



Комисия за защита от дискриминация



Министерство на труда и социалната политика



ИНСТИТУТ  
ОТВОРЕНО  
ОБЩЕСТВО  
СОФИЯ

Проект VS/2010/008/0536 “Равенството – Път към прогрес”  
Project VS/2010/008/0536 “Equality as a Path to Progress”

# Комисията за защита от дискриминация

Национално независимо изследване на Комисията за защита  
от дискриминация на Република България на тема:

**„Стереотипи и предразсъдъци в учебници,  
учебни помагала и образователни програми и  
планове за подготвителното и основното  
образование”**

РЕЗЮМЕ



Проектът се реализира с финансовата подкрепа на Програмата на Европейската  
общност за заетост и социална солидарност - ПРОГРЕС ( 2007-2013)

### **Ръководен екип на изследването :**

Кемал Еюп – председател на Комисията за защита от дискриминация

Лало Каменов – зам.председател на Комисията за защита от дискриминация

Есен Фикри – член на Комисията за защита от дискриминация

### **Експертен състав на референтна група по независимото изследване:**

1. Ралица Сечкова - експерт по социално планиране на социалните услуги към „Унищф-България”
2. Георги Богданов - изпълнителен директор на Национален ромски център ”Свети Георги”
3. Ванина Стоянова - Етнолог
4. Грета Савчева - представител на Комисията за защита от дискриминация.
5. Татяна Кметова - изпълнителен директор Фондация „Център за изследване и политики на жените” гр.София.
6. Кристина Йорданова - главен асистент по „Българска литература след Освобождението до Първата световна война” към Софийски университет „Св.Климент Охридски”
7. Камелия Илиева - представител на Комисията за защита от дискриминация
8. Боян Захариев - експерт към Институт „Отворено общество”
9. Проф. Ирина Колева - преподавател в катедра „Етнология” към Софийски университет „Св.Климент Охридски”
10. Елка Божова - експерт „Национално сдружение на религиозните общности”
11. Людмила Драгоева - управител на „Център за социална рехабилитация и интеграция”
12. Веселина Билял - представител на Комисията за защита от дискриминация
13. Станка Шейнова – експерт Министерство на образованието, младежта и науката
14. Пенка Иванова – директор на дирекция в МОМН
15. Мукаддес Налбант - независим експерт в сферата на образованието
16. Иван Игов – Сдружение „Дружество на психолозите в България”
17. Методи Коралов – преподавател в СУ „Кл.Охридски” гр.София и експерт към сдружение „Дружество на психолозите в България”

## СЪДЪРЖАНИЕ

<b>I. Програма за заетост и социална солидарност Прогрес (2007-2013) на Европейската общност.....</b>	<b>4</b>
<b>II. Въведение.....</b>	<b>5</b>
<b>II. Структура и методика на независимото изследването.....</b>	<b>6</b>
<b>III. Анализ на нормативната уредба регламентираща процеса на оценка и одобряване на учебниците и учебните помагала.....</b>	<b>7</b>
<b>IV. Основни констатации и изводи относно обследване на съдържанието на учебниците и учебните помагала по признаци.....</b>	<b>8</b>
<b>1. Констатации и изводи по признак „пол”.....</b>	<b>8</b>
<b>2. Констатации и изводи по признак „етническа принадлежност и раса”.....</b>	<b>10</b>
<b>3. Констатации и изводи по признак „възраст”.....</b>	<b>16</b>
<b>4. Констатации и изводи по признак „религия”.....</b>	<b>25</b>
<b>5. Констатации и изводи по признак „увреждане”.....</b>	<b>29</b>
<b>6. Констатации и изводи по признак „сексуална ориентация”.....</b>	<b>33</b>
<b>V. Резултати от анкетно проучване на учители от подготвителната и основна образователни степени.....</b>	<b>35</b>
<b>VI. Резултати допитване до деца и ученици - фокус групи .....</b>	<b>39</b>
<b>VII. Заключение .....</b>	<b>46</b>

## **I. Програмата за заетост и социална солидарност Прогрес (2007-2013) на Европейската общност**

Тази публикация се осъществява с финансовата подкрепа на програмата за заетост и социална солидарност ПРОГРЕС (2007-2013) на Европейската общност. Решение № 1672/2006 за създаването на програма на Европейската общност за заетост и социална солидарност ПРОГРЕС е прието от Европейския парламент и Съвета на Европа на 24 октомври 2006 г. Основната мисия на програмата е оказване на финансова подкрепа на провеждането на целите на Европейския съюз в сферата на заетостта и социалните въпроси, заложи в Социалната програма и по този начин да се допринесе за постигането на целите на Лисабонската стратегия в тези области. Целта на програмата е да укрепи приноса на ЕС и да подкрепят страните-членки в техните ангажменти и усилия за създаване на повече и по-добри работни места и за изграждане на по-солидарно общество. За постигане на тази цел ПРОГРЕС:

- ✚ предоставя анализи и политически препоръки в сферите на дейност на ПРОГРЕС;
- ✚ следи и докладва за прилагането на европейското законодателство и политики в сферите на дейност на ПРОГРЕС;
- ✚ насърчава обмена на политики, знания и подкрепа между страните-членки в областта на целите и приоритетите на ЕС;
- ✚ защитава възгледите на заинтересованите страни и обществото като цяло.

Седемгодишната програма е насочена към всички заинтересовани страни, които могат да спомогнат за оформянето на развитието на справедливо и ефективно трудово и социално законодателство и политики. За повече информация:

[http://ec.europa.eu/employment\\_social/progress/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/employment_social/progress/index_en.html)

Кампанията на ЕК за борба с дискриминацията „За многообразието, срещу дискриминацията”: [www.stop-discrimination.info](http://www.stop-discrimination.info)

Европейска комисия: <http://ec.europa.eu>.

## II. Въведение

Комисията за защита от дискриминация /КЗД/ е част от националната система за защита правата на човека и основните свободи, в изпълнение на поети от страната ни международни задължения, както универсални на ниво Организацията на обединените нации /ООН/ и нейните специализирани учреждения, така и регионални в рамките на Съвета на Европа и Европейския съюз. В качеството на специализиран орган за равенство по смисъла на антидискриминационното право на Европейския съюз е създадена и функционира в съответствие с Парижките принципи/ Резолюция 1992/54 на Комисията по правата на човека, ООН/ и Препоръка №2 на Европейската комисия срещу расизма и нетолерантността/ЕКРН/ към Съвета на Европа. Съгласно европейските директиви страните-членки на ЕС дават на специализираните органи за равнопоставеност правомощия с оглед предоставяне на независима помощ на жертвите на дискриминация, провеждане на независими проучвания на дискриминацията и публикуване на независими доклади, отправяне на препоръки по всички въпроси свързани с дискриминацията в различни сфери на обществения живот. Комисията за защита от дискриминация на Република България е независим специализиран държавен орган за предотвратяване на дискриминацията, защита от дискриминация и осигуряване на равенство на възможностите за участие и реализация във всички сфери на обществения живот, със значими правомощия в тази насока, установени в чл. 47 от Закона за защита от дискриминация /ЗЗДискр./ Осъзнавайки значението на образованието за възпитанието и обучението на подрастващите и установяването и развитието на демократичните ценности и принципите на недискриминацията и равенството в българското общество, КЗД предприе осъществяване на предизвикателството за обследване и анализ на съдържанието на учебниците и учебните помагала, одобрени от Министерство на образованието, младежта и науката /МОМН/ за учебната 2010 -2011 год., относно наличие на дискриминация по признаците **пол, увреждане, раса и етнически произход, религия и сексуална ориентация**. В изпълнение на правомощията си и в съответствие с чл.47 т.10 във връзка с т.11 от Закона за защита от дискриминация, Комисията за защита от дискриминация реализира национално независимо изследване на тема: „Стереотипи и предразсъдъци в учебните програми и планове и учебниците и учебните помагала за подготвително и основно образование”. Изследването се организира и осъществи рамките на проектните дейности по проект VS/2011/008/0536 „Равенството – Път към прогрес”, финансиран от програма „Прогрес” на Европейския съюз.

### **III. Структура и методика на изследването.**

**Основна цел на изследването е:** Да се установи дали съществуват дискриминационни практики в съдържанието на учебниците и учебните помагала, осигуряват ли гражданско образование /недискриминация, равни възможности, права на човека, опознаване на културното многообразие/ и дали съответстват на изискванията на чл. 35 от ЗЗДискр., както и на установените релевантни стандарти от Съвета на Европа по признаците **пол, увреждане, раса и етнически произход, религия, сексуална ориентация.**

**Обект на изследването :** Учебници, учебни помагала одобрени от Министерство на образованието, младежта и науката на Република България, за ученици от подготвителна и основна образователни степени.

Независимото изследване се осъществи чрез триетапен модел на изпълнение и следната структура:

**I етап** – Прочит и анализ на съдържание на учебници, одобрени от МОМН за учебната 2010-2011 год. за подготвителната и основна образователни степени. В съответствие с изискванията на процедурата по чл. 47, т.10 и от ЗЗДискр. със заповед №302 от 25.05.2011 на Председателя на КЗД се сформира експертна група от 17 души експерти с широко представителство на всички заинтересовани страни: експерти от КЗД, от МОМН, представители-експерти от неправителствени организации, независими експерти в областта на образователната сфера, научни работници и преподаватели. В зависимост от професионалната насоченост и професионалната експертиза на експерта или на съответната неправителствена организация се направи предварителното разпределение за прочит и анализ на учебниците както следва: по признаци, по класове и по издателства. В резултат на своята дейност експертите представиха аналитично – констативни доклади.

**II етап** - Анкетирането, както и организирането и провеждането на фокус групи с деца и ученици, се възложи и извърши от представители на сдружение „Дружество на психолозите в България”, съвместно с регионалните представители на КЗД. В двадесет области на страната бяха анкетирани учители от подготвителна и основна образователна степени относно влиянието на учебното съдържание в учебниците и помагалата за формиране на негативни стереотипи и предразсъдъци у учениците, гарантират ли учебниците е гражданско образование недискриминация, равни възможности, права на човека, опознаване на културното многообразие. За целта бяха информирани МОМН и РИО на МОМН за периода на анкетирането и оказване на съдействие, чрез директорите на съответните училища по региони.

**III етап** – Провеждане на фокус групи с ученици от подготвителна и основна образователни степени, обучаващи се в училища от различни региони на страната, относно проследяване начина на формиране на позиции чрез дискусия, в реално време

и регистриране всички доводи, аргументи, мнения, реакции, изразяващи нагласи, стереотипи и предразсъдъци. В съответствие с процедурата на чл.47, т.10 от ЗЗДискр. от всеки етап на независимото проучването се представиха доклади с констатации и изводи, които бяха систематизира в обобщен доклад до членовете на Комисията за защита от дискриминация за преценка и постановяване на решение, съставляват ли нарушение на ЗЗДискр., гарантират ли съдържанието на учебниците гражданско образование (недискриминация, равни възможности, права на човека, опознаване на културното многообразие), съответстват ли на изискванията на чл. 35 от ЗЗДискр., както и на съответните установени стандарти от Съвета на Европа.

### **III. Действаща нормативна уредба относно процеса на одобряване на учебниците и учебните помагала, учебните програми и планове в българската образователна система:**

Учебниците, които се ползват в системата на народната просвета, са одобрени от Министерството на образованието, младежта и науката. Изискванията, на които трябва да отговарят учебниците, както и условията и редът за оценяването и одобряването им, са разписани в следните нормативни документи:

**1.** Наредба за учебниците и учебните помагала, приета с Постановление № 104 от 10.05.2003 г. на МС, в сила от 20.05.2003год. С тази Наредба се определят държавните образователни изисквания по чл.16, т.9 от Закона за народната просвета, отнасящи се до съдържанието,графичния дизайн и полиграфическото изпълнение.

**2.** Наредба № 5 от 15.05.2003 г. за оценяване и одобряване на учебници и учебни помагала. Чрез Наредба № 5 за оценяване и одобряване на учебници и учебни помагала са разписани: условията и редът за оценяване и одобряване на учебници след извършени обективно необходими промени по отношение на съдържанието, графичния дизайн и/или полиграфическото изпълнение на вече одобрени учебници; По смисъла на Наредбата учебник е произведение, създадено в резултат на творческа дейност, което е одобрено от министъра на образованието, младежта и науката или от министъра на културата за осигуряване на училищното обучение. Учебникът е предназначен за ученика и подпомага цялостно обучението му по определен учебен предмет в съответния клас за овладяване на знания, умения и формиране на отношенията или за придобиване на професионални компетенции, определени с държавните образователни изисквания по чл. 16, т. 3, 7 и 8 от Закона за народната просвета и с учебните програми. Одобрените учебници са написани от автори по утвърдени от министъра на образованието, младежта и науката учебни програми. В учебните програми са разписани: ядрото на учебното съдържание; очакваните резултати на ниво учебна програма; очаквани резултати по теми; основни нови понятия (по теми); възможности за междупредметни връзки. Учебниците са следствие на учебните програми.

#### **IV. Основни констатации и изводи относно обследване на съдържанието на учебниците и учебните помагала по признаци, както следва:**

##### **1 . Основни констатации и изводи по признак „пол”**

Полът е не само биологичен признак (англ. термин *sex*), който разделя човешкия вид в две биологични категории - мъже и жени - с цел неговото възпроизводство, но и социокултурен признак (англ. термин *gender*), който представлява съвкупност от всички представи и очаквания в дадена култура и общество, приписани на представител(к)ите на съответната биологична категория, като способности, интереси, качества, модели на поведение и мислене, роли и позиции в обществото и социалните структури. За разлика от биологичния пол, който в редица общества и култури бива възприеман като непроменлива величина/признак, придобит по рождение, социокултурният пол като резултат от социокултурни представи и очаквания към мъжете и жените в дадена култура и общество в дадено историческо време, бива изучен и интернализиран, кодиран в личностната структура на индивида по време на процеса на социализация, оформяйки по този начин неговата половата идентичност.

