставени в редица научни изследвания, е как да се изгражда и доразвива едно разбиране на различните култури, а по-точно, да се установи мястото и ролята на културната компетентност в обучението по чужд език.

В настоящото изложение вниманието ни е насочено към разбирането и изразяването на чужди послания. Очертани са някои предложения за приобщаване на обучаемите към културните аспекти на комуникацията. От една страна преподавателят по чужд език има водеща роля в предаването на едно чуждо културно знание. Той не е свидетел или информатор. “Потапянето” в една чужда култура предполага оригинален подход, за да се присъедини лингвистичната компетентност към културната такава. От друга страна, учениците (или студентите) вероятно са попадали в различни интеркултурни ситуации; например, хомогенна по ниво на владеене на езика група би могла да има твърде различен предварителен опит относно интеркултурни ситуации.

- Някои обучаеми вече са изучавали друг ЧЕ и имат придобит известен опит – в учебна среда – по отношение на изграждането и развиването на тяхната интеркултурна компетентност.
- Тези, които са осъществили някакъв по-дълготраен престой извън родната си страна, разполагат с нови познания в тази област.
- Има и друга група обучаеми, които не са имали възможност да пребивават дълго време в чужбина, но имат известен практически опит в интеркултурната комуникация, който е придобит или чрез лични познанства, учебна кореспонденция, или чрез семейни връзки (родител, пребиваващ в чужбина, по-голяма нагласа на семейната група към културни контакти с други нации, и т. н.).

В педагогическия процес преподавателят ще се окаже **посредник** между една и друга култура. Немаловажно е да се отбележи, че възрастните притежават по-добре развита социална култура – следователно те биха идентифицирали и интерпретирали по-добре неизвестни за тях феномени (явления) в собствената им културна среда. Социалната зрялост на младите обучаеми е функция на възрастта им. Малките деца имат ограничен опит за заобикалящия ги свят. Изучаването на чужд език е не само усвояване на лексиката и граматиката, но и овладяване на уменията да се държиш съобразно съответните социални норми в обществото.

Комуникацията е разгледана в нейната семиологична сложност, вниманието е насочено към други сигнифиантни системи – образи, жестове, интонации, мълчания, погледи, пространство и т. н. Често сме свидетели на недоразумения и провали в комуникацията, които се дължат на различни социални представи. Преподавателите все повече желаят да преподават чужд език без използването на изкуствени модели – примерите са в издадените учебно-методически системи – като герои, събития и сюжети, предложени ситуации.

Етнокомуникацията като теоретичен модел “предполага изчезването на странознанието, на чийто език говорим, и появата на странознание, което практикуваме.

Комуникацията се явява като неделима част от странознанието (. . .) защото тя про-вокира правила на взаимодействие, които се променят от една в друга култура, и защото представите, съпътстващи съответните думи, са зависими от културата на събеседниците. Тези правила и представи варират не само от една страна в друга, но и вътре в самата страна, от една социокултурна група в друга.” [1]

От това следва, че “странознанието” в изучаването на чуждата комуникация е сбор от елементи, необходими за правилното разбиране и изказ на чужди послания.

Според редица изследователи [3, 4], този сбор се формира от кодове, информации, социоезикови норми и представи:

- Кодовете са сигнифиантни способности (нелингвистични), присъщи на една семио-културна група – жестове, мълчания, прозодия, и т. н.
- Информацията са минимално етнографско знание, споделяно от повечето чле-нове на една общност – напр.: повечето българи знаят, че паричната единица е левът, че учебната година започва на 15 септември, и т. н.
- Социоезиковите норми са съвкупността от предписания и напътствия, отнасящи се до използването на езика. Как да се държим (лингвистично) с непознат, с прия-тел, с мъж или жена, т. е. при различни обстоятелства? Кога и на кого бихме могли да говорим на “Ти” или на “Вие”, по какъв начин да започнем или завършим пис-мо, кои са критериите за фамилиарност, дискретност? Отговорът на всички тези въпроси и други подобни се крие в овладяването на гореспоменатите норми.
- Представите са поредица от образи с културен произход, прикрепени към рефе-рента – напр.: съставките на една английска закуска са различни от тези на френс-ката или на българската. Особено важен е моментът на осъзнаване на културното различие от самите обучаеми (ученици или студенти). За да се запази жив езикът между стените на учебната стая, добър подход би бил навременното подновява-не и обогатяване на материалите и средствата за обучение.

През последните години чрез отдаването на все по-голямо значение на социо- и интеркултурния контекст в обучението по чужд език и чрез въвеждането на нови учебни системи и автентични материали се направи опит да се запълнят някои празноти при изг-раждането на интеркултурната компетентност у обучаваните.

Все пак изграждането на социокултурната компетентност има своите особености.

Те произтичат **първо** от същността на понятието “култура”. Има доста определения за това, какво е “култура”. В по-голямата си част те са от антропологичен характер. Ще се спрем само на известното определение на Клод Леви – Щраус: “ Всяка култура трябва да се разг-

лежда като сбор от системи-символи, на първия ред на които се поставят речта, след това обредните и брачните обичаи, икономическите отношения, изкуството, науката, религията.

Всички тези системи имат за цел да отразят някои аспекти на физическата и социалната реалност. Нещо повече – да отразят отношенията между тези две реалности, както и отношенията, които самите системи символи имат помежду си.” [3]

В този смисъл може да се говори за западноевропейска, славянска, латинска, средиземноморска и други култури. А също така и за култура във всекидневното общуване, бизнес общуването, културата в изкуството и т. н.

Поради своята същност на сбор от системи символи, културата не може да се пренася. Тя може да се усети в пълния си вид само в страната носител на езика. В този смисъл казваме, че *културата трябва да се живее*. Оттук и много трудната, отговорна и деликатна роля на преподавателя по чужд език като посредник между две култури.

В часовете по чужд език могат да се пренесат и внесат само “части”, **“репрезентативни отрязъци”**, предмети, изтръгнати от всекидневието на чуждестранната действителност, автентични документи и картини на една опосредствена реалност, а това неизбежно води до фрагментарност и непълнота при изграждането на социо- и интеркултурната компетентност у обучаваните студенти.

Друга особеност при изграждане на социокултурната компетентност и уменията за интеркултурно общуване е, че в часовете по чужд език няма интеркултурно общуване. Общуването е интракултурно, т. е. преподавател и ученици имат един и същ роден език и култура: те говорят на чуждия език, който владеят в различна степен, но се разбират посредством родната си култура. Оттук произтичат и трудностите при оценяването на интеркултурната компетентност, а е и въпрос дали тя въобще трябва да се оценява. От друга страна не трябва да се забравя, че тя е най-важната при общуването с чужденци – нещо, за което се подготвят нашите студенти. Частична гаранция за изграждане на интеркултурната компетентност трябва да бъде широкото и системно използване на разнообразни автентични материали в часовете по чужд език.

Преподавателят по чужд език не може да бъде модел на чуждата култура. Неговата роля се свежда до посредник (в най-добрия случай до свидетел, поради своя личен досег с нея чрез пътувания, запознанства, курсове и др.) Преподавателят преподава фрагменти от една социо-културна действителност на хиляди километри от страната – носител и това увеличава неговото чувство за несигурност. Досегът до чуждата култура остава опосредствен и недириктен.

Често в такива случаи обучението се свежда до преподаване (усвояване на клишетата) **стереотипи**. Например, че французите имат чувство за хумор, че френският е мелодичен език, че англичаните са точни и джентълмени и т. н. Клишетата водят до опростенчески пред-

стави за разнообразната и сложна социо-културна действителност. Рискът от усвояването на стереотипи съществува и поради факта, че чуждата действителност се преподава чрез сравнителния метод " *ние/ те*: французите, англичаните са такива, а ние сме..." Чрез този подход, от една страна, специфичните особености на двете различни социокултурни реалности се усвояват бързо и лесно, но от друга, понякога водят до погрешно обобщаване на представите.

Трудност за преподавателя при изграждането на социо- и интеркултурната компетентност представлява и подборът на автентичните материали – дейност, която се затруднява от липсата на подходящи по ниво и тематика материали.

Автентичните материали не само трябва да са разнообразни и типични, за да дадат най-близка представа за страната, но и да са добри носители на културата на дадено общество. Те трябва да притежават средствата, начините за своето тълкуване, а преподавателят да е "въоръжен", да притежава съответната социо- и интеркултурна компетентност, за да ги разбере и да я предаде на обучаваните.

Друга особеност при изграждане на интеркултурната компетентност е, че съществува много тясна връзка между лингвистичната и социокултурната компетентност при обучението чрез автентични материали. Не толкова като продукция, а по-скоро като разбиране и интерпретиране, което изисква добро равнище на владеене на чуждия език.

Въпреки всички тези особености при преподаването на социо- и интеркултурната компетентност, в заключение бихме казали, че обучаваните студенти трябва да са изложени колкото се може по-често на въздействието на чуждестранната култура.

Изграждането на уменията за межкултурно общуване трябва да започне колкото може по-рано с овладяването на лингвистичната компетентност, защото става въпрос за изграждане в крайна сметка на професионални поведенчески умения и ценностна ориентация у студентите.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беако, Жан-Клод, Цивилизация и социална реч в час по чужд език, FDM, № 257.
2. Тодоров, Цветан, Откриването на Америка. Въпросът за Другия, ed. Seuil, 1982.
3. Щраус, Клод-Леви, Структурна антропология, изд. Плон, 1953.
4. Galisson, Robert, Pour une méthodologie de l'enseignement du sens étranger, in Etudes de Linguistique Appliquée, 1973, № 11.
5. Moirand, Sophie, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, 1982.
6. Zarate, Geneviève, Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle, FDM, 1982, № 170.

ТОЛЕРАНТНОСТ КЪМ ХОРАТА С УВРЕЖДЕНИЯ ВЪВ ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ

Мила З. Петрова

THE DIFFERENT PEOPLE IN THE SYSTEM OF THE HIGHER EDUCATION

Mila Z. Petrova

Abstract: The difference has always scared and attracted. The disabled people have their own place in the higher education. To give them that chance we must show tolerance to on all levels at the university.

Key words: disabilities, tolerance, university, chance

“Различни” хора винаги е имало. Историческите и литературните източници ни дават информация какво е било отношението към тях през различните етапи на развитие на човешката цивилизация.

В древна Спарта децата с недъзи са били убивани, защото не са били годни да бъдат воители. В древна Елада слепите са били смятани за мъдрци, насочили поглед навътре в себе си.

През Средновековието в католическа Европа хората с недъзи са били смятани за изпратени от Бог, за да предават думите Му. Оказвайки им милост, миряните трупали добри дела за отвъдния живот.

До неотдавна в нашата страна хората с увреждания бяха извън обществения живот. Осигурявани им бяха жилища и работни места, но и двете се намираха на края на градовете или извън тях и не даваха възможност за нормален контакт с обществото като цяло.