Според експертите, обследвали одобрените от МОМН учебници за подготвителна и основна образователна степен на различните издателства, в повечето анализирани случаи по признак «пол» не се открива пряка дискриминация, а е налична косвената дискриминация, почиваща върху изграждането и утвърждаването на принципа на повторението на определени стереотипи, които отреждат различна роля и представителност на двата пола в социалния свят. По този начин стереотипът се трансформира в дискриминационна категория, доколкото вмениява определени и нееднакви, неравнопоставени сфери на дейност на женските и мъжките субекти, съответно момчешките и момичешките. Изхождайки от ролята на учебниците за предоставяне едновременно на знания за света и знания за ориентиране в света, приемаме, че моделите, които те изграждат, в случая относно функционирането на половите роли, служат за ориентир на детето и ученика спрямо истинския социален свят, т.е. през педагогическата функция детето възприема ролята в учебника като естествени, като образ на обществото и ги прилага като стереотипи и/или парадигматични образи спрямо разчитането на картата на действителността. В обследваните учебници в мъжкото представяне доминира чрез широка палитра от публични роли, докато женското представяне е сведено до функциите на дома и семейството. В учебниците са открити примери за налагане на стереотипи както за различните социални роли на мъжа и жената, така и по отношение на делението на труда. Устойчиви модели на разделение на мъжкия и женския труд – докато мъжът владее техниката, изкуствата, науката, историята, т.е. целият социален прогрес, жената владее домакинския и селскостопанския труд. Пример са констатациите в учебниците по „Технология” 7 клас, издателство “Просвета”, „Домашна техника и икономика” издателство “Просвета”. В тези учебници техническите професии са илюстрирани с мъже, а в учебниците по география селскостопанския труд, представен като ръчен, примитивен, е илюстриран главно със снимки на жени-работнички. Изследваните учебници изписват професиите в мъжки род – зидар, работник, служител, шофьор и



т.н. Може да се приеме, че тази тенденция е предпоставка за изключване на жената изобщо от професионалната роля, тя не е представяна през професията, а през позицията на майка, съпруга, домакиня. Според експертите на професията се приписват полови категории, тя е организирана и представена по полово – родов признак. Например учителската професия е приоритетно женска и в текстовете, и в илюстрациите. Учителката наследява майчинските функции в публичното „семейство” на училището, тя фигурира през социалната грижа за детето. Като косвена дискриминация е констатирано и делението между мъжки и женски професии в науката и в изкуствата. Практически липсват образи на учени - жени. В учебниците по изобразително изкуство (паритетно, пропорционално ) място на жената е отделено само в приложно – декоративните изкуства, най-вече в текстила. Липсват примери за жени архитектки, художнички, дизайнерки. С тези констатации не само се създават и утвърждават стереотипи, а посредством тях - косвена дискриминация, но и с отказа да се проблематизира, да се подложат на критически прочит, се утвърждават шаблоните на своите постановки. Работейки със стереотипи, те на практика не подтикват към критическо мислене децата и учениците. В обследваните учебници се констатира и проблема с отпадането на граматическите категории на женския род. Когато имаме генерализация на езика се допуска използването на мъжки род (по модела „всеки от нас знае, а не всяка от нас знае”), но проблемът е, че текстове в учебниците работят с един език, който от генерализация преминава към утвърждаването на мъжкия род като единствена категория, в която се говори, а не само там където е необходимо, т.е. отпадане граматическите категории за женски род. Констатирано е неравно представяне на образите на момчетата и момичетата в илюстрациите в по-голямата част от учебниците (особен пример „Математика” за 6-7 клас на издателство „Просвета”). Немаловажна констатация е липсата на балансирано представителство на авторството, на персонажите и на героите. Анализирайки сферата на семейството, трябва да се отчете също, че учебниците за началните класове затвърждават и представата за традиционното, хетеронормативно семейство, чиито представители са майката, бащата, детето или децата, бабата и дядото. В учебниците са редки примерите за нови форми на семейство като например самотни майка или баща или родители с деца от други бракове, осиновени деца и т.н. Тази семейни форми са вече познати и приети в обществото и тяхното игнориране в учебния материал води, от една страна, до стереотипизиране и нормиране на представите за семейството, а от друга, до дискриминацията на децата от такива семейства, които не се вписват в "традиционната" представа.

#### **Извършеният анализ дава основание да направим следните изводи:**

- Имаме основания да твърдим, че представеният учебен материал и „скритите” внушения, които прави, показват неравно третиране по признака „пол”.
- Едностранчиво и стереотипно са представени ролите на жените и мъжете в семейството и позициите им в обществото, което е основа за създаване на предразсъдъци по отношение на половете.

- Приносът на жените в общественото производство и участието им в живота на обществото, както и приносът и участието на мъжете в семейството и в грижата за децата, са значително подценени и не отговарят нито на съвременните реалности, нито на ценностите на обществото.
- Изборът на поведение, развиване на умения и на бъдеща реализация за момчетата и момичетата са ограничени от внушавани стереотипни представи и очаквания към тях за половоспецифично поведение, качества, избор на професия и роля в семейството, което не отговаря на усилията за създаване на общество на равните възможности за всички.
- Необходимо да продължи анализът на учебниците и учебния материал за всички степени на образованието, за да се установи дали не допринася за задълбочаване на половете неравенства, което е също форма на дискриминационна практика.
- Необходимо да се изготвят изисквания към авторите и илюстраторите на учебниците, към издателствата и комисиите, които одобряват учебниците и учебните помагала, за да се избегнат поведомдискриминиращи внушения.
- Да се организират квалификационни форми за обучения на учител(к)ите по темата равнопоставеност на половете и изобщо недискриминация и равенство.

## **2. Основни констатации и изводи относно признаци „етническа принадлежност” и „раса”**

Анализът показва, че в прегледаните учебници като цяло само епизодично се констатира присъствието на етнически малцинства, не се представя специфичния принос на различните етнически общности към етнокултурното многообразие в страната. Разказът за особеностите в културните традиции, празниците и фолклора на различните етнически общности не достигат до представянето на малцинствените етнически общности като неразделна част от обществото в България. Нерядко се наблюдава игнориране на различните етнически общности, сякаш те не съществуват в съвременното общество в България. Това наблюдение се потвърждава от твърде ниската честота на споменаването за присъствието на етнически малцинства в България – сумираните случаи на споменаване за ромската общност, например, могат да се преброят на пръсти. Социалният статус, социалните и културните роли на етническите малцинства са представени твърде оскъдно и недостатъчно. Авторите на учебниците по правило не посочват определени професии или традиционни занятия като типични за различните етнически общности, с което същевременно избягват асоциациите с престижни/непрестижни професии и внушенията за негативни стереотипи за социалния статус на уязвимите етнически общности. В по-голяма степен отсъстват учебни помагала за деца – билингви, т.е. чийто семеен или майчин език не е български. Това не съответства на държавните образователни изисквания за предучилищна степен и подготовка, както и на стратегията на МОМН за образователна интеграция на малцинствата. Не се отчита спецификата от психосемантична гледна точка на развитието на психическите процеси при децата и учениците от малцинствен произход

и етническите под групови деления. Епизодично в учебниците има послания за равнопоставеност, толерантност, уважение към различията и пр. Големият въпрос е доколко тези възможности за изграждане на нагласи на толерантност, познаване и разбиране и приемане на различията сред учениците стават задължителни и доколко се използват от учителите в тяхната практическа работа т.е може би факта, че спрямо образователните програми липсва система от изисквания за присъствие на темата за недискриминацията и равенството. Същевременно при осъвременената и обективна интерпретация на отношенията между етническите и религиозните общности, особено спрямо историческото развитие на България, не е изключено да се проявят дълбоки различия между посланията, които децата получават, от една страна – от родителите и семейната среда, и от друга страна – от училището, чрез учебниците/ учителите. Тук се очертава особено ясно противоречието между посланията към днешните деца и предразсъдъците при някои от техните родители, баби и дядовци, които са учили в друго време и с други послания, и които вероятно коментират с децата/внуците си съдържанието на тези учебници вкъщи. В този смисъл, от гледна точка на ефективността и очакванията за въздействието върху нагласите на учениците, учителите трябва да предвидят, че в много случаи ще работят в неблагоприятна среда, враждебна към етническите малцинства. Затова е необходимо постоянно развиване и надграждане на капацитета на учителите за работа в интеркултурна среда. Учителите трябва да придобият уменията на разумен и балансиран арбитър, за да дават легални и коректни обяснения за различията на учениците. Затова е от особено значение е ролята на учителя, който би трябвало да отработи тези противоречия в посланията с учениците.

Като характерна обща констатация в учебниците по български език и литература се установи употребата на художествени текстове с цел усвояване на граматически знания, чрез които се установяват и затвърдяват разпространени стереотипи спрямо етнически групи, националности и раси. Такива са следните примери: **„Български език”, 7. клас, „Просвета”, 2008г. Стр. 54, 55 - Урок „Пряко и непряко предаване на чужда реч”**: „Скореча бе се появил в село през есента. Дрипав като плашило, гол, гладен... Кметът го разпита за това, за онова, видя му се съмнителен и го затвори в общинското мазе. Веднага от малкия затвор се понесе весело и живо гласът на гусли. Зуза, дъщерята на циганина дядо Мехмел, минаваше оттам, спря се да послуша и надникна през железните пръчки на прозорчето. –Я бре, що търсиш тука? – рече тя наивно на младия момък, в когото, види се, позна човек от своята раса... ...-И аз с тебе ще отида – рече тя решително и окачи нежно ръцете си на шията му.” Макар и в художествен текст, „човекът от своята раса” е разпознаваем чрез това, че е „дрипав като плашило, гол, гладен...” Този разпространен стереотип за външния вид на ромите е допълнен с подозрението от страна на представител на властта, че героят е съмнителен и „за всеки случай – затворен”. „Гласът на гуслата” и темата за любовта не променят тази отрицателна представа. **Стр. 57 - „Манго и рибарят”, „Спечелил Манго пари, купил си нов кожух и тръгнал към дома, да се похвали на циганката... ... – Защо ти е кожух? – рекъл рибарят. – Зиме ще го носиш, а лете ще го захвърлиш, молците да го ядат. Я по-добре да се разменим: дай на мене кожуха, пък ти вземи мрежата. Денем**

риба ще ловиш и ще ядете и ти , и циганчетата, и циганката, а нощем колиба ще си направиш от мрежата. Я виж колко е голяма!” Текстът индиректно насочва учениците към убеждението, че ромите са винаги гладни и без покрив, и че новата дреха не им е присъща и е ненужна. Използването на собственото име Манго, което в създадените стереотипи е нарицателно за циганин, думите „...и циганчетата, и циганката...”, вместо например „жена ти, децата ти” още повече подсилва убеждението, че това се отнася не за конкретния герой, а въобще за ромите. Пример упражняване за правилно неправилно цитиране „... да гледа турчин, че бесней над бащино ми огнище... Бунтовникът не може да се примири с това, че турците „беснеят над бащино му огнище”. Приведеният текст би могъл да бъде спестен и заменен с друг, доколкото в случая не се изучава Ботев, а се посочва пример за **правилно и неправилно цитиране.** „**Български език**”, 7. клас, изд. къща „Анубис”, 2011. Стр. 4 - **"Начален преговор"**, **Преговорът е чрез откъс от "Серафим" на Йордан Йовков**, "Мисля си: какъв ще е тоз изпаднал германец!". Запишете в тетрадките си поне един контекстов синоним на фразеологизма изпаднал германец." („изпаднал германец” - човек с окаян външен вид, развлечен, неспретнат, зле облечен). След Първата световна война, в България е имало много представители на движението Wandervögelbewegung, които са били в неугледен вид, просели са по кръчмите и са нарушавали стереотипната представа на българите за германците - спретнати, чисти, почтени, заможни. Цитатът от Йовков не може да се тълкува като пряка дискриминация, но последващата задача чрез повторението на фразеологизма и чрез самостоятелното търсене на синоним, е пряк път към създаване на стереотип. „**Литература**” 7 клас изд. къща Анубис, 2011 - **Художествен текст** Стр. 10, 18, 22 - **"Свободолюбие и героизъм"** , **"На прощаване"** от Христо Ботев,

„...Но кълни, майко, проклинай

Таз турска черна прокуда,

Дето нас млади пропъди

По таз тежка чужбина –

Да ходим,да се скитаме

Немили, клети, недраги!...”

"Турска прокуда, беснеещ турчин, турците...убиват, позорят.. и т.н." При евентуалното възприемане на текста извън историческия контекст, съществува риск за пренасяне на отрицателното отношение към турците от страна на учениците върху техните съвременници. Липсва съвременен коментар за историческите измерения на описани събития и явления.

Като положителна практика могат да се приемат следните примери: „**Литература**», 7. клас, „**Просвета**”, 2008 г. както следва: стр. 4 - От авторите: „...Всеки от нас „не е самотен остров”, всеки от нас живее сред околните и – в известна

степен – чрез тях. За народите важи същото: техните съдби са взаимообвързани, историческите им пътища неминуемо се оказват преплетени. Дори и нации, които не са живели рамо до рамо в споделена география, „разказват” приличащи си истории. „Разказват за родината, свободата и подвига, за любовта и смъртта. Това са вечните теми, вълнуващи всички общности в голямата общност, наречена човечество. Рубриката „В библиотеката” ще ви даде възможност да се запознаете с текстове от други национални литератури и чрез тези текстове да видите особеното в българското тълкуване на големите непреходни въпроси към битието. Откривайки разликите и приликите между нашите и чуждите художествени творби, ще разберете как точно литературата ни, като изобразява родното, участва в многогласния разговор между националните култури, който се води на планетата Земя...” Изключително добро въведение, което чрез предварително създадена нагласа и умело направляване от страна на учителите, би могло да преодолее стереотипи, свързани с историческия контекст на изучаваните произведения. **Стр. 10 - Нови понятия – национално самосъзнание.** „...именно Възраждането – епохата, в която Христо Ботев живее и твори – формира националното самосъзнание като групово и лично преживяване... организираната борба за църковна независимост. ...идеята за собствена, независима българска държавност... Езикът, кирилската азбука, културата, традициите, историческата колективна памет, християнската ценностна система, празничният календар (...) – всичко това участва в изграждането на българската национална идентичност. Разбира се, днес в страната живеят и турци, евреи, арменци, роми и др., чийто произход ги обвързва с различни от най-разпространените тук битови, културни и/или религиозни традиции. Тези наши съграждани също са част от съвременната българска нация, защото възприемат България като своя родина, спазват законите на Републиката и са пълноправни участници в политическия, икономическия и духовния живот.” Единствено в този учебник толкова ясно и непредубедено авторите и изучаваните произведения се представят и коментират по начин, който не би предизвикал мълчалива съпротива и отрицание от страна на ученици, принадлежащи към различна от българската етническа принадлежност. Понятието национална принадлежност не е противопоставено на понятието етническа принадлежност. Нещо повече, посланието в текста е определено антидискриминационен. Този подход се наблюдава при анализа на всички текстове, кореспондиращи с признака етническа принадлежност. Намерена е и изключително подходящата форма за съпоставяне с аналогичните текстове от чуждата литература, с което акцентът се поставя върху общочовешките ценности и проблеми. **Стр. 62 - Да проучим:** „Какво е отношението ви към имигрантите тук (т.е. към чужденците, по една или друга причина решили да се заселят в нашата страна?; Как виждате собственото си бъдеще – бихте ли избрали съдбата на емигранта?” Включването на дискусията точно тук е много уместно. Съпреживявайки съдбата на българските емигранти в чужбина, учениците ще могат да формират толерантно отношение към имигрантите тук. От друга страна темата засяга и един от съвременните проблеми на България, дискутирането на който, може да убеди младите да не напускат страната. **Стр. 79 – 80 - В библиотеката – Пърл Бък „Старият демон”**( Китай, нахлуването на японците, възрастната жена г-жа Уонг, наводнението, което навремето е погубило съпруга и, внучето... Г-жа Уонг отнема тялото на японца, за да не го