Също така, до скоро при кандидатстване във висшите училища се изискваше да бъде приложено медицинско свидетелство, удостоверяващо, че кандидатът е физически и психически здрав. Това автоматично изключваше възможността хора с епилепсия, тежки форми на астма и др. заболявания да кандидатстват, въобще не се допускаха хора с физи-

чески недъзи. Мотивът беше, че хората в инвалидни колички не могат да се придвижват в сградите на университета, незрящите много трудно могат да усвоят необходимия материал, а нечуващите не могат да разбират достатъчно бързо преподавания материал и ще забавят общия ход на учебния процес. Имаше се предвид, че невъзможността не е свързана със самите инвалиди, а с неподготовеността на университета и на обществото да приеме „различните“ и да направи сградите и учебните пособия и материали достъпни за тях.

В наши дни университетът отвори врати за „различните“ студенти. Доказателство за това са приетите и в момента обучаващи се студенти със зрителни, слухови или двигателни увреждания в Шу „Еп.К.Преславски“. Университетът като институция се е погрижил да създаде помощни средства за улесняване придвижването на инвалидите. Отделните преподаватели предоставят възможност да се записват лекциите не само собственоръчно, но и на различни звукозаписни устройства; не отказват индивидуални консултации и перманентна сесия. Част от проблемите идват от недостатъчното финансиране за изграждане на повече помощни средства и тяхната поддръжка.

Друга страна на проблема е неподготовеността на студентите да приемат „различните“ си колеги. В днешно време отношението към „различността“ често се определя с думата „толерантност“. Но какво всъщност е толерантност? Буквалният превод на думата от латински език е „търпимост“.

Търпимостта в отношенията ни с инвалидите има две страни. Ние всички очакваме от себе си да бъдем толерантни. Да приемаме и разбираме хората с увреждания, да им помагаме за това, което им е по-трудно или невъзможно да направят. В нашата помощ обаче допускаме няколко основни грешки. Смятаме, че увреждането, което инвалидът има, засяга не само зрението или слуха му, а и цялата му психика и няма да ни разбере за какво говорим.

От своя страна, „различните“ хора също често не са толерантни към околните. Борейки се с болката си и трудностите, които срещат, те не винаги приемат предложената им помощ. Държат да се справят сами, макар и по този начин да им е по-трудно. Не успяват винаги да погледнат проблема и от гледната точка на този, който иска да им помогне, мислят, че този отсреща иска да ги унижи или ги подценява, защото са „различни“. Това може да се дължи на миналия им отрицателен опит, липсата на такъв, недостатъчен контакт с „нормалните“, с неинвалиди.

В отношението на инвалидите към света има още една особеност. Случаите, в които не могат да се справят сами и търсят помощ, могат да преминат границите, в които околните могат да им помогнат. Такива са случаите, в които инвалидът трябва да се придвижи до някъде, когато му е нужна помощ, за да си преснеме материали за упражненията, например, и да работи по тях. Това неудобство може да бъде избегнато с различни помощни

устройства, голяма част, от които не са на разположение в университета в момента, поради високите им цени и липсата на традиции и опит в обучението на „различните“ хора във висшите ни училища.

Притиснати от това, което ги прави „различни“ и от начина на живот, хората с увреждания до скоро се намираха в известен вакуум, който започва да се разкъсва и те вече в по-голяма степен са част от обществените промени. Огромна е ролята на висшето образование в този процес, тъй като то дава на „различните“ студенти възможност да получат образованието, което до скоро им е било отказвано и по този начин да намалят различността си.

ТОЛЕРАНТНОСТ В ДЕЙСТВИЕ

Янка Р. Тоцева

TOLERANCE IN ACTION

Yanka R. Totseva

Abstract: The paper present the results of part of a summer activity project called "Strengthening Democratic Civil Society through Diversity Appreciation". This part is a camp enabled to be realized an innovation in intercultural education because all participants had spend a week in a multicultural environment where they had the opportunity to share knowledge about their own culture and customs, experiences in intercultural communication, opinions, ideas, thoughts. These activities created atmosphere of new friendships, collaboration and acceptance the differences in culture and behavior.

Key words: multicultural environment, intercultural education, intercultural communication

В настоящата работа ще представим част от резултатите от работата по проект, реализиран от Сдружение "Етнотолеранс" през лятото на 2003 година.

Идеята за проекта "Засилване на демокрацията чрез признаване на различието" възникна през лятото на 2002 година по време на лагер-семинара на тема: "Признаване на културната идентичност", осъществен от фондация "Интеретнос". В него участва група лектори с мултиетнически състав и богат опит в интелектуалния диалог, част от тях работещи в Шуменския университет. Тематиката обхващаше ромска история, култура, поезия, холокост. Участниците бяха 25 на брой – ученици в горните класове на средни училища от Шумен и Нови пазар с ромска етническа принадлежност. Те бяха разделени в малки групи и с помощта на социално-психологическия тренинг, който беше основен метод на работа, се целеше формиране на положителна самоидентификация, подобряване на самочувствието и като резултат повишаване на образователната мотивация.

Ползотворно се оказва сътрудничеството с доброволци от Корпус на мира – България, които активно участваха в работата на лагер-семинара, а също така в набирането на основните средства главно от частни институции от САЩ – Калифорния и Айова и общините Шумен и Нови пазар.

В хода на съвместната работа между екип от преподаватели от Шуменския университет “Епископ Константин Преславски” и група доброволци от Корпуса на мира беше обсъдена идеята за създаването на проект, с помощта на който да се обезпечи организирането на летни лагери, в които ученици от горните класове на средните училища, представители на всички етнически и културни групи, населяващи България, да могат да получат нови познания за своята и тази на другите история и културна специфика, да обменят опит и създадат условия за по-добро взаимно опознаване и разбиране.

Като резултат от съвместната работа на сдружение “Етнотолеранс”, доброволците и един представител на Американската програма “Фулбрайт (бивш доброволец) се появява проектът “Strengthening Democratic Civil Society through Diversity Appreciation” (“Засилване на демокрацията чрез признаване на различието”), получил финансиране от Демократичната комисия към Посолството на САЩ в България.