отнесе реката и в същото време жертва себе си, като отприщва водите, по пътя на които са японците. ) „и двете произведения създават конфликта „ние-те“ (конфликт между различните народи, от които единия е „силен“, завоевател, а другия – „слаб“, в подчинена позиция, и в двете произведения главни герои са възрастни жени, които се оказват способни на героизъм, и двете произведения искат да покажат „силата на слабия“... и двете произведения „размишляват“ какво представлява доброто, как и защо се върши добро („по християнски“, „по будистки“).... има дете... Какво означава това, че между сюжети и герои, идващи от различни епохи, места и култури, има толкова общи неща?“ Аналогията с подобен пример в Китай разширява кръгозора на учениците и акцентира върху общочовешките ценности. **Стр. 90, 91 - Иван Вазов „Българският език“ , Въпроси:...**Как гледате на тезата, че трябва да се откажем от кирилската азбука и да започнем да използваме латиница (защитавали са я някои учени и политици); Днес модно ли е да не харесваш българското? Вие бихте ли се чувствали добре и „като себе си“ (т.е. искрени) в ролята на негови защитници? Или това изобщо не е вашата, прилягащата ви роля?“ Темата на дискусиата е формулирана така, че да се търсят аргументи в защита на българското. **Стр. 105 - Лица и събития, Петко Славейков, „Полза от географията“.** Който не е учил география, не знае, че има свят по-нататък от до дето е видял той...Неговото място и всичко, що е около му, е за него най-хубаво и единствено добро на света; а всичко каквото различа от това, било нрави и обичаи, било облекла, било занаяти или науки, мнения или вяра, виждат му се все по-долни от тези на мястото му. Всяко нещо, което му се вижда, че е по-друго, колкото и да е наистина по-хубаво от това, което той знае, привлича само неговото презрение, неговото отвращение или предубеждение. Колко пък от друга страна е по-горен онзи, комуто духа са развили пътуванията!...” Текстът е съпоставен с откъс от „Книга за разнообразието на света“ на Марко Поло от рубриката „В библиотеката“. Посочени са показателни примери за това, че предубежденията и предразсъдъците, които съпътстват живота на хората на различни места и в различни времена са проява на ограниченост. **Стр.158 - Рубрика „Свидетелства“ - Йордан Йовков – „...случка поръсена с ония чудесни турски мъдрости, към които той имаше слабост...“.** Показано е положително отношение към бита и културата на друг етнос. По този начин, от една страна се ще се формира позитивно, толерантно отношение на децата и учениците, принадлежащи към етническото мнозинство към децата от малцинствените етнически групи, а от друга страна на децата от малцинствените етнически групи ще се помогне да формират адекватна, позитивна самооценка за себе си, за общността в която живеят, за религията, традициите и празниците на своята етническа група. **Стр. 86 – упражнение "Глагол. Вид на глагола."** Граматични признаци на глагола. "-Виж, Кали, племената на рома са много по света, те са като звездите. Оттук те се виждат много и съвсем наблизко една до друга., а всъщност колкото по-високо и по-близо отиваш до тях, ти ще видиш, че те са пръснати по небосклона на малки звездни групи." Ромските племена са многобройни и са пръснати, сравнени са със звездите. Представени са в романтична светлина. В учебниците по „Музика”7 клас на издателство „Просвета” 2008 г., са представени текстове на различни песни, стилове музика. На вниманието на учениците от трети клас са представени и песни, които се пеят от различните етноси в България – роми, евреи, турци, арменци.

## **Изводи:**

- Необходимо е да се въведат стандарти за интеркултурно образование, за да се подобрят възможностите за изграждане на нагласи на толерантност и нетърпимост към дискриминацията по етнически признак сред учениците. Постигането на качествена промяна в тази сфера зависи от въвеждането и прилагането на такива стандарти за интеркултурно образование, както в учебната програма и в учебното съдържание, така и в методическите изисквания и в преподавателската практика на учителите.
- Необходимо е учителите да избягват евроцентристките внушения при въвеждане на понятията за цивилизация и обществено развитие – учителите да допълват с кратки обяснения за Изтока, Америките и пр., за да не се формира изцяло евроцентристка представа за света, която сама по себе си може да формира расови предразсъдъци. В учебниците по литература в авторските въведения към различните раздели могат да се използват възможностите за вмъкване на темата за толерантността към етническите малцинства и към различните, гарантиране на равнопоставеност и послания за превенция на дискриминацията към различните на етнически или расов признак.
- В много учебни комплекти отсъства и познаване на етнопсихологически подходи и основания за социализация на детето и ученика от друг етнически произход, спрямо българския : еврейски, ромски, турски, арменски и други. В този смисъл се предполага осъществяване чрез дидактическите средства дискриминационен образователен процес.
- В повечето учебните комплекти отсъстват книжки за деца – билингви., т.е чийто семеен или майчин език не е български. Това не съответства на ДООИ за предучилищна степен и подготовка, както и на стратегията на МОМН за образователна интеграция на малцинствата. Не се отчита спецификата от психосемантична гледна точка на развитието на психическите процеси при децата от малцинствен произход и етническите подгрупови деления.
- Необходимо е да се включат допълнителни интеркултурни компоненти. В учебните комплекти, одобрени и финансирани от МОН /сега МОМН/, не съществуват помагала за работа с родителя от различен, спрямо българския произход, технология на интерактивни форми за работа с родителя от друг етнически произход, наръчници по между културно образование и други, както и примерни интерактивни форми за тематична квалификация на учителите по между културно образование.
- Необходимо е обучение на помощник на учителя (по професионалната номенклатура „Помощник- възпитател” - 814010 (Наредба № 10 на МОН, бр. 14 на ДВ, 2006) от ромски и турски произход и помощник-възпитатели и друг помощен персонал на детската градина в педагогически умения за

взаимодействие, съобразено с рефлексивния подход за интеркултурно образование.

- Да се разработи и приложи механизъм за наблюдение на ефективността при промотиране на етническата толерантност, вградени в образователния процес и практическата работа на учителите. Да се разшири обяснението за понятието „майчин език” с пояснение за децата – билингви, чийто майчин език е различен от българския, които са част от българското общество и присъстват сред децата в класа.
- Да се осигури текущо надграждащо обучение на учителите за работа в интеркултурна среда, в което се комбинират тренинги и обучение през работа, чрез продължаващи консултации и практическа подкрепа към учителите и чрез въвеждане квалификационни форми за обучение по антидискриминация. Положителните примери в много от учебниците са основа за създаването на благоприятна мултиетническа среда в училище. Нейното създаване трябва да бъде подкрепено чрез насърчаване прилагането на позитивни, недискриминационни мерки, а именно представяне на културното и религиозно многообразие на отделните етноси - традиции, обичаи, творчество, по време на изложби, фестивали и други училищни мероприятия.

### **3. Признак „възраст”**

Предучилищният период и началният етап на основната образователна степен са основополагащи за целия период на образование на личността и базисен за осъществяване на идеята за самообразование на детето/ученика през целия живот. Въпросът за приемствеността между детската градина и началното училище е значим и актуален в условия на реформиращата се българска образователна система. В условията на детската градина и начален етап на основната образователна степен се изграждат важни общо учебни умения, които съдействат за създаване на училищна среда, която да стимулира развитието на рефлексивното мислене и способности, интегриране на идеи и ценности за изграждане на нов образ за света. развитието на общите умствени способности – напр. моделирането ,става основа за формиране на системно образуващи понятия. Те трябва да бъдат кодирани в познавателното съдържание по образователни направления и културно – образователни области.

С промените в Закона на народната просвета се определи задължителната подготовка на децата преди постъпване в училище /2010г. – от 5 до 7 години/. Целта е да се осигури приемственост и плавен преход от предучилищна към начална училищна възраст, когато детето се подготвя за статуса си ученик. Важно е подготовката на децата и учениците за училище да включва възможността на детето да се самооценява от позиция на новата социална роля-ученик.

Относно възрастово – психологически особености на децата анализът може да бъде разгледан по следните критерии:



- ✓ Анализ на адекватност на кодираните в учебника, програмата, програмната система или учебното помагало психологически и педагогически подходи.
- ✓ Анализ на адекватност на знания, специфични за конкретната възраст на детето и ученика. /равнище, не обем от знания/., както и адекватност за стимулиране у детето и ученика на специфични за възрастта психологически процеси: типове мислене, въображение, памет, внимание и други.
- ✓ Анализ на адекватност за стимулиране на психологически явления: поведенчески модели, ценности, нагласи, стереотипи и предразсъдъци и други.

Технологията на основните и допълнителни форми на педагогическо взаимодействие се състои от равнища със своите: цел, методи, похвати, средства и резултат.

### **Анализ на общите критерии:**

1. Първи критерий: „Анализ на адекватност на кодираните в учебника, програмата, програмната система или учебното помагало психологически и педагогически подходи”

Всяка програма или програмна система или учебник притежават своя философия. Тя се определя от използването на адекватни на определен етап на развитието на обществото у нас педагогически и психологически подходи, съобразно маркерите на средата, семейния или майчиния език на детето, етническата или националната му принадлежност, обичайно- обредна система на конкретна нация или етнос, социо-културния статус на родителя и други. Обследвайки учебното съдържание се установи, че по-голяма част от тях няма маркери, отразяващи съвременната среда т.е в условията на глобализация да се създават предпоставки за равни възможности, недискриминация и опознаване на културното многообразие.

Философията на една програма, програмна система/ПУВ/ или учебник /НЕООС/ се определя от :

- целта на развитието на детето и ученика спрямо неговия индивидуален статус.
- педагогическият подход определящ избора на основни и допълнителни форми на педагогическо взаимодействие в цялостния режим в условията на училищна среда.
- педагогическият подход , определящ избора и структурирането на познавателното съдържание по образователни направления и ядра.
- психологическият подход, определящ разработването и прилагането на конкретна педагогическа/ дидактическа или частно -дидактическа/ технология в основните и допълнителни форми на педагогическо взаимодействие по избраните от учителя учебник/ НЕООС/ , програма., програмна система /ПУВ/

Различните учебници/ НЕООС/, програми, програмни системи /ПУВ/, прилагани от учителите в условията на детската градина и началното училище и одобрени от МОН/ до 2010г./ , притежават различна технология на формите на педагогическо взаимодействие с детето. Поради тази причина е недопустимо да се работи по две различни програми в една възрастова група на детската градина, да се комбинира планиране по програми на предишен етап на развитието на обществото.

Съществуват три ключови процеса в педагогиката : **възпитание, обучение и социализация**. Всеки от тези три процеса заема приоритетно място съобразно целите на развитието на обществото на конкретния етап от неговото историческо развитие. Целта на развитието на детето на конкретния исторически етап е необходимо да бъде адекватна на целта на учебника / НЕООС/ , програмната система, програмата /ПУВ/ или учебният комплект който избира учителя за работа в конкретната група/ клас с деца и ученици в условията на образователната институция. Това налага съществуването на различни педагогически модели и технологии, съобразно спецификата на конкретната образователна институция и видовете маркери на външната и вътрешната педагогическа среда. На етапа на пост-модернистичното общество ключовият процес е социализацията на детето и ученика и стимулиране на емоционалната интелигентност у него. / спрямо Стратегия на МОН за училищно образование и предучилищна степен и подготовка / 2006/: Програма за подготовка на детето за училище на МОН в условията на подготвителна група и подготвителен клас/ 2004/ : Държавни образователни изисквания за предучилищна степен и подготовка на МОН.,2004/, Концепцията за предучилищното и училищното образование.,2011. Този процес включва стимулиране у детето на ценности спрямо приоритетите на европейското образователно пространство за:

- междукултурна рефлексия и комуникация.
- използването от учителя на интерактивни технологии за педагогическо взаимодействие с деца в условията на детската градина.
- използването от директора на интерактивни технологии за педагогическо взаимодействие с учителя, ориентирани към стимулиране на неговата установка / нагласа/ за учене през целия живот на базата на неговата реална самооценка в професионален и личностен план. / интелектуална и мотивационна рефлексия/.
- използване от учителя на интерактивни технологии на педагогическо взаимодействие с родителя в условията и извън образователната институция.
- педагогическо взаимодействие с деца и родители по правата на детето / върху примера на Конвенцията на ООН и закона за закрила на детето в Р.България/.

Следвайки идеята на постмодернизма акцентът в процеса на педагогическо взаимодействие: „дете-учител-родител” пада върху процеса на социализация на детето. Характерна обща констатация е, че учебните комплекти много често не притежават собствена авторска философия. Нямаат ясни концепти за педагогическите и

психологическите подходи, определящи структурата на познавателното съдържание, изборът на форми на педагогическо взаимодействие, както и технологията на тези форми. До периода на 2011 година съществуват множество одобрени от МОН програми, учебни комплекти и програмна система за подготвителна група за училище. За отбелязване е, че съществуват положителни практики, отличаващи се с рационалност и балансираност между обществени потребности, цели и очаквани резултати, което се осигурява, чрез следните подсистемни компоненти: подсистема на социалната готовност, подсистема на познавателната готовност, подсистема на специалната готовност. Социалната готовност е базата, върху която се надграждат останалите степени. От взаимодействието на социалната готовност и развитие на познавателните способности на база резултати се надгражда специалната подготовка. Обучаемостта се постига чрез подготвяне адаптивността на поведението, дейност и общуване – реализиране на общо философския смисъл на изменените условия, в които детето взаимодейства с другите в междуетническа среда и се приобщава към новите еталонни образци за ориентиране в света – социалната роля и позиция – ученик. Най-висока степен в задължителната предучилищна подготовка се постига в специалната готовност. Преходите между глобалната и операционалната степен на обучаемост се извеждат на по-висок стадий чрез плана на словесно-логическите и предметно-съдържателни обобщени представи и понятия за “ключови ядра”, конкретизирани тематично в “ключови идеи и представи” в поредицата от книжки в системата. В тях очакваният резултат се посочва във всяка тема, модулният характер на разработването и дава възможност всеки познавателен акт в образователното направление вникване в достъпни ядра на специалната подготовка.