При конструирането на този проект философията на интеркултурната педагогика беше използвана като основополагаща методология. В основата бяха заложени някои обективни дадености, свързани с актуалната ситуация в българското училище, което наред с другите си сериозни проблеми има да решава един много важен и перманентно стоящ пред него – този за гражданското и интеркултурното образование в светлината на основните етноси у нас.

Идеите за равен достъп до образователните институции у нас са демократични и хуманни по своята дълбока същност, но те не отчитат психо-физиологическите, интелектуалните, социалните и културните различия при децата от различните етноси, проявяващи се в хода на обучението и често предопределящи неуспеха на “училищната кариера” на една значителна част от тях – най-често представители на ромския етнос и в по-голямата си част момичета.

В българското училище през последните 50 години са се обучавали съвместно децата от всички етноси, живеещи на територията на нашата страна. За съжаление обаче това не означава от само себе си, че българското училище следва някаква интеркултурна философия. Точно обратното – то продължава да представя в рамките на учебното съдържание/курикулума само познанията и гледната точка на мнозинството като за историята, културата и спецификата на малцинствата нищо не се споменава. На практиката децата от малцинствените групи са лишени от възможността да научат нещо за себе си, за групата, за нейната история, култура и специфичен принос в развитието на историята и културата

на България. За преодоляването на този парадокс са правени епизодични опити в тази насока главно по линията на неправителствени организации, разработващи притурки към учебниците по български език и литература, музика, история, в които се отразява приносът на отделната етническа или културна група.

Децата на арменския и еврейския етнос (последните драстично намалели след масовото изселване на младото поколение в Израел след 1989 година) не срещат като правило затруднения при адаптацията към изискванията на българското училище и се отличават с висока мотивация за учене и добри постижения.

За съжаление децата от останалите два етноса – ромския и турския, които са и най-многочислени (дори преобладаващи в определени региони от страната), не са в състояние да се справят достатъчно успешно с училищните изисквания и голяма част от тях не посещават редовно учебните занятия или рано напускат училище.

По официални данни на Министерството на образованието около 50 000 деца, подлежащи на задължително обучение, са извън училището, а броят на онези които никога не са прекрочвали прага му е неизвестен.

Според едно изследване, спонсорирано от Йейлския университет – САЩ и Института за социални ценности и структури “Иван Хаджийски” – България, проведено в шест постсоциалистически страни през 1999–2000 г., 15% от ромските деца никога не прекрочват този праг и остават напълно неграмотни [1, 42]. 85% от ромските домакинства нямат член със средно или висше образование [1, 40].

Броят на учениците от ромски произход в горните класове на средното училище е изключително малък. По данни на МОН той е около 5000, които са 1,9 % от общия брой средношколци [4, 143].

Привличането на учениците-роми от горните класове в подобни извънучилищни дейности видимо подобрява образователната мотивация, самочувствието, себепредставянето и има мултиплициращ ефект върху цялата общност, защото информацията за видяното, чуто, преживяното по време на лагерите оставя трайна следа в съзнанието на децата и присъства в разговорите им с връстниците и по-възрастните членове на семействата и общността.

В хода на направените разсъждения основните цели на лагерите, проведени под мотото “Заедно напред”, предназначени за ромските ученици, бяха свързани с:

- оказване помощ на ромските младежи да разберат по-добре своето място в обществото и как успешно да приемат предизвикателствата, с които ще се срещнат в живота;
- да се създадат възможности за трупане на положителен опит на ученолюбиви и талантиливи деца с ромски произход, които да изследват не само своята идентич-

ност, но също така и да реализират своите потенциални възможности да допринесат за развитието на общността им;

- да се развият контакти и създаде опит, които могат да се използват като връзка за работа в бъдеще в областта на етническата проблематика и правата на малцинствата;
- да се създаде положителен образ на ромската общност в самата нея и в обществото като цяло.

По отношение на самите участници те бяха дефинирани по следния начин:

- Да се изградят индивидуални лидерски умения.
- Да се насърчи работата в екип и взаимната подкрепа.
- Да се разкрие културата и историята на ромите.
- Да се развият техники за поставяне и осъществяване на цели.
- Да се изследват възможностите за кариера и професионалните насоки на всеки един.
- Да се проведат полезни дискусии, в които всички да вземат активно участие по разглежданите теми.
- Да се дискутират както нашите права, така и задължения и отговорности към обществото.
- Да се изследва индивидуалната идентичност.
- Да се забавляваме

В рамките на проекта се предвиждаше организиране на четири летни лагер-семинара, предназначени да повишат признаването и оценяването на различните етнически групи в България и да увеличат толерантността между културите, които те имат. През третата седмица на месец юли паралелно се проведеха три лагер-семинара с ученици от градовете – Шумен, Нови пазар, Кърджали и Пазарджик предназначени за ромски младежи, обучаващи се в горни класове на средно училище. Тези семинари целяха да се оценят и наградят техните усилия, а също така да се съдейства за въвеждането им в специфичните проблеми на тяхната култура и история. Предимство се даде на дискусиите по проблемите за образа на ромската общност като цяло и как участниците в лагер-семинара като бъдещи лидери на общността могат да и помогнат да намери своето ефективно място в увеличаващата се демокрация на българското общество.

Значителният приоритет, който се отдаде на ромската общност по време на първите семинари, които бяха насочени само към ромски ученици, е обоснован от факта, че тяхната общност е най-маргинализираната група в българското общество и организирането на тези семинари се надявахме да доведе до удовлетворяването на специфичните нужди от повишаването на самочувствието и по-близкото опознаване от ромските младежи на позитивните аспекти на тяхната култура и история преди включването им в интеркултурния/мултиетнически семинар.

Общо 75 ромски младежи и девойки от четирите града – Шумен, Нови пазар, Пазарджик и Кърджали взеха участие в трите лагер-семинара¹. Тяхното участие се ръководеше от 12 малки лидери от ромски произход – седем момчета ученици от Шумен, две студентки от Шуменския университет, една студентка от Великотърновския университет, един студент от Педагогическия колеж в Пазарджик и завършил средно образование младеж от Кърджали. Всеки от лагерите имаше регионален директор. В Шумен това беше студентка от ромски произход, в Пазарджик – завършил средно образование член на фондация “Напредък”, която партнираше, а в Кърджали – българка с висше образование, представител на проект “Читалища”.

Тези общо 15 млади лидери на лагерите, трима доброволци от Корпуса на мира – Джоузеф Браян Мира, Джоди Лин Стюарт, Екенроуд Алис Никол и фулбрайтовият стипендиант Сара-Мари Перийн, както и трима представители на сдружение “Етнотолеранс”, проведоха тридневен обучителен семинар във връзка с реализацията на предстоящите лагери. Основа на този семинар беше работата с предварително подготвените два наръчника – за ръководителите на малките групи и за всеки участник. В тези наръчници беше представено седмичното разписание на дейностите по дни и часове, основните им цели и задачите, съдействащи за постигането им.

По време на самите семинари ромските младежи получиха много нови знания, които не са достъпни от други източници и не могат да бъдат получени по друг начин. Повечето от темите, които бяха включени – ромска история, култура, музика, поезия, не са част от предвиденото за изучаване в училище. Не само училището не обсъжда тези теми, но и в самата ромска общност малцина са компетентни по тях. Това се оказва сериозно препятствие при разбирането на собствената идентичност и тази на другите. Като гости и лектори в лагерите бяха известни ромски поети като Васил Чапразов и Христо Христов, ромски журналисти, бизнесмени, експерти по етническите въпроси в областни и общински администрации, активисти на ромски неправителствени организации.

Участието в сесиите на семинара даде познания и умения за активно участие в живота на общността, за противопоставяне на дискриминацията и за активно участие в живота на голямата социална общност.

Учениците-роми от Шумен и най-вече студентите-роми от Шуменския университет, работили в лагерите в Пазарджик и Кърджали, които споделяха своя опит и на практика демонстрираха реализиране на образователни претенции в системата на висшето образование, бяха чудесен пример, на който можеха да подражават останалите участници.

¹ Виж по подр. отзивите за лагера в Кърджали във вестник “Репортер Днес”, Кърджали, броевете от 19, 21 и 23 юли 2003 г.

Тези три семинара, насочени специално към ромски младежи, бяха последвани от един едноседмичен мултиетнически/интеркултурен лагер-семинар, проведен под мотото: "Free Your Mind" ("Освободи съзнанието си").

Целта на този семинар беше да се повиши уважението към различните идентичности и да се оцени позитивният принос на всяка етническа група в мултиетническото общество. Той въведе в дискусиите темите за идентичността, дискриминацията, човешките права, ролята и възможностите на всеки гражданин за разширяването на справедливостта и демокрацията в обществото.

Кандидатите за участие трябваше да отговорят на няколко изисквания:

- Да са ученици, успешно завършили поне 8 клас и записани за следващата учебна година в по-горен клас.
- Да напишат и изпратят есе в обем от 300 до 500 думи, което ще бъде оценявано по следните критерии: оригиналност, творчество, чувствителност към проблематиката.

Предложени бяха пет теми:

1. Как различните етнически групи съдействат за засилването на демокрацията в обществото?
2. Защо се гордеете с културното наследство на вашия етнос и каква роля играе то в развитието на обществото?
3. Какво е Вашето определение за "български гражданин"?
4. Защо искате да участвате в този лагер?
5. Каква е Вашата дефиниция за "стереотип"? Как стереотипите създават предразсъдъци? Как да преодолеем предразсъдъците в обществото!

Информацията за темите, условията за участие в конкурса и за целите на лагер-семинара беше представена с помощта на специално изготвен плакат, разпространен с активното участие на доброволците от Корпуса на мира, работещи като учители и консултанти в общините на територията на цяла България.

Желание за участие с есета, изпратени с писма на хартиен носител и по електронна поща, заявиха над 100 ученици. Най-предпочитани се оказаха втората и третата тема, а също така имаше много отговори на въпроса относно мотивацията за участие в мултиетнически лагер. Гордостта си с културното наследство на етноса споделяха и обосноваваха причините за това както българи, така също роми, турци и арменци.

От тях комисия, съставена от педагог, психолог и филолог, подбра най-добрите 25.

Лагерът се проведе от 28 юли до 3 август в град Балчик. Автори на одобрените есета се оказаха 15 момичета и 10 момчета, представители на почти всички етнически групи в България – 9 българи, 4 турци, 9 роми, 2 арменци и една българомохамеданка от гра-

довете София, Силистра, Кърджали, Пазарджик, Монтана, Белене, Бяла Слатина, Малко Търново, Провадия, Гоце Делчев, Нови пазар, Върбица и Шумен.

На практика работата в интеркултурния лагер представляваше социален експеримент, при който деца от различни краища на България, от различни етнически и социални групи трябваше в продължение на една седмица да демонстрират своята толерантност или нетолерантост, живеейки, учейки и забавлявайки се заедно².

В наситената програма се включваше обсъждането теми и проблеми из областта на културата и етническото разнообразие и това как те се свързват с едно свободно и демократично общество в България.