Независимо от достатъчният брой програми, програмна система и учебни комплекти прилагани в системата на българското предучилищно образование на национално равнище съществуват парадокси, относно:

Все още някои детски градини и обединени детски заведения работят по програми за възпитание и обучение на деца от три до седемгодишна възраст, които не отговарят на етапа на развитието на постмодернистичното общество, Европейската стратегия за „Учене през целия живот” и последвалите нормативни документи на МОМН / ППЗНП и наредби/. Такива примери са: учебен комплект на издателство „Слово” – учебен комплект „Моливко”, учебен комплект на издателство „Изкуство”, учебен комплект на издателство „Анубис” / първи вариант/.

#### **Изводи:**

- В познавателното съдържание на по-голяма част от учебните комплекти не съществува акцент по межкултурно образование, мултиетническо образование или образование в междуетническа среда, изключения са на изд. „Просвета” – Програмна система „Ръка за ръка”, учебен комплект на издателство „Д.Убенова”, учебен комплект на издателство „Булвест” – първи вариант, учебен комплект на издателство „Геа Либрис” предназначен за деца от ромски и турски произход

- Нецелесъобразно е да се избират помагала, които не съответстват на възрастово-психологическите особености на децата и в тях е кодирана обем от информация по ДОИ за начален етап на образователната система. В някои помагала например на издателство „Изкуство” има знания кодирани в ДОИ за среден курс /Биология/. Да не се работи по две различни програми или програмни системи в една възрастова група на детската градина.
- Да не се комбинира планиране по програми на предишен етап на развитието на обществото (“Активността на детето в детската градина”, 1993: “Възпитание на детето от две до седем години” 1993) и използването на програми, програмни системи и учебни комплекти в качеството си на средства във формите на педагогическо взаимодействие, например: книжката за детето по определено образователно направление.

Голяма част от кодираните в учебниците, програмите и програмните системи педагогически подходи са подходящи за предишен етап на развитието на обществото и друго поколение деца. В тях се акцентува на обема от знания. Голяма от познавателното съдържание не е актуално. В тях е кодиран обект- субектният подход, които по указания на МОН, не трябва да се прилага в образователните институции от 1991г. Кодирани са предимно педагогически подходи за избор на познавателно/ учебно съдържание, като: интегралният подход на А.В.Петровски / 1966г./, глобалният подход на П.Николов- 1972 г., подходящи за предходни поколения деца и ученици и друга социална ситуация.

2. Втори критерий: „Анализ на адекватност за стимулиране у детето и ученика на специфични за възрастта психологически процеси: видове мислене, въображение, памет, внимание и други”

Голяма част от учебните комплекти поради отсъствие на философия в тях: педагогически и психологически подходи, определящи избора на познавателното съдържание, подбор на основни и допълнителни форми на педагогическо взаимодействие и съответната подходяща педагогическа технология, не притежават ясна концепция за стимулиране на психически процеси, съобразени с възрастовите особености на детето. В много от учебните комплекти се стимулира тип мислене характерно за 7-9 годишния ученик. Нарушава се процеса за стимулиране на типовете внимание у децата, поради факта, че на една страница детето трябва да извърши над 5 познавателни задачи. В качеството си на дидактични упражнения, игрови упражнения с дидактичен компонент и игрови упражнения с игрови компонент и други кодирани методи. Това се представя от почти всички книжки на издателства „Изкуства”, издателство „Слово” , издателство „Анубис” книжките по образователно направление: „Елементарни математически представи и понятия”: „Социален свят” : „Природен свят”. В голяма част от книжките за деца на издателство” Слово” – Моливко има текст, което стимулира „феноменът на научената безпомощност” у детето. По ДОИ детето не се учи да чете и пише в детската градина. Съществуват ядра по трите вида ограмотяване, но това е само подготовка за начална грамотност. Книжките по

Български език на издателство "Слово" са вариант между хрестоматия и индивидуална книжка за детето. В тях има текстове на разкази, стихотворения и други жанрове.

Всички учебни комплекти на издателства „Д.Убенова”, „Булвест”, „Анубис” и „Слово” съдържат текст в книжките за деца. В този смисъл учителят не може да осъществи интерактивна технология на основни и допълнителни форми на педагогическо взаимодействие, защото трябва да изчита текста на всички деца, създават предпоставки за отсъствие на познавателен интерес у детето и познавателна мотивация за усвояване на определен тип знания по конкретно образователно направление.

### **Извод:**

Учебни комплекти на издателства „Геа Либрис”: , „Булвест” – втори вариант., „Даниела Убенова” , „Дете със златно сърчице” – на издателство „Марк 91” и други отговарят на възрастово – психологическите особености на детето спрямо развитието на неговите психически процеси. Останалите комплекти би трябвало да се актуализират.

3. Относно третия критерия: „Анализ на адекватност за стимулиране на психологически явления: поведенчески модели, ценности, нагласи, стереотипи и предразсъдъци и други”

Във всички програми, програмни системи и учебници за начален етап на основната образователна степен отсъства ценностно- ориентираният подход. Изключения се наблюдават в програмна система „Ръка за ръка”, изд. „Просвета”. Началният етап първи-четвърти клас е естествено продължение на подготовката на децата за училище – подготвителна група -първи клас. В сравнителния анализ (Приложение №1) на програмните изисквания за подготвителна група в детската градина и програмни изисквания за първи клас може да се отбележи ,че съществува съответствие и кореспонденция между образователните ядра , но се проявява различие в терминологията, определяща изискванията към децата. В първи клас изискванията се определят от стандарти, които отчитат очакваните резултата на три нива: ниска, средна , висока , в предучилищна възраст се говори за критерии, които отчитат постигнатото на емпирично и рефлексивно равнище. Тези различия се основават на различните педагогически технологии. В първи клас основна форма на педагогическо взаимодействие е урока. Той е подчинен на субект – субектния подход на педагогическо взаимодействие. В момента се извършва реформа на първия етап на началната училищна степен, която е ориентирана към внедряването на интерактивни модели на взаимодействие между ученика и учителя. Постигнатите резултати в училище са тясно обвързани с процеса на оценяване, а в предучилищна възраст рефлексивния подход дава възможност детето да търси и намира желан краен резултат по пътя на пробата и грешката, като контролира партньорите и самоконтролира действията си в процеса на ситуацията. Постигането в знанията и поведението,

гарантира по-голяма вариативност на детския опит, защото е придобит в различни дейности и интерактивни модели на взаимодействие в рамките на една ситуация. Ядро “Социокултурни компетентности“ кореспондира с ядро: ”Пресъздаване на художествена литературна творба” от образователно направление български език и литература в предучилищна възраст. В първи клас имаме надграждане при участие устно в диалог въз основа на което ученикът съгласно таксономията на Блум ,общува съобразно ситуацията, целта и условията, оказани по темата . В резултат на това ученикът проявява култура на речево общуване, словесни форми на учтивост и вежливост. Детето участва в нарочно създадени от учителя диалогични и монологични форми на устна реч. Надгражда възпроизвеждания повествователен текст от детската градина и създаването му. Детето в детската градина назовава познати предмети, лица, някои природни , обществени явления и събития. Използва някои думи с абстрактно значение, може да употребява думи с обобщаващо значение и да определя тяхното значение.

### **Изводи:**

- Може да се твърди, че са създадени условия за приемственост между подготвителна група в детската градина и първи клас на началния етап на основната образователна степен. В процеса на четенето ученикът не само декодира графическите знаци, но и трябва да разбере /рефлексира/ съдържанието на прочетеното като едно цяло. Всичките технически трудности , които детето среща в този момент, го отдалечават от цялостното възприемане на художествено произведение и емоционалното съпреживяване. Ученикът е поставен в нова роля – на читател. Художественият текст е вече провокация към него да го прочете, а не да му го четат. Важно е да се осигури възможност за съвместна работа между детска градина и начално училище., което в много случаи се прави , но само при добро желание и без разработена методика.
- В детската градина много често учителите изпреварващо „изземват” функциите на началните учители, като започват да учат децата да пишат ръкописни букви и други елементи. Те самите не са подготвени с методиката за обучение по писане и по този начин затрудняват процеса на ограмотяване в първи клас. Важно е да не се пишат ръкописни букви, а да се използват печатните им символи.
- Поради шестмесечния ограмотителен период /до март/ настъпва „задържане” естественото общуване на детето с художествена творба. Усилията на деца и възрастни са насочени към усвояване на четивна техника. В много моменти децата не разбират съдържанието на текста и не задават въпроси. Смисъла на прочетеното трябва да се разбере от детето, за преодоляване механичното безсъдържателно „просто”изчитане .
- Лесните за прочитане текстове, близки по звучене, не обогатяват речника на детето, а през ваканционния период то трябва да прочете художествена

литература от български и чуждестранни автори. Ограниченият му речник го поставя в зависимост „отново” на възрастния, който да разяснява новите думи в съдържанието на текста.

- Разработване на интерактивна дидактическа технология за родители, улесняващи ги в избора на програми, програмни системи или учебни комплекти за целите на интеркултурното образование, съобразно дадените им права, осъществяващи се в процеса на педагогическо взаимодействие с учителите. Тази реформа е необходима предвид новия статут на Училищно-родителските настоятелства и обществения съвет и техните правомощия. Необходимо е съвместно обучение на деца и родители чрез оптимизирани програми на сезонни и семейни детски градини, съобразно типа сезонна работа в конкретните селища и желанието на родителя детето да бъде отглеждано в семейни условия до постъпването му в подготвителна група (клас) за училище. Почасово участие на родители в основни и допълнителни форми на педагогическо взаимодействие в условията на предучилищните заведения, след преминала предварителна тематична педагогическа квалификация.
- Подготовката на децата за училище в подготвителна група в условията на детската градина е организация на приемственост между двете образователни степени, която отличава България като единствена страна в Европейския съюз с подобна педагогическа практика.

В обследваните учебници за основна образователна степен са констатирани следните примери, въз основа на които се мотивират изводите на експертите:

1. Обширен обем от текст и много нови понятия в една урочна единица. Изречения, построени в обратен словоред и трудноразбираема логика. Изисква от ученика многократно прочитане до достигане на разбиране и осмисляне. Несъобразени текстове с възможностите на учениците за осмисляне на обема в цялост и единност. Някои от текстове са тежки, обременени със сложни понятия за възрастовите особености на учениците, свързани с разбирането на основните художествени послания. Липсват елементи за изграждане на уменията за анализ, съставяне на план и пресъздаване на текст. **Примери : Учебник „История и цивилизация” за 7 клас издателство „Булвест 2000”.** Наличие на текст, който не дава ясен отговор и знание, което след това се очаква ученикът да покаже / пр. стр.78, текста касаещ „Свинкс - скулптура” и отговора на Едип/. Има прекалено голям обем от текст, свързан с овладяването на теоретични знания. **Учебник „Технологии за 7 клас” на издателство „Просвета” София.** Когато илюстративния материал е снимков, от конкретен обект, за да се създаде пълна представа в ученика е удачно да се изпише къде е мястото му, град, държава, континент. Общо дискриминиращи предпоставки – наличие на препратки към сайтове, за което ползване се изисква наличие на компютър и достъп до интернет мрежата – **стр. 9, 28, 30, 32, 60, 63, 64, 82, 90.** Достатъчно много пъти е необходимо ученикът да има техически достъп, за да получи посочената информация. И в училище оборудваните компютърни кабинети не са изобилстващи нито като брой, нито като

възможност за едновременно ползване от целия клас, чиито брой деца надвишава броя на компютрите в един кабинет. Да не коментираме наличието на компютър във всеки дом или компютърен клуб във всяко населено място. Цитираните сайтове могат да фигурират в Ръководство за учителя, което е към всеки учебник. По този начин в зависимост от спецификата на учениците в съответен клас, училище и населено място учителят може да препоръчва или сам ползва сайтовете за допълнителна информация, без да се създават предпоставки за неравнопоставеност и невъзможност за изпълнение.

**„Математика” за VII клас издателство „Просвета”** Във всяка урочна единица между теорията, словесните и алгебричните задачи липсва абзац, което затруднява възприемането им от страна на учениците. На места допълнителната информация - историческите сведения, свързани със задачите за построение, е поднесена заедно с новите знания. По-удачно би било да бъде обособена в отделна рубрика.

**„Математика” за VII клас, издателство „Просвета-София”** - Наличие на много задачи за изпълнение, което прави учебникът тежък, както на тегло, така и по отношение на обем. Наличието на повече задачи от различен тип и сложност е удачно да са поместени в отделни учебни помагала /сборници със задачи, практически ръководства със задачи и решения към тях/. И в продължение на цялата учебна година по преценка на учителите от учебните помагала могат да се препоръчват задачи за домашна работа, за диференцирани упражнения, да се ползват за контролни упражнения. По този начин ще се намали стреса, който изпитва ученикът, когато отвори учебника по математика с над 200 стр. и в него има изобилие на задачи. Не допустимо е по такъв начин да се третира в тази възраст изграждащата се психика. Да се създават комплекси за неувереност, да се отблъсква от процеса на учене, от науката математика, да се създават предпоставки за отпадане от училище. Въпросът за обемните учебници е изключително актуален.

#### **Положителна практика:**

Литература 7 клас Издателство Анупис 2011 г. стр. 88, 95 - Иван Вазов " Една българка" - целият разказ: *"...Тя удвои, утрои усилията си, нейните изпечени селски ръце се напънаха, мускулите и сдобиха стоманена пъргавина и сила, ... Старешките и гърди дишаха гръмовно, краката и се забиваха до прасците в пясъка и след тая страховита половинчасова борба колът се позаклати..."*, *"I част - смелост, решителност, способност да убеждава в името на справедлива кауза; II част - отзивчивост, състрадание, майчинска грижовност, висока нравственост, чувство за дълг, християнско милосърдие; III част - неотстъпчивост при преследване на целта, присъствие на духа, IV част - силна воля, упорство, непоколебимост пред изпитанията; V част - съпричастие, родолюбие, готовност за саможертва, духовна мощ; VI част - вяра в силата на доброто."* Моралните качества на баба Илийца са дадени в самия текст. Налице е изключително положително отношение към възрастната героиня. Въведена е равнопоставеност към различните възрасти на



участниците в борбата за Освобождение. Баба Илийца има не по-малък принос от младия бунтовник. Необходимо е социалната роля на възрастния човек да не бъде свързан само с края на човешкия живот, налагането на този утвърден стереотип е поставя в различно третиране възрастните хора. Възрастта като характеристика да се отъждествява с развитие на способностите, уменията и мъдростта.