Основните методи на работа бяха обсъждания, дискусии, диспути, ролеви игри, състезателни игри, тренинги за формиране на умения за работа в екип и за ръководене на екип, практически работи, ситуационни игри, казуси, лекции. Използваха се възможностите на груповата форма за организация – работа в малки групи и фронтална работа с целия състав.

Участниците бяха разделени на четири малки групи, чрез предварителен външен подбор от страна на ръководния екип. Във всяка група се целеше постигане на оптимално съотношение между момичета и момчета от една страна и етническа хетерогенност от друга. Вторият принцип беше използван и като основен при разпределението в спалните помещения. Начело на всяка малка група имаше двама лидери – студент и доброволец. Трима от лидерите бяха студентите от Шуменския университет – българка, ромка и туркиня, а четвъртия – ром от Педагогическия колеж в Пазарджик.

По време на лагера участниците имаха възможност да се запознаят с известни личности, да осъществят контакт с американски доброволци, да създадат нови приятелства.

В работната програма за седмицата всеки ден имаше дейност, посветена на една от основните етнически групи в България, реализирана най-често чрез среща с изявен представител на етноса – туркиня, лидер на неправителствена организация, учител в ромско училище; еврейин, работещ в неправителствена организация, известен журналист; арменец – доцент по конституционно право; българин – професор и настоящ ректор на университета.

Специални гости бяха и културният аташе в Посолството на САЩ в България Рафи Баян – председател на Комисията “Демокрация” и Шараф Амимед – представител на Програмата на ООН за развитие и консултант на българското правителство по етническите програми и програмите, свързаните с деца и възрастни с неравносвойно положение.

² Виж по подр. интервюта и отзивите за лагера в Балчик публикувани във вестник “Успех”, гр. Силистра в броевете от 31 юли, 6, 7, 11 август 2003 г. и вестник “Шуменска зря”, гр. Шумен от 11 август 2003 г.

Като цяло би могло да се каже, че в резултат от работата в лагер–семинара се натрупа уникален опит за изследване на богатото етнически разнообразие на България с активното участие на млади хора. През цялото време се реализираше един открит диалог за етническото разнообразие на България като основа за овладяването на граждански знания и формирането на граждански умения за участие в обществения живот в условията на строящата се демокрация.

Със заслужена гордост можем да твърдим, че глобалната цел – постигане на толерантност в действие беше постигната. Нещо повече – създадените нови приятелства между децата от различните етнически групи и краища на България не бяха забравени и не угаснаха. Участниците създадоха по своя инициатива електронна мрежа, като си размениха електронните адреси, на които продължават да изпращат своите съобщения за радостни събития, поздравии за празници или просто споделяне на нещата от живота.

В Речника по психологията толерантността е описана като “поносима търпимост на човека към друг човек или група хора и уважение към тях, към техните идеи и чувства.” [2, 601].

В краткия етнополитически речник “Ние-те” е записано следното “толерантност е да уважаваш чуждото мнение, въпреки че то е различно от твоето; да се опиташ да разбереш човека, който вярва в други неща и живее различно от теб; да изслушваш докрай събеседника си, макар още в началото да не си съгласен с него.” [3, 93] За всички участници в лагера – възрастни и деца; българи, турци, арменци, евреи, американци и роми толерантността се разбираше като нещо априори възприето, абсолютно необходимо условие за постигане на хармония и взаимно уважение. Осъзнаването и прилагането на това разбиране за толерантността именно като взаимно уважение и зачитане на правото на другия да бъде различен е най-ценната придобивка и най-голямата награда за нас, педагозите и психолозите, автори и изпълнители на този интеркултурен експеримент.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бедността при посткомунизма. Съст. Иван Селени. С., 2002.
2. Десев, Л. Речник по психология, С., 1999.
3. Ние-те. Кратък етнополитически речник предназначен предимно за граждани на Република България, ненавършили години за паспорт.С., 1997.
4. Нунев, Й. Анализ на актуалното състояние на училищата, в които учат ромски деца – В: Образователна политика и културни различия, Стратегии на образователната и научната политика, 2002, Извънреден брой.

СТЕРЕОТИПИ НА ДРУГОСТТА В МУЛТИЕТНИЧЕСКАТА ГРУПА

Калина Д. Йочева

STEREOTYPES OF THE DIFFERENTNESS IN THE MULTICULTURAL GROUP

Kalina D. Yotsheva

Abstract: The article presents the results of a research to the stereotypes' influence to the interacting relations between members of a multiethnic group (Bulgarians, Turkish, Roma, Armenians, made in August 2003 during an educational camp part of the project "Strengthening Democratic Civil Society through Diversity Appreciation". The accent is on ethnic stereotypes, on reducing the stereotypical differences (concerning age, level in education etc.)

Key words: stereotypes; ethnic stereotypes; working stereotypes; positive and negative stereotypes.

При изследване на предубежденията по отношение на етническите групи често се подчертава важната роля на стереотипите – на обобщените и като правило наточени с оценъчни съждения впечатления, които членовете на една социална група използват при характеризиране на членовете на друга група.

Трудностите, възникващи от наточването на стереотипа изключително с негативни значения, са в това, че социалните и когнитивните механизми, лежащи в основата на стереотипа, се трактуват погрешно. Като резултат съществува тенденция да се пропуска фактът, че стереотипите се формират по нормален и естествен начин при всяко взаимодействие между социалните групи. Всяка социална група може да бъде характеризирана по неограничен брой начини. Оттук произтича и изборът да се прибегва до фокусиране на вниманието върху малко на брой характеристики на дадената група и оформянето им като

система от възгледи, която в перспектива да се използва при наблюдение, взаимодействие или вземане на решения по отношение на членовете на тази група. Тези системи от възгледи, или работни стереотипи позволяват на хората да прогнозират – правилно или погрешно – как членовете на определена група ще реагират в дадена ситуация.

Развитието на отношенията между народите е тясно свързано с изработването на устойчиви представи един за друг. В литературата по етнология подобни стереотипи са известни като *етнически стереотипи*. Под стереотипи на общественото съзнание се разбират схематичните, детерминирани от културата “картини на света” в главата на човека, които служат за икономия на неговите усилия при възприемане на сложни социални обекти и защитават неговите ценностни позиции и права (У. Липман). Етническият стереотип от своя страна е осъзнаване на характеристиките от гледна точка на един етнос признаци на други етнически общности, което се осъществява под формата на изграждане на образ на чуждата етническа група (В. П. Левкович).

Етническите стереотипи се определят като: “1. устойчиви опростени представи за достойнствата и недостатъците на различните етноси; 2. изградени в рамките на етническата общност колективни представи за околния свят и за себе си (етнически авто-стереотипи), а също така норми на поведение, устойчиви във времето, предавани от поколение на поколение и затвърдени от ежедневноста практика.” [1]

Важен признак на етническия стереотип е неговият устойчив характер. Изградените в продължение на векове етнически стереотипи са наследени и възпроизведени елементи на националната традиция, които се изразяват в “устойчиви текстове на културата, своеобразни културни идиоми, вградени в кода на националната памет” (А. Кемпински). Като други признаци на етническите стереотипи се посочват опростеност, относителност, субективност, интензивност (характеризираща силата на стереотипния ефект), насоченост (валентност, отразяваща благоприятно, негативно или неутрално отношение към другия етнос). Структурата на етническия стереотип включва когнитивен елемент (съдържание) и емоционално-афективен компонент (отношение) [2].

Етническите стереотипи са колективни представи, формиращи определени норми на поведение по отношение на едни или други групи и техни представители. Общите нагласи и представи не зависят от социалните и личните характеристики на индивидите. Като резултат етническите образи се отделят от конкретните образи, превръщайки се в своеобразни артефакти на културата. В това е и спецификата на стереотипа, пренасящ качествата, присъщи на едни или други представители на даден етнос, към цялата група. В същото време личният опит от общуване с отделен член на друга етническа група може да промени насоката на оценката, да редуцира или да подчертае акцентиранияте характеристики.

Формирането на етническите стереотипи се извършва под въздействието на много фактори, сред които особено място заемат историческите условия на междуетническо взаимодействие. Самият процес на формиране на етническите стереотипи обаче има своя собствена логика на развитие и не може да бъде сведен само до отразяване на резултати от междугрупови взаимодействия. Затова в етническото съзнание могат да се изработят не подлежащи на обяснение от рационална гледна точка предубеждения и привързаности. За тяхното обяснение Л. Н. Гумильов въвежда понятието *комплиментарност* (положителна или отрицателна), която той разбира като усещане на подсъзнателна симпатия (или антипатия) сред членовете на етническите колективи, определящи делението на “свои” и “чужди”.

Самото посочване на разликите на “чуждите” все още не предполага открито враждебно отношение към тях. “Чуждите” могат да се осъзнават като носители на различна културна традиция, а появата на враждебност понякога се явява като резултат от осъзнаване на конфликта между интереси и начин на живот в чисто битов план.

При подобна устойчивост на стереотипните характеристики самото понятие *мултиетническа група* е свързано с множество условности, доколкото етническата разнородност на подобна група може да застраши самото ѝ съществуване. За да се изследват именно етническите стереотипи, функциониращи в съзнанието на представителите на различните етноси по отношение на другите етнически групи, се наложи да се изчисти групата от другите типове социални стереотипи – възрастови, образователни, социално-статусни (доколкото е възможно, тъй като често самата принадлежност на определен индивид към дадена етническа група автоматично насочва към неговия социален статус по силата на т.нар. социален функционализъм).

При съществуващи различия в етническия произход членовете на изследваната мултиетническа група имат много общи характеристики: възраст – 15 – 23 години; образование – всички учат в гимназиална степен на общообразователни или професионални училища или са студенти във висши училища; висока комуникативност – подборът на членовете е на базата на есета и лично интервю; мотивация за участие в групата, изразена чрез писмена разработка по актуални за междуетническите отношения в България теми. При този опит за снемане на другите различия, освен етническите, счетохме за възможно потвърждаване на тезата, че при еднакво образователно равнище, близка възраст, сходни интереси и еднакви условия за себеизява на всеки от членовете на групата, етническите различия водят не до конфликти, а до пораждање на интерес към опознаване на другия не като чужд или враг, а като различен и интересен.

Изследването е проведено в мултиетническа група, състояща се от 21 души – 12 момичета и 9 момчета, от които 7 от българската етническа група, 2 арменци, 9 роми и 3 турци.

Задачата да се характеризират различните етнически групи нямаше задължителен характер и се изпълняваше в условията на анонимност, тъй като в работната зала имаше специални табла, на които всеки от участниците можеше да записва своето мнение в удобно за него време през целия период на провеждане на обучението (1 седмица), а не в присъствието на други участници или на ръководители. По този начин се гарантираше обективност и се намаляваше риска от конформизъм в поведението на изследваните. Наред с таблата, предназначени за оценка на другите етноси като група, имаше и индивидуални табла, на които всеки можеше да пише какво мисли персонално за останалите участници.