#### 4. Признак „религия”

Целта е запознаване с основите на законоустановените преобладаващи религии християнство, ислям и юдаизъм, с историята и философия на религиите, да се изградят личностите на децата не като вярващи, а като осъзнаващи, знаещи, мислещи, разбиращи. Чрез следните примерни констатации експертите мотивират своите изводи констатации:

**„Човекът и обществото”, 4 клас-Сия Стоянова и Лилия Манева, урок 16 „Българите в Османската империя”** А),...империята на османските турци се разпростряла на три континента. Те изповядвали исляма – религията, създадена от Мохамед през 7 век...в империята живеели много различни народи...” Счита се, че тук е редно е да се изброят и другите етноси, не само българите. Освен това липсва фундаментална информация, относно това кое стои в основата на тази религия. Крайно недостатъчно е с едно изречение да се изчерпа обяснението за исляма - че „това е религията на Мохамед”. Това е предпоставка за утвърждаване на вече съществуващи стереотипи и негативни нагласи битуващи в обществото и формирането на непряка дискриминация. Б) „Кое е общото и различното между Византия и Османската империя?” Този въпрос предполага беседа, от която децата да останат с убеждението, че водещото в империите е изповядването на определена религия, която има спояваща функция (при Византийската империя – християнството, при Османската - исляма) – без значение остава етническият произход. Например: много византийски императори са били с арменски произход. Високи административни постове в османската империя са били заемани от представители на български, сръбски и т.н. етнос, които са приели исляма като религия

**Тетрадка за 4 клас „Човекът и обществото” в урока „Българите и техните съседи”, задача:** публикуван текст за живота на Св. Георги Софийски, който бил убит от „местните османлии” и „изгорен на клада”, защото не искал да „приеме исляма”. Произтича необходимостта от допълнителен текст, в който да бъде обяснено, че този подход на насилствена ислямизация е съществувал, но отново да се подчертае, че не религията е агресивна, а политиката на империята. В конкретния случай се твърди, че така поднесена историята за житието на Св. Георги Нови Софийски, е налице противопоставяне на християнство срещу ислям и се създава предпоставка за дискриминация на религиозна основа.

**„Човекът и обществото” за 3 клас, Урок № 9 „България – християнска държава”** – урок, посветен на християнската религия, от който обаче не се разбира първо - какво е религия, и второ - каква религия всъщност е християнството. В карето „Речникът - моят помощник” е дадено следното определение: „християнска религия е религия, основана на вярата на Исус Христос, като спасител на света”; а ритуалът покръстване е предаден по следния начин: „покръстване – приемане на християнската религия, чрез специален обред;” Тези определения са крайно неясни и неразбираеми – не става ясно каква е вярата на Исус Христос, на какво учи и възпитава тази вяра, как се приема тази вяра и какъв е този „специален” обред.

**Урок № 14 „Залезът на Второто българско царство”** „Българските земи станали част от огромната Османска империя. Завоевателите били с друга религия – мюсюлманска. Те покорили и други християнски народи. Българите нямали равни права с мюсюлманите”. Тук – от едната страна имаме етническа категория (българи), а от другата страна – религиозна – (мюсюлмани). Или да се де каже, че българите нямали равни права с османците, или – християните нямали равни права с мюсюлманите. Така, както е формулирано в учебника изречението, предполага форма на непряка дискриминация, защото има противопоставяне на българи срещу мюсюлмани, а болшинството от населението, които изповядва исляма към днешна дата, са етническите турци.

„Не можели (българите) да участват в управлението и в армията...били натоварени с много повече и по-тежки данъци...Много от българите с големи насилия били принуждавани да приемат религията на завоевателите. Други доброволно приемали исляма. Поробените се вдигали на бунтове, но империята била много силна и ги потушавала.” Защо тук фигурират само българите?!? Редно е да се изброят и още поне два християнски народа, които са били в границите на империята, и които са били принудени да приемат исляма. При такава формулировка на горното изречение, учениците биха останали с впечатление, че насилствената ислямизация е била едва ли не „лично” отношение към българите. Необходимо е авторите да обяснят, че действително е имало такава политика на насилствено приемане на исляма и тази политика на империята е била прилагана към всички християнски народи - българи, сърби, гърци в пределите на Османската империя.

В карето „Речникът - моят помощник” четем следното определение за мюсюлманин: „човек, който вярва в бог Аллах и го почита в храмове, наречени джамии”. От това определение третокласниците не могат да придобият никаква представа за това що е „мюсюлманин”. Налице е неразбиране и невъзможност за боравене с етническите и религиозни категории. Това неразбиране, тази неяснота стои в основата на състоянието първоначално децата да се „затворят в себе си”, след което да проявят безразличие и нежелание да опознаят различната религия и етнос. Този комуникационен дефицит може и е редно да бъде преодолян на тази ранна възраст.

**„Човекът и обществото” за трети клас, урок № 19 „България в християнска Европа – княз Борис Първи”** - От даденото определение за християнство не става

ясно какво точно представлява то: „християнството е най-голямата световна религия, създадена от Исус Христос”. Под илюстрация с образа на Христос е написано следното: „Исус учел, че Бог е милостив и прощава грешките на хората, ако живеят с вяра и любов към него и помежду си”. Това изречение дава малко по-добра представа за християнската религия, но като цяло определението за християнството е неясно и несъобразено с възрастта на 8-9 годишни деца. Това, че е най-голямата световна религия, не дава представа, за ценностите, които тя възпитава.

**„Читанка” за трети клас** - Наблюдава се дискриминация, макар и не пряка, по отношение на религиозни празници – в съдържанието на учебното помагало са намерили място детски стихотворения, разкази и приказки, посветени само на християнските празници – Коледа („Детска коледна песен”, Любен Каравелов, „Гост” по Константин Константинов), Сурва („Пъстра суровачка”, Галина Златина), Цветница и Великден („Лазарки”, народна песен, „Цветница”, Ран Босилек, „Великден”, Елисавета Багряна, „Великден”, Дора Габе), Гергьовден („Свети Георги”, Ран Босилек, „Срещу Гергьовден”, по Константин Константинов). Единствено изключение тук прави преданието за ромската Нова година, разказано от Йосиф Нунев „Василица”. За съжаление в читанката липсват разкази, стихотворения, предания от и за еврейски, ромски, турски, и арменски празници и обичаи.

**Учебник «История и цивилизация» за пети клас на издателство «Анубис» в тема №42 – «Ислямът» стр.124-125**, начинът, по който е описана тази религия безспорно създава крайно негативна нагласа у децата спрямо хората, изповядващи тази религия. Създава се стереотип, че мюсюлманите са личности, на които религията налага да водят войни, наречени «свещени», да завоюват нови територии, населени с християни и да им бъде насилствено наложена новата религия. Описват се приликите и отликите между християнство и ислям, като се споменават положителните характеристики на двете религии, но изведнъж следва : « Но най-вече да участват с оръжие във войните, които наричали «свещени». Иначе казано, да воюват непрестанно за все повече земя, която принадлежала на християните, и да им налагат исляма. Този религиозен закон превръщал мюсюлманите в опасен, винаги жаден за завоевания противник». И следва... «Така безброй момичета и жени от Европа попадали в бейските хареми и умножавали рода на завоевателите». Така разкрити задълженията на вярващия мюсюлманин в цитираните текстове несъмнено поражда у учениците крайно негативно отношение към ислямската религия и хората, които я изповядват. Много трудно може впоследствие да бъде обяснено на ученик на тази възраст, че съвременните мюсюлмани не са страшни, че не искат да воюват с никого, че не отвлечат християнски жени и т.н. **География и икономика за VIII клас, издателство „Просвета-София” в урок №40** има снимков материал само на християнски църкви и

храмове и не са споменати други религии освен християнство и исляма. „**Български език**” за VII клас, Издателска къща „Анубис” ООД, на стр. 57 примерът, който е даден, не представя вярно религиозното учение – „Отказвам да чета книги за будизма, щом като е възможно да се преродя в някое насекомо”. Създава предпоставка да се избягват примери, с които седмокласниците да си създадат различни асоциации, да отнесат примера към негативни свои черти или да придобият грешни представи за събития, учения и др.

#### **Положителна практика :**

В учебника по “Литература” за 8 клас на издателство “Анубис” (стр. 182) в анализа на словосъчетанието “чистия извор” се посочва, че същият е знак на жизнената енергия, прераждането и безсмъртието. Като пример е дадена легенда, съществуваща и в християнството, и в исляма. Учебникът е основно средство за въздействие на подрастващите и подобен пример, който прави паралел между двете най-разпространени религии, е напълно уместен и подходящ, за да се подчертае, че това, което ги свързва е много повече от това, което ги разделя; че различията са богатство и предимство, а не повод за конфликти. Стр. 128 - Урок „Империята на Александър Македонски”, „Обединителната политика на Александър III – Още след първата си победа над Дарий III Александър III започнал политика на постепенно сливане на македонските, елинските и персийските традиции. На ръководни длъжности в двореца, администрацията и армията все по-често назначавали перси. Завладените народи свободно изповядвали своята религия. Македонският цар съзнателно търсел връзка с местните традиции на всички новозладени народи. Той организира сродяването на своите военачалници с елита на покорените държави. Политиката му целяла да го представи не като завоевател и разрушител, а като законен наследник на местните владетели...”. Текстът разрушава исторически създадените стереотипи, че завладяването на територии и покоряването на народи е неизбежно свързано с ограничаване на права, отричане на обичаи, език, култура и религия и последваща асимилация.

При анализа на разказа “Дервишово семе” освен конкретния превод на мюсюлманските имена на героите от произведението, е дадена и допълнителна информация за най-големия празник у мюсюлманите и свързаните с него обреди в исляма, която няма пряко отношение към анализирания текст, но носи ценна информация за учениците, които не са запознати с тази религия.

#### **Изводи:**

Създаването на благоприятна мултикултурна среда в училище е възможна и нейното създаване трябва да бъде подкрепено чрез насърчаване прилагането на позитивни, недискриминационни мерки, а именно: представяне на културното и религиозно многообразие на отделните етноси – религиозни традиции, обичаи, чрез изложби, фестивали и други училищни мероприятия. По този начин, от една страна се

ще се формира позитивно, толерантно отношение на децата, принадлежащи към различни религиозни общности, към децата от малцинствените етнически групи, а от друга страна тези на децата ще се помогне да формират адекватна, позитивна самооценка за себе си, за общността в която живеят, за религията, традициите и празниците на своята общност. Ефектът от подобни училищни мероприятия би бил ползотворен за всички, защото на децата ще се предостави възможност първо да опознаят себе си, а след това да се запознаят с културното и религиозно многообразие на отделните етнически групи, към които принадлежат техните съученици. Подходът на окуражаване и насърчаване при формирането на позитивни нагласи към културното и религиозното многообразие в училище ще допринесе за обогатяване на миогледна децата и учениците и преодоляването на евентуален дефицит на комуникация между тях, както и на утвърдени стереотипи и предразсъдъци по отношение на различната религиозна принадлежност.

При използването на понятия и определения за различните религии са необходими професионални познания и умения за разчитане на характеристиките, определящи принадлежността към определена религия, която се описва и предава. Самото понятие за религия, въпреки психологическата сложност да бъде описано с ясна дефиниция, съдържаща съдържателни и формални характеристики съобразени с възрастовите способности и специфики на децата и учениците.

## **5. Признак „увреждане”**

„Темата за дискриминацията не се смята за важна и е неосъзната в българското образование. Учебниците трябва да градят мисленето на децата с 20 години напред, а това няма как да стане, когато в тях все-още се поместват примери за обществени модели от времето на социализма“ – коментар на Мира Радева от социологическата агенция МБМД при представянето на националното социологическо изследване на тема: "Стереотипи и предразсъдъци в подготвителното и основното образование по признаците пол, увреждане, етническа принадлежност и религия“. В него са взети мненията на родители, учители и други социални групи. Според изследването 46% от хората с висше образование са с расистки нагласи. Негативно отношение към ромите и инвалидите са дали 42% от българите със средно образование. Данните от проучването показват още, че 44% от децата с ромски произход искат да учат наравно с българчетата. 43% от родителите смятат, че децата с увреждания трябва да учат в общи паралелки. 58% от учителите смятат, че децата с увреждания забавят учебния процес. Изследването показва и още един важен факт. Едва 10% са преподавателите у нас са получили специализирана подготовка за работа с деца от ромски произход и с физически увреждания.

В прегледаните учебници не беше открито съдържание с дискриминационни елементи по признак “увреждане”. Сам по себе си този факт е положителен, но следва да се обърне внимание и на обстоятелството, че никъде в учебниците не са включени текстове, които да провокират подрастващите да обсъждат теми, свързани с хората с увреждания и тяхното пълноценно включване в обществото. Много от изучаваните

предмети (Български език, Изобразително изкуство, Музика и Технологии) са подходящи за включването на текстов и снимков материал, свързан с признака „увреждане. От съдържанието на учебниците, както и представените в тях изображения не са установени данни за пряка дискриминация по признак „увреждане”.

На стр. 52 и стр. 53 от „Изобразително изкуство” изд. 2004, 2008 г. издателство „Просвета” също са представени около 15 изображения на пътни знаци. Разбира се, не би могло да бъдат изобразени всички знаци от Закона за движение по пътищата и Правилника за прилагането му. Това би обременило до голяма степен учениците. Но все по – често на улицата, в градския транспорт, на указателни табели в големите търговски центрове срещаме знака за „лице с увреждане”- изображение на човешка фигура в седнало положение на инвалидна количка. Би могло да се препоръча при изучаване на пътните знаци със специални предписания, пътен знак Д21 да бъде представен на малките участници в пътния трафик, като знак. В учебника за трети клас „Човекът и обществото” изд. 2004, 2008 г. издателство „Просвета” като пояснение към темата се цитира: „Кои са правилата в общностите? Животът на човешките общности е невъзможен без правила. Всеки трябва да спазва задълженията си, да проявява търпимост и уважение към другите, за да зачита правата им.” Търпимостта е обяснена като уменията да разбираме и зачитаме различните от нас”. Различията са представени в контекста на отделните етноси населяващи територията на Република България. Това ли са само различията, които би могло да опознае детето на тази възраст? В тази връзка би могло да се препоръча представянето на „различните” да не се свежда само до етнически признак. Да бъде представено по достъпен за тази възраст начин многообразието на света, който ни заобикаля. В противен случай това би довело до неусвояване на значението на думата „търпимост”, както на теория, така и отношение към заобикалящия ни свят.