В края на седмицата се получиха интересни резултати. По отношение на българите като етническа група бяха дадени най-много оценки – 43, сред които акцентите бяха върху характеристиките *завистливи, амбициозни, работливи, смели*, които се срещаха повече от веднъж, някои до 4 пъти. 22 бяха посочените характеристики на турците като етническа група, като за основни се посочваха *религиозни, фанатици, пресметливи*. При ромите като най-често посочвани качества на етническата група се очертаха *хитри, гостоприемни, веселяци*, от общо 21 мнения. За арменците оценките бяха също 21, а акцентът беше поставен върху характеристиката *скромни*.

При анализ на посочените характеристики се наблюдава влиянието на няколко фактора. На първо място това е стремежът да се дават определения на книжовен език, с помощта на изчистени от специфична експресивност думи и изрази; влияние на тиражираните от медиите оценки за една или друга етническа група; не на последно място – влияние на междуличностното общуване по време на работата в групата, което до известна степен редуцира стереотипната представа за определена етническа група до представа за отделен неин член (особено ясно това личи в определенията за арменците, в които личат характеристики на двамата представители на този етнос, участващи в групата).

Що се касае до индивидуалните оценки, дадени от всеки за всеки, то те рязко се отличават и по съдържание, и по езиков израз от оценките, дадени на „другите“ като етнически групи. Преди всичко в повечето от индивидуалните табла бяха включени думи и изрази, изразяващи симпатия и позитивно отношение. Отрицателни оценки почти липсваха.

Езикът на оценките вече не беше белязан от стремежа да се говори книжовно или „медийно“, а съдържаше думи от жаргона на съответната възрастова група. Преобладаващата част от оценките бяха представени с думи и изрази като *симпатия, готин, сладурана, добро приятелче, става за компания*. В някои от таблата имаше изрази, съдържащи елементи на вулгарност, но които в рамките на същата възрастова група се приемат като израз на положителна оценка. Не липсваха и думи на английски език (почти всички участници в групата владееха английски, без това да е било предварително поставено условие за участието им), но отново с позитивен характер.

При съпоставяне на двата типа оценки – на етническите групи като цяло и на отделните личности – ясно личи влиянието на етническите стереотипи в първия случай и пълното им редуциране във втория. В процеса на общата дейност, която основно беше свързана с опознаване на културните особености на отделните етноси, при предварително изравнена в образователно отношение група, отделните членове възприемаха другия вече не като носител на затвърдените от стереотипните представи качества, а като личност със свои собствени характеристики, независимо от това, към коя етническа група принадлежи.

Чувството на симпатия към другия и интересът към опознаването на другата култура намериха израз и в различните форми на невербална комуникация: намалена дистанция между общуващите; докосване на другия, без това да предизвика негативна реакция; усмивки; сядане по време на пътуване или хранене един до друг на отделните участници, без да се стремят да са непременно с представители на собствената етническа група и т. н. Показателен пример в това отношение е поведението на участниците през първия ден, когато бяха доста притеснени, че трябва да имат за съквартиранти представители на други етноси, и последния ден, когато част от младежите изтърваха автобуса си, защото не можеха да се разделят с новите си приятели.

Без да претендира за новост, това изследване отново потвърждава тезата, че в процеса на междуличностната комуникация много от стереотипните представи, пораждащи понякога конфликти между различните култури, се редуцират и отстъпват място на обективната оценка за другия не като за враг, а като за партньор, събеседник, от когото можем да научим много нови и интересни неща, и, което е най-важно – като към приятел, на когото можем да разчитаме, независимо от различната етническа принадлежност.

ЛИТЕРАТУРА

1. Романько, О. А. Формирование этнических стереотипов у детей (к постановке вопроса). В: Традиционная культура и дети. Краснодар, 1994, с. 41.
2. Яценко, Н. Е. Толковый словарь обществоведческих терминов. СПб., 1999.

ДИСКУСИЯ, ПРОВЕДЕНА ПО ВРЕМЕ НА КОНФЕРЕНЦИЯТА НА ТЕМА: “ПРОБЛЕМИ И ПЕРСПЕКТИВИ НА ИНТЕРКУЛТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ”

През втория ден на конференцията се проведе дискусия на тема: “Перспективи и проблеми пред интеркултурното образование в България”, която беше ръководена от проф. Ал. Андонов и доц. Я. Тоцева.

По време на дискусията бяха поставени и обсъдени няколко основни групи проблеми, свързани с обучението на децата от малцинствата в българското училище, и обучението за активно гражданско участие в мултиетническото и мултикултурно българско общество.

По темата за обучението на деца-билингви интерес предизвика изказването на доц. Маргарита Георгиева. Своите гледни точки към проблема изразиха Мерал Мехмед, Сами Поликар, Берджухи Хачадурян, Гюйсюм Муртаза, които на базата на собствения си опит споделиха често срещаните трудности и възможните решения на проблемите в тази област, при това колкото общи, толкова и различни, в зависимост от спецификата на конкретния майчин език на обучаваните.

Темата за гражданското образование също породила множество различни мнения, които отразяваха позициите на участниците. Сред тях се откри изказването на Илиян Ризов – един от авторите на Програма “РаМО”, който представи проблема за гражданското образование като едно “значимо отсъствие” на това образование от централизираната система на правене на учебен план и учебни програми.

Темата за гражданските знания и умения беше разширена и обогатена от доц. Нели Бояджиева.

Интересен поглед към съществуването на “станданти” за личностно развитие представи доц. Иван Иванов, който в разгорещен дебат с Илиян Ризов акцентува върху опасността от подобно “стандартизиране” на личностното развитие.

Изказаните от участниците по време на продължилата повече от два часа дискусия мнения бяха обобщени от проф. Александър Андонов.

На теоретичния дискурс съответстваше прагматичния дух на конструктивния диалог и зачитането на чуждите позиции напълно в тон с темата на конференцията “Образование и толерантност”.