В учебника по “Биология и здравно образование” за 8-ми клас на издателство “Анубис”., пример, за който би могло да се разсъждава дали съдържа дискриминационен елемент или не, под № 4 във въпросите и задачите след урока “Хипофиза и щитовидна жлеза” на учениците е поставен следният въпрос: “*Ако дадена филмова роля трябва да се изиграе от джудже, какъв може да е изпълнителят – страдащ от хипофункция на хипофизата или страдащ от хипофункция на щитовидната жлеза?*”. Според експертите въпросът е насочващ и създаващ определени нагласи в учениците. Подобен стереотип е обезсърчаващ, като сочи, че увреждането (в случая ниският ръст) е определяща характеристика за личността на човека и не признава неговите индивидуални черти, за да изиграе конкретната роля т.е налага се ограничителна функция и се преписва на лица страдащи от определени заболявания, при изпълнение на творчески роли.

#### **Извод:**

В учебното съдържание, на изследваните учебници и учебни помагала по които се готвят учениците, не се срещат текстове, които да способстват за създаване на опростени представи за света и човешките отношения, както по признак „увреждане”.

Липсата на каквото и да е съдържание в тази посока, създава представа за избягване на темата, за изолиране на проблематиката, което способства за формиране на негативни нагласи у учениците спрямо различните и по точно по отношение на изследвания признак „увреждане”. Факта за неангажираност по темата е предпоставка битуващи стереотипи и негативни нагласи да заемат това пространство и да намерят почва при търсене на обяснения свързани с общуването с лица с увреждания. Това би могло да се разгледа като непряка дискриминация. Как детето би създадо за себе си вярна представа и позитивно отношение към различието на социума, ако не се говори и не го опознае?

Би могло да се обърне по-сериозно внимание и да се оформи като препоръка към съставителите на такъв тип учебници: Поставените задачи като съдържание в учебника по „Домашен бит и техника”, да бъдат съобразени с факта, че те се изпълняват и от ученици с увреждания, както и такива със специални образователни потребности. Без вариант за адаптираност поставените задачи биха затруднили в пъти тези ученици (изработка на робот андроид от хартия, на платноходка и др.). Да се предложат варианти за изпълнение на задачите по двойки и чрез екипност което ще спомогне пряко чрез спомагателни действия учениците с увреждания, но и процеса на интегриране и общуване с тях.

**Като положителна практика може да се примат следните примери:**

**В учебник по „Човекът и природата”** Урок 36 „Ориентиране на човека в средата на живот. Сетивни органи.” В отделна цветно поле в началото на настоящия урок е маркирана тема „Как четат незрящите”, цитат: „Незрящите хора четат чрез пръстите на ръцете си. Върховете на пръстите са чувствителни. Те улавят и най-малките грапавини. Азбуката на слепите се състои от релефни групи от точки за различните букви. Когато човек загуби едно от сетивата си, другите стават по-чувствителни. Много слепи хора са музикални виртуози.” Творческият колектив на изследвания учебник се е постарал да създаде опростена представа на учащия се за заболявания, представляващи трайно увреждане на организма. Считаю, че този факт създава позитивна нагласа у децата, подпомага преодоляването на създадени стереотипи и предразсъдъци по признак „увреждане”. „Изобразително изкуство” за 4-ти клас- изд. „Просвета” – 2005 -2009 г. Урок „Общуване и знаци” (стр. 32), с подзаглавие „Здраве и взаимопомощ” е представен знак за инвалид, както и знак за лице с помощно средство – бастун. В цветно поле е отразено следното: „Много хора се нуждаят от помощ и допълнителни грижи за здравето. На какви места се поставят знаци, свързани с тях?” Настоящият текст с поставените към него изображения способства за бегло опознаване на поставените знаци. „Изобразително изкуство” за 4-ти клас- изд. „Просвета” – 2005 -2009 г. урок „Живеем заедно” (стр. 72), са представени религиозните символи на различни вероизповедания представени в България. Сред тези знаци е поставен и знак Д21 – с изображение на фигура върху инвалидна количка, при въпрос свързан със съдържанието на урока. Насочва се вниманието на ученика към разпознаване както на пътни знаци, така и на религиозни символи, чрез изключване на единия от символите - лице с увреждане и обединяването на понятието „религиозни символи” на отделни

деноминации в страната. Считам, че този подход създава позитивна нагласа за представяне на разнообразието на заобикалящия ни свят.

В учебното съдържание на изследваните учебници и учебни помагала не се срещат текстове на пръв поглед с дискриминационни елементи по признак „увреждане“. В началото на настоящия доклад бе поставен ремарк, че липсва пряка дискриминация в съдържанието на изследвания материал. От друга страна съществуването на непряка дискриминация по признак увреждане” е трудно доказуема. Факт е обаче, в някои учебници откриваме опознавателни теми, макар и бегло представени, за увреждания на човешкото тяло, запознаване на децата със специален знак Д21, съдържание което способства за навлизане в тази тематика за различието. Но това са теми които са залегнали в отделни учебници, на отделни издателства. На фона на общото съдържание на учебния материал, този момент едва ли е достатъчен на учащите се да придобият опростени представи за света и човешките отношения по признак „увреждане“. Липсата на този опознавателен елемент създава представа за избягване на темата, за изолиране на проблематиката, което способства за формиране на негативни нагласи у учениците спрямо различните и по точно по отношение на изследвания признак „увреждане“. Това би могло да се разгледа като непряка дискриминация. Съществува възможност за подходящо включване на информация за хората с увреждания в разделите „Човекът и света“ и „Човекът и общността“, разделите „Човекът и реалността“ в литература за 6 клас, в темите за общуване по български език за 5 клас, тъй като липсва информация за лицата с увреждания, незнанието, неяснотата обошава увреждането като признак налага крайни позиции към всички лица носители на някакви здравословни проблеми. Много въпроси и задачи отправят към самостоятелно търсене в интернет, например, „посетете интернет сайт за Древна Гърция. ... Запознайте се с произведения на изкуството от тази епоха“, в учебника за 5 клас и пак там „на адрес [www.varna-bg.com/museums/](http://www.varna-bg.com/museums/) се запознайте с образци от изкуството на гръцките колонии по нашите земи.“ И на стр. 99, отново – в сайта <http://.....> намерете секцията за древноримско изкуство и разгледайте паметниците на архитектурата, скулптурите и мозайките.“ Тези задачи са неподходящи за децата с увреждания. Учебникът изключва децата с увреждания от ефективно участие в самостоятелните и груповите дейности. Почти всеки урок отправя към самостоятелно търсене на информация в интернет. Учебници по „История и цивилизация“ за пети и шести клас е въведено понятието толерантност и се определя като „разбиране, приемане и съжителство между хора с различни езици, цвят на кожата, религия, обичаи и др. Тя изключва насилственото налагане на собствената култура над другите.“ Това понятие се среща в още няколко урока и се свързва предимно с религиозна, културна и езикова толерантност. Има възможност толерантността да се илюстрира с близки и разбираеми примери за децата, включително спрямо хората с увреждане. В биографични данни в учебника по “Музика” на издателство “Азбуки Просвета”, за световно известния и голям композитор Бетовен не са отбелязан факта за това ,че той е лице с увреждания. Това може и трябва да бъде пример за силата на човешкия дух и за това, че физически граници за човешкия талант няма, по този начин ще се създадат предпоставки за преодоляване на на съществуващи стереотипи и предрасъдъци спрямо



лицата с увреждания. В учебника липсват текстове с дискриминационно съдържание по признак “увреждане”, но учебният материал напълно позволява да бъдат включени текстове с информация за хората с увреждания, за да се насърчи обсъждането на такива теми в час и да се създадат положителни нагласи у децата към хората с увреждания и тяхното място в обществото. Липсата на такава информация може да доведе до резултат изобщо да не се говори за тях. Предвид заглавието и съдържанието на тема № 6 в учебника - “Професионални дейности при разработване, производство и експлоатация на технически обект”, считаме, че е задължително включването и на конкретни примери за реализация на пазара на труда на хора с увреждания, защото такава информация напълно отсъства от учебния материал. Така също в раздел “Компютърна техника и комуникационни технологии” би могло да се помести информация или снимков материал за възможностите на компютъра и неговите приложения в ежедневието на хора със слухови, зрителни или двигателни увреждания. В учебника по „Технологии” за седми клас са включени разделите: “Техниката”, “Материалите”, “Компютърна техника и комуникационни технологии” и “Конструиране и техническа документация”. Предвид отделянето на темата “Професионални дейности при разработване, производство и експлоатация на технически обекти” в самостоятелен урок, в който основно място заемат опознаването и характеристиките на определена професия, както и дадените насоки за усвояване на професия, считаме, че включването на конкретни примери за професионално обучение и съответно реализация на пазара на труда на хора с увреждания е подходящ и позитивен начин да се обясни на учениците, не само че равен достъп до образователната система в България имат всички, но и че различията трябва да се разглеждат позитивно. Училището трябва да има водеща роля при разпространяването на едно такова послание.

### **Извод:**

В прегледаните учебници не беше открито съдържание с дискриминационни елементи по признак “увреждане”. Сам по себе си този факт е положителен, но следва да се обърне внимание и на обстоятелството, че никъде в учебниците не са включени текстове, които да провокират подрастващите да обсъждат теми, свързани с хората с увреждания и тяхното пълноценно включване в обществото. Още повече, че възрастта, на която са учениците от 7-ми и 8-ми клас напълно позволява дискутирането на такива теми в час. Много от изучаваните предмети (Български език, Изобразително изкуство, Музика и Технологии) са подходящи за включването на текстов и снимков материал, свързан с признака “увреждане”. По лек и непринуден начин в Глава “Официално – делови стил” на учебника по “Български език” за 8 клас на издателство “Анубис” (стр. 43) е използван като пример извадка от Закона за закрила на детето и по-конкретно чл. 10, ал. 1 *“Всяко дете има право на закрила за нормалното му физическо, умствено, нравствено и социално развитие и на защита на неговите права и интереси”* и ал. 2 *“Не се допускат никакви ограничения на правата или привилегиите, основани на раса, народност, етническа принадлежност, пол, произход, имуществено състояние, религия, образование и убеждения или наличие на увреждане”*.

## 6. Признак „сексуална ориентация“

След преглед на учебниците и учебните помагала на отделните степени на образование: предучилищна, начална, прогимназиална и гимназиална, се наблюдава следната картина:

Темата за ЛГБТ не присъства в текстовия и илюстративен материал на прегледаните учебници. На някои места са отбелязани само текстове и илюстрации съвсем периферно свързани с темата, които по скоро илюстрират пропуснати възможности за повдигане поне малко на табутата, наложени върху чувствителна тема за хората с различна сексуална ориентация. Сексуалната ориентация е тема, за която не се говори, обръща се внимание, когато някой бъде засегнат или си търси правата, и то четем по вестниците или гледаме по телевизията, за това е необходимо в учебното съдържание да бъдат включени такива теми или дискусии, за да могат да бъдат изчистени предубежденията, които обществото налага. В учебниците от подготвителна степен от прегледаното учебно съдържание липсват каквито и да било данни за споменаване и/или обсъждане на темата за сексуална ориентация на индивида. Същата картина наблюдаваме и като цяло в учебното съдържание на издателствата „Просвета“, „Просвета“ основано 1945г, „Булвест 2000“, „Даниела Хубенова“ и „Анубис“ за начална степен на образование.

От направения преглед на учебниците и учебните помагала за прогимназиална степен на образование е установено следното:

**„Български език“ за 6-ти клас. 2007 г., „Просвета“ Стр. 29** Има откъс от произведение на Оскар Уайлд. За самия Оскар Уайлд, за когото е известно, че е бил с различна сексуална ориентация, нищо не се споменава. **„Човекът и природата“ за 6-ти клас. 2011 г., „Анубис“ Стр. 127. в раздел,** посветен на размножаването на животните се споменава, че в природата се срещат животни, при които мъжките и женските полови органи се образуват в един и същ организъм и че тези животни се наричат хермафродитни. **Стр. 150-151.** В раздела за половата система, става дума за пубертета и развитието на вторичните полови белези. Описана е мъжката и женската половова система. Нищо не се споменава за хора с различна сексуална ориентация. **Стр. 154-155.** Изброени са болестите, предавани по полов път и начините за предпазване от тях, включително използването на презерватив. В целия текст хипотезата е, че сексуалното общуване става само между мъж и жена, въпреки, че на няколко пъти е използвана неутралната дума партньор.

### Извод:

Най-общата препоръка в този контекст е да бъде създадена работна група с участието на психолози и педагози, която да прецени от каква възраст е целесъобразно в учебниците да влизат теми, свързани с отделни аспекти на сексуалното възпитание и особено с темата за ЛГБТ. Вероятно при по-малките ученици е подходящо поне да се изисква при определени известни личности с принос към историята, политиката, науката и културата, за които е известно, да се отрази, че са имали различна сексуална

ориентация, това да бъде споменавано в учебниците, когато се представят подробности от живота им. Такава практика вече е въведена или се обсъжда в други страни. Примери могат да бъде взет пример от Испанско Министерство на образованието, което е намерило подхода и начина да бъде информирано подрастващото поколение. За това прилагаме следните страници, за да знаем как да намерим подхода и начина към децата.

<https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=12059>

(<http://books.google.com/books?vid=ISBN8436941691&hl=es&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=true>)

<https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=11476>

(<http://books.google.com/books?vid=ISBN8436937716&hl=es&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=true>)

[http://articles.sfgate.com/2011-07-15/news/29776245\\_1\\_textbooks-gay-rights-safer-schools](http://articles.sfgate.com/2011-07-15/news/29776245_1_textbooks-gay-rights-safer-schools)

Jenings, Todd & Ian Macgillivray, A Content Analysis of Lesbian, Gay, Biseual, and Transgender Topics in Multicultural Education Textbooks, 2011, Routledge.

## **V. Резултати от анкетно проучване с учители от подготвителната и основна образователна степени**

Обобщените резултати от изследването показаха, че дискриминацията в учебните програми и текстовете, по които учениците учат, не е само в съдържанието. Трудните и неразбираемо написани учебници; задачите и изискванията, които не отговарят на възрастовото и интелектуалното развитие на децата; абстрактността и неприложимостта на изучавания материал, също са форма на дискриминация.

За целта на анкетното проучване бе разработена анкетна карта за социално психологическо проучване по метода на Айзен и Фишбайн, т.н. „метод на планираното поведение“, както и модел за провеждане на фокус групи с деца. Изследването бе проведено на два етапа:

Първи етап - анкетно проучване сред учителите: 20.05-20.06.2011 г.

Втори етап - фокус групи с ученици: 26.09 - 07.10.2011 г.

Бяха обхванати следните респонденти:

- 980 учители от подготвителната и основната образователни степени от цялата страна.
- 135 деца от подготвителната и основната образователни степени

Над 80% от учителите в предучилищна, начална училищна възраст и в прогимназиалния курс смятат, че има учебно съдържание и учебници (учебни помагала), които не отговарят на възрастовото развитие на децата. А 17,5% от тях твърдят, че това се случва често и много често. Във възрастов план, най-критични са учителите с най-голям стаж и на възраст 45 – 60 години, както и по-младите. Също така, жените учители са по-критични от мъжете. Най-лошо е положението в начален курс. Там над 20% от учителите смятат, че често и много често учебното съдържание и учебниците не отговарят на детското развитие, а 85% смятат, че има такова, макар и да го срещат по-рядко. Най-малко критични са учителите в предучилищната степен. При тях само 9% смятат, че учебното съдържание не отговаря на възрастовото развитие на децата. В прогимназиалната степен най-лошо е положението в учебното съдържание по

химия и физика – там 36,8% от учителите смятат, че то не е пригодно за възрастта на децата, следвано от физическото възпитание и историята.

### **Сложност и неразбираемост**

Почти няма учител, независимо от коя образователна степен, който да не смята, че учебния материал, учебниците и помагалата са „Сложни и неразбираеми за децата” – 87,3%, а една четвърт (25,5%) от всички анкетирани твърдят, че това се случва често и дори много често. По-младите учители по-често са убедени в това. Близко една трета от тях смятат, че несъобразяването с детските възможности е нещо, което се среща постоянно. Това е факт, както в начална, така и в прогимназиална степен. 28,6% от преподавателите от 5 до 7 клас, отбелязват, че това се случва често и дори много често. Най-засегнати са преподавателите по български език и литература: 42,6% от тях са убедени, че често и много често в учебното съдържание и учебниците има сложни и неразбираеми текстове. Останалите приемат, че това се случва по-рядко.

### **Фактически грешки в учебниците**

Сравнително по-малък е процентът на учителите, които откриват фактически грешки в учебниците и учебните помагала – 65,2%, като за 3% от тях това се случва често. В най-голяма степен такива намират преподавателите в предучилищната степен - 9,5%. От предметниците, най-много са засегнати преподавателите по история (от които 7% смятат, че това е нещо, което се случва често и много често), по изкуствата и по български език и литература.

### **Неактуалност на учебното съдържание и учебниците**

За 62% от учителите част от учебното съдържание е неактуално и остаряло (повечето от това учебно съдържание е на над 10 години), а за 4,4% такова е почти цялото. Това в най-голяма степен се отнася за младите учители (до 30 г.). Така смятат близо 90% от тях, като за 26,1% това е нещо, което е повсеместно. Този процент е много показателен тъй като той надхвърля почти пет пъти мнението на учителите в следващата възрастова група. Най-лошо е положението в прогимназиалния курс и в учебното съдържание и учебниците по история, география, информатика и в нормативите по физическо възпитание. Мъжете посочват приблизително три пъти по-често от жените, че това, което се учи, е неактуално.

Практическа неприложимост в това което преподават виждат 67% от учителите, като за 12,5% от тях по-голяма част от учебното съдържание и от учебниците и помагалата са такива. Най-очевидно е това в прогимназиалния курс и по физическо възпитание, български език и литература, физика и химия и др.

### **Стереотипите**

Вторият въпрос от изследването бе насочен към това, доколко учебното съдържание, учебниците и помагалата могат да формират определени отрицателни стереотипи в учениците.

Оказа се, че най-често учителите не откриват подобни елементи в учебното съдържание и в учебниците и учебните помагала. Основната причина е, че за тези неща **просто не се говори** в училище. В час не се обсъждат и се премълчават различията, което също

може да се определи като форма на дискриминация. От друга страна самите учители също са носители на значителен брой стереотипни представи (виж по-надолу в изследването), което само по себе си обяснява тези резултати.

Опростени са представите най-вече за хората с увреждания и за хората с различна сексуална ориентация. Не би могло да се каже, че различаването на материалите, формиращи отрицателни стереотипи в училище е свързано с възрастта. Оказва се, че по-младите, както и по-възрастните учители имат много близки нагласи, което е обяснимо, тъй като тези вярвания се формират и са наложени от средата в която са израснали. От друга страна откриването на учебно съдържание и текстове формиращи отрицателни нагласи е тясно свързано с опита като учители. За това и по-възрастните като че ли по-често откриват такива.

По-различни стават нещата, когато се обърнем към учители от друг етнос. Тук чувствителността към подобни текстове нараства над два пъти. Най-често информация и учебно съдържание, опростяващи и схематизиращи представите на децата, се срещат в начален курс. Тук почти 10% от преподавателите са убедени, че това е честа практика. Изключение прави само проблема с различите сексуални ориентации.

В прогимназиален курс, най-често такива примери се срещат в учебниците по история и по отношение религиите и етническата и расова принадлежност. Стойности от 15% учители които смятат, че това се случва често и много често, никак не са за пренебрегване. Подобни примери дават и учителите по география, по изкуствата и др.

## **Предразсъдъците**

Етимологията на думата „предразсъдък“ означава нещо, което подсъзнателно (или „преди разсъдка“) влияе върху поведението ни. Предразсъдъците (позитивни и негативни) се формират на базата на стереотипите и представляват устойчиви нагласи и отношения към средата и към другите. Тъй като се създават през въздействието и познанието, ние изследвахме доколко това се случва в училище според учителите.

Потвърди се факта, че за различията в училище по-често не се говори, което само по себе си е дискриминация. Това най-вече се отнася до хората с различна сексуална ориентация, но и за децата със специални образователни потребности, които би трябвало да са включени в училищния живот. По-често преподавателите в предучилищна и начална училищна възраст дават позитивни примери, отколкото тези в прогимназиалния курс. Както би следвало да се очаква, най-малко за различните се говори в часовете по математика и информатика, но това се отнася и за хуманитарните предмети, като часовете по изкуство, история и български език и литература.

Въпросът за „позитивните“ предразсъдъци изключваше до голяма степен социалната желателност в отговорите на много от преподавателите, както и влиянието на техните собствени предразсъдъци. При директно зададен въпрос за негативни примери от учебното съдържание и от учебниците и помагалата, сработиха защитните механизми на учителите, които трудно признават, че самите те преподават неща, формиращи отрицателни нагласи към различията. Доказателство за това са по-високите проценти на откриваемост при по-младите учители и тези на пенсионна възраст, които се чувстват по-малко обвързани от работодателите си. Учителите с не български етнос също са по-чувствителни към дискриминационните текстове и учебно съдържание и дават повече примери за такива. Във всички степени има малки проценти с негативни примери, но най-високи са в прогимназиалната степен. Когато нещата стигнат до учебното съдържание по конкретни предмети, нещата стават по-сериозни. Близко 15% от преподавателите по физическо възпитание например, откриват пряка дискриминация

спрямо децата с увреждания. Такива примери има в изкуствата, природните науки и дори по български език и литература.

### **Уменията за справяне**

Мненията и нагласите на хората в голяма степен се влияят от уменията им да се справят в конкретните ситуации. Когато хората не съумяват да се справят с нещо (особено в професионален план), те най-често търсят причините извън себе си, което може да формира силни защитни реакции и много силно да повлияе на оценките им. Ето защо следващият въпрос бе насочен именно към това, как учителите се справят с различните деца в училище. Оказа се, че учителите по-скоро не се справят, особено в работата си, с ромските деца и тези с умствени и физически увреждания. Интересно, но това не се влияе от опита, тъй като по-позитивни отговори дават както младите (до 30 години), така и много възрастните учители (над 60 години). Следователно тук се намесват негативните нагласи на самите учители. Най-трудно се справят с различните деца началните учители и особено с децата от ромски произход. Това вероятно се дължи както на претрупаната програма и препълнените паралелки, така и на липсата на специализирана помощ (ресурсни учители, помощник учители и пр.), а вероятно нямат и съответната подготовка за работа с такива деца.

### **Учителите като носители на предразсъдъци**

Разбираемо е, че няма как да откриеш предразсъдъците у другите, ако ти сам си носител на такива. С една група твърдения са изследвани доколко учителите са носители на някои широко разпространени предразсъдъци отнасящи се до различните деца. В интерес на истината, по-голямата част от учителите не споделяха дискриминационните твърдения, но обезпокоително голяма група учители демонстрираха дискриминационни нагласи, особено що се отнася до отношението към ромските деца. Според близо половината от изследваните учители (47%), ромските деца много трудно се приобщават (отговори „вярно” и „по-скоро вярно”), а една четвърт (25,4%) вярват, че те трябва да се обучават отделно! Близо една пета (19,5%) пък смятат, че децата с различен етнически произход имат различни способности! Оказва се, че тези резултати не зависят от възрастта. По-младите, както и по-старите са обременени със същите дискриминационни нагласи. Много е неприятно, че младите учители в по-голяма степен са против приобщаващото образование и дори сексуалното обучение в училище. В повечето случаи обаче, възрастта и пола нямат особено значение за нагласите.

Етносът също не влияе особено на стереотипите. Учителите от етноси различни от българския имат почти същите нагласи по отношения на различията и това е разбираемо, тъй като предразсъдъците по определение са „вярвания наложени от средата”, а училищната среда у нас е изключително дискриминираща. Очаквано, приобщаващото образование (на ромите и децата с увреждания), най-често се отхвърля от началните учители, защото те най-трудно се справят с тях. С най-репресивни нагласи сред учителите предметници се оказват тези по изкуствата и по български език и литература, а с най-ниски - по чужд език и физическо възпитание.

### **Личният опит на учителите**

Като втора контролна скала за надеждността на отговорите давани от учителите, използвахме твърдения, които се отнасят не до вярвания или нагласи, а до техния собствен опит. В част от отговорите също се забелязва социално желателно отношение

(типичното изказване „виждал/а съм колеги да правят това, но не и аз”). Въпреки това, ако се вгледаме внимателно, ще забележим, че близо 35% от учителите „не много рядко” са виждали деца в час да показват нетолерантно отношение „заради неща, което сме учили”. И само 30% не са ставали свидетели на това . Или казано с други думи, 70% от учителите косвено признават, че има неща в учебните планове и програми, **които предизвикват прояви** на нетолерантно отношение към различните, а за един на всеки 10 учители (8%) това се случва често и дори много често. По възраст, учителите на средна възраст (30-60 г.) се сблъскват с повече такива случаи в часовете си. А дали това не се дължи на факта, че те проявяват повече дискриминационни нагласи и по-трудно се справят с различията. По-младите учители обаче, са по-склонни да признават грешките си, което е позитивна тенденция. Мъжете учители по-често говорят за спречквания в часовете им, може би защото тук процента на учителите по физическо възпитание е най-висок. Най-често подобни сблъсъци са наблюдавали учителите от предучилищното възпитание и тези от прогимназиалния курс. Може би причината е в това, че учителите от начален курс най-често прескачат материал от учебната програма, който може да провокира някои от децата (15,8%). Най-често наблюдават спречквания заради неща които се учат в час, учителите по физическо възпитание (71%!), по изкуствата и по български език и литература.

Но най-често прескачат материал, който може да представи в лоша светлина различните хора, са учителите по български език и литература и по физическо възпитание.

#### **Източници на дискриминационни текстове.**

Участниците в изследването имаха възможност освен да изразят мнението си по това, дали са срещали дискриминационни текстове в теми, учебници и помагала, но и да посочат конкретни източници, при които се срещат тези текстове. В резултат са получени доста на брой твърде общи отговори като „Във всички учебници”, „Във всички учебници, по които преподавам”, „В учебниците и помагалата” и т.н. Част от учителите обаче са посочили и по-конкретни източници.

Повечето посочени източници са с коментари подобни на „Всички учебници са написани на висок стил, уроците въвеждат по 4-5 нови понятия със сложни наименования, напълно неразбираеми за децата”. Този аспект на оценката на съдържанието от експертите е свързан със специфични изисквания към тях – те трябва да са много наясно с детско развитие и мислене, но също и с това кое понятие кога се въвежда в учебното съдържание.

## **VI . Резултати от допитването до децата и ученици – фокус групи**

Методът, който използвахме, бе фокус група с двама модератори. Методът позволява проследяване на начина на формиране на позициите на участниците чрез дискусията. В реално време изследователите регистрират всички доводи, аргументи, мнения, реакции, изразяващи техните нагласи, стереотипи и предразсъдъци. Извадката бе от 132 ученици от предучилищна, начална училищна и прогимназиална степен, разпределени в 10 групи.

Тъй като става дума за деца от различни възрастови групи въпросите, които задавахме бяха формулирани по различен и разбираем за децата начин. Хода на дискусията също нямаше как да протича еднакво и да обхваща един и същ обем информация. Смисълът обаче бе един и същ.

Въпросите, които поставяхме на децата за обсъждане, бяха организирани в 3 големи групи. За първата от тях основните въпроси бяха следните:

### **1. Всички хора еднакви ли са? По какво се различават?**

**В предучилищна възраст** децата спонтанно и единодушно отговаряха, че хората са различни, но белезите, които посочваха най-напред, бяха по-скоро несъществени или вторични: „Големи и малки”, „Различават се по косите, по височината, по дрехите, по обувките, по лицата, по косите”. Доста по-трудно стигаха до съществените различия. Най-лесно се сещаха за това, че има „момчета и момичета” и „черни хора, които са цигани”. Но не разпознаваха етнически различия в собствената си група: „Всички сме българи, защото говорим на български” (в група в която има ромски деца). За съжаление повечето деца вече имат изградени негативни стереотипи за ромите още на тази възраст: „Те са черни, мръсни и крадат”, „Всички са лоши и със скъсани дрехи”, „Те са бедни и ровят по боклуците”. Не се сещат да е говорено в детската градина за различията между етносите. По-смекчени са нагласите на българските деца спрямо турците: „Преди са били лоши и са рѳбили България, но сега са станали добри.”, „Сега не крадат и не се бият.” Но около една трета не са съгласни с това. Те определят турците като „лоши”.

Почти нищо не знаят за различните религии и не ги различават. Дори и тези, които са водени от родителите си в храм не разбират смисъла на вярата. Но все пак някои казват, че „Да вярваш в Господ е хубаво”.

По отношение на сексуалността, каквото знаят са го научили от родителите си и се сещат за книжки, които са им четени. Общото мнение е, че „момчетата и момчетата са равни”, но момчетата са по-добри защото „не се бият”. Нямаат представа за сексуалните различия, но най-общо знаят, че за да се роди дете, трябва двата пола „да си общуват”.

Не се досещат сами и не говорят за хора с увреждания. Сещат се за това, само ако има такова дете в близкото им обкръжение или такъв човек в семейството.

**В начална училищна възраст** (2-4 клас) социалните нагласи на децата стават по-структурирани, категориите по-конкретни и по-лесно стигат до основните различия между хората: „По религия, по пол, по цвят на кожата”. Различията между етносите вече се пречупват през собствения опит и чувството за принадлежност, но се появяват и нюанси: „Циганите са по-добри от българите, защото са жалостивни и не псуват” (дете от ромски произход от Перник), „Циганите са мръсни и крадат, но има и добри цигани” (дете от български произход). Тези нагласи все още не са конкретизирани и силно се влияят от мнението на възрастните. На базата на собствения опит вече се появяват и първите предразсъдъци: „Циганите да си отидат в Индия, откъдето са дошли”. Там, където в училище се учи повече за различните култури, етноси и религии (като СИП, кръжок или се набляга повече в задължителната подготовка) децата имат по-ясна представа за различните етноси и религии и проявяват по-голяма толерантност: „Хората не бива да се делят на бели и черни, а на добри и лоши”, „Бог е един, само дето празниците са различни”. Често децата смесват различията по етнос и религия. Не винаги са наясно, че има българи мюсюлмани или араби християни и пр., което се вижда в изказвания като: „Циганският господ е Васил, защото ги е спасил.” Децата от затворените общности вече формират асимилационни нагласи към общността: „Циганите са черни, но добри” (дете от цигански произход), „Ние тук сме по-разбрани.” (дете от с. Рибново, българо-мохамедани), „За циганчетата да се направят отделни класни стаи или училища, за да не ги обиждат.”

По отношение на пола и сексуалните различия формирането на представите и нагласите спрямо другите е стихийно. Децата знаят думи като гей, хомосексуалист или педераст (използват ги и като обида), но не всички са наясно със смисъла им. Тук както родителите, така и училището са абдикирали: „Мама ми каза, че ще науча тази дума като порасна.”, „Госпожата ще ни изгони ако питаме за това”. Основните източници са интернет, връстниците, по-големите деца и телевизията. Тъй като не познават тези



различия не знаят как и да ги приемат. Затова ги игнорират. Има наченки под влиянието на приятелската среда да се формират първите негативни стереотипи: „Да си гей е откачено”. Но като цяло децата проявяват и към тях характерната толерантност на тази възраст. Особено обръкващи са различията в половете роли за децата от мюсюлманските общности. На въпроса „Мъжете и жените равни ли са?”, повечето от тях казват „не”, но не знаят защо е така.

Децата на тази възраст знаят повече за хората с увреждания, особено в училищата където има деца със специални образователни потребности. Въпреки това, трудно ги разпознават: „Децата, на които се налага да им се помага правят гадни работи”. Не знаят защо са такива и повечето смятат, че за тях е по-добре да са в отделни училища: „Защото там повече им помагат”. След малко размисъл се съгласяват, че „с нас им е по-хубаво и се чувстват по-нормални”. Това, което учителите правят е да ги мотивират да си помагат.

**В прогимназията** (6-7) клас започва по-ясно разграничаване на категориите, свързани с различията. Появяват се повече от един тип категориални избори. На въпроса „Хората равни ли са?” вече се появяват отговори: „И да, и не.”, „Зависи” и др. Децата по-често се сезат за конкретни и значими различия – етнос, народност, пол. За съжаление, не винаги дават точните определения. Най-често се бърка етносът с религиозната принадлежност и много трудно се сезат за основните етноси в България. В смесените райони все повече се губи етническата идентичност, особено сред децата от ромски произход. Много от тях се идентифицират с турския или българския етнос и не говорят на майчиния си език. Това е процес насърчаван от родителите: „Родителите не искат да сме различни” (дете от ромски произход от гр. Омуртаг). Подобен процес има и сред част от българските турци: „По-добре се изразявам на български и не говоря много на турски с нашите.” (дете от турски произход в гр. Разград). На другия полюс се забелязва закрепване на стереотипите и формиране на стабилни предрасъдъци. „Циганите са такива, защото на тях лесно им се разминава”, „Много цигани живеят на гърба на държавата”. Все повече значение за това придобива личния опит: „Едни цигани искаха да вземат колелото на брат ми, замеряха го с камъни” (момче от София). „Циганите, като са много, и се правят на повече от нас” (момче от Плевен). Появява се и разбирането, че не етноса определя поведението: „Те са такива, защото са бедни и сигурно няма какво да ядат” (момиче от София). Децата, които живеят в смесени райони, имат по-ясна атрибуция (приписване на качества, характеристики и причинно-следствени връзки) по отношение на циганите и българските турци: „Има цигани и баш цигани” (вторите са лошите), „От едни цигани до други има голяма разлика”, „Турците някога са били лоши хора и са ни поробили, но сега не са.”, „Циганите се обединяват, когато всички са срещу тях”. За съжаление това са спонтанни умозаклучения, които не се подкрепят достатъчно в училище с конкретни факти и примери. За българчетата циганчето или турчето, което им е приятел, може да е нещо различно от „циганите” или „турците” срещу които говорят родителите му в къщи или чува по медиите. Същото е за циганчетата: „Тя е добра, защото е изключение” (ромско дете от Перник за българската му приятелка).

Значим проблем е и начина, по който се говори за турците в исторически план: „Понякога наричат османците турци и това е обидно.” Много от децата от турски произход не разбират разликата между турския народ и политиката на Османската империя и се чувстват виновни когато се говори за робството и освободителните въстания и войни. Това е проблем както за тяхната идентичност, така и за личностната им стабилност. По-рядко, и то с помощта на родителите си, има деца, които са наясно с това: „Аз не се обиждам, защото това го е направила Империята, султанът и аз нямам нищо общо с това” (момиче от турски произход от Омуртаг). Има много голяма разлика

в самооценката и поведението на децата, които са наясно със своя произход и на другите, които се лутат в своята идентичност.

По отношение на религията, децата определено бъркат основните религии и празниците, свързани с тях. „Коледа е, когато получаваме подаръци” (момче 6-ти клас от София). Трудно се сещат за празниците в другите религии. Много по-добре разбират тези различия деца, които изучават религия (20-то училище, София) или чужди култури (134-то училище, София).

В периода на юношеството сексуалността и сексуалната ориентация стават доминиращ фактор в самоосъзнаването. За съжаление както и преди години, така и сега, формирането на тези представи продължава да става спонтанно. В резултат от това стереотипите за „мъжкото” и „женско” сексуално поведение се изграждат хаотично на базата на порнографията („То в Интернет където и да бръкнеш ще видиш нещо.”), масовата „поп култура” или от приятелите. „Хубавото” на този начин на образование е по-високата толерантност към сексуалните различия. „Щом ги показват в Интернет значи е нормално.” На тази възраст хомосексуалността или транссексуалността вече порядко се приема като „ненормалност”. Но за част от децата (около 1/3) стереотипите се задълбочават. „Наричаме ги сбъркани, те сами са си виновни за операциите дето си правят” (момичета от Плевен). „Не е правилно да им дават да се женят, защото няма да имат деца.”

Интеграцията на децата с обучителни затруднения или увреждания в основното училище е силно затруднена както от максималистичните учебни програми и планове, така и от неподготвеността на учителите и учениците да ги приемат. Като цяло учениците не знаят какви са проблемите им: „Наричаме ги разбойници, защото викат и крещат.” (момиче от Разград), „Те са нещо като бавноразвиващи се.” (момче от Плевен), „Наричаме ги ресурсни ученици и учителите им казват така.” (дете от Омуртаг), „Те не знаят езика и не ходят на училище.” (дете от Омуртаг). В повечето класове тези деца са отделени в отделни групи и са отчуждени от другите ученици. „Не ни пречат, с тях се занимава ресурсния”. Често самите учители ги съветват да не общуват с тях: „Не се опитваме да им помагаме, защото не ни дават.” Тези деца са убедени, че децата със специфични обучителни затруднения трябва да учат в отделни училища, защото „Те така или иначе не идват на училище”.

В тази възраст се появяват и първите стереотипи по отношение на политическите възгледи. Те обикновено се формират хаотично от медиите, приятелската среда, семейството и най-вече от по-възрастните баби и дядовци: „При комунизма е било хубаво, защото е имало работа за всички, училищата и болниците са били безплатни. ”, „Баба ми е казвала, че тогава всеки е можел да има всичко, защото е имало работа. Тя е работила на летището и е взимала хубава заплата.”, „Сега е лошо защото хората са бедни.”

Втората голяма група въпроси се отнасяха до това доколко в училище се обсъждат различните области и теми, в рамките на които могат да се породят дискриминационни нагласи. Основните въпроси в това направление бяха следните:

## **2. Говорили ли сте в училище за различията? По кой предмет?**

Децата в предучилищна възраст по правило не се сещат да са учили нещо конкретно за различията, макар, че това го има в учебната програма и помагалата, по които работят. Общото мнение е, че: „Повече учим, отколкото играем”. Но на въпроса: „Учили ли сте за различните хора, празници или религии?”, те казват, че не са учили или не си спомнят. Това означава, че планове и програмите не са пригодени за тази възраст и децата просто не запомнят нищо, дори и да е говорено за него. Най-логичното обяснение е, че тези теми се преподават с дидактически средства, разчитащи на някаква

форма на абстрактно осмисляне, а не чрез преживяванията, които са реално достъпният начин за деца в предучилищна възраст.

Подобна е ситуацията в начална училищна възраст. Там където за различията е преподавано само като знание, децата почти нищо не си спомнят: „Имаше някъде в буквара за 2-ри клас.“, „Нещо в Човек и общество.“ и т.н. Там където децата знаеха нещо конкретно, то беше от проект за толерантност, от СИП, в който са посещавали храмове или празници, или от интересен филм, случайно видян по телевизията. Това, за което изобщо не се говори в училище, е сексуалността и сексуалните различия. Тази тема е тема табу, нещо за което е „срамно да се говори“. Дори и да имат въпроси, децата вече имат нагласата да не питат „защото ще ни се карат“. Повечето информация за сексуалността са получили от приятелите, от интернет и в по-редки случаи от родителите. Много малко познания имат децата и за хората с увреждания. Те нямат представа как да се отнасят към тях и в повечето случаи грешат, особено спрямо децата с поведенчески нарушения. Повечето не познават такива и имат нагласата, че децата със СОП сами са си виновни. Общото мнение е, че за тяхно добро трябва да учат в различни училища.

В прогимназиален курс учениците се сещат, че за етносите „... такъв урок имаше по история в пети клас.“, „Май имаше и по география“, „По литература говорихме за празниците“, „Говорихме в часа на класа“. Но тези познания са хаотични и неструктурирани. Децата определено не познават добре етносите в България и знаят малко за техните особености. Разбира се, за това имат вина и родителите, които с цел да „интегрират по-добре децата си“ рядко формират в децата самосъзнание за тяхната групов идентичност. Учителите от своя страна също задълбочават този проблем: „Това, приказливото момиче, е туркиче, но се прави на българка и затова не говори турски.“, „То си е циганче, ама не си признава.“ (реплики на учителка, присъствала по необходимост на една от фокус групите). Едно интелигентно и добре образовано момиче от българо-мохамедански произход от Омуртаг направо ни попита: „Лошо ли е да си атеист?“. Причината – вярата на родителите пречеше на успешното формиране на положителна идентичност от момичето. По-добре се ориентираха в религиите и културите децата, които под някаква форма изучаваха религия.

Никъде в учебните програми и планове обаче не се говори за различията по пол (и половата идентичност). Дори и в темите, свързани с пола, при животните нещата „се замазват“: „Когато стигнем до уроците за размножаване започва едно обикаляне“ (момиче от София), „Нищо не ни се обяснява директно“, „Уж няма нищо срамно, ама само увъртат“. Информацията, която децата имат, е от приятелите и Интернет. Някои от родителите (вероятно по-интелигентните или с по-висока култура) купуват съответните книги или показват филмчета. Никъде децата не посочиха учител, който умее да им говори по темата за сексуалността: „Дори и психоложката, с която си говорим за различни неща, не ни е говорила за това.“ (момиче от София за училищния психолог).

Макар и да не се говори пряко срещу хората с увреждания, училищната среда в повечето български училища е такава, че децата често стават преки свидетели на подобна дискриминация: „В нашият клас имаше едно парализирано момче, което майка му трябваше да го качва всеки ден на ръце до стаята. Тази година вече го няма.“ (момиче от София) „Моята майка не може да идва в училище, защото от катастрофата не може да ходи“ (момче от Плевен).

Третата голяма група въпроси се отнасяха до предпочитаните и неpreferираните предмети в училище, както и причините за това. Основният въпрос в това направление беше следният:

### **3. Кои са най-приятните и най-неприятни предмети в училище?**

С този въпрос целяхме да разберем, кои са предметите и темите, които са трудни за разбиране и научаване. Стреляхме се максимално и до колкото е възможно да отделим ролята на учителите от харесването или не на даден предмет.

За децата от **предучилищна** възраст позитивния отговор бе почти еднозначен: „Най-много ми харесва да си играем”, като някои уточняваха „навън”. Друго, което харесват, е рисуването, оцветяването, моделирането, танците и по-рядко математиката. Не харесват „игрите вътре”, математиката, писането и изобщо „ученето в детската градина”. Едно правещо впечатление на интелигентно момиченце в София направо си каза, че не ѝ харесва: „Правенето на разни неща в тетрадката.” Толкова категорично мнение от различни деца показва, че предучилищната подготовка у нас вероятно е далеч от интересите на децата и изглежда, че по този начин усвояват много малко конкретни знания и умения, включително и за различието и различните. Това е странно, като се има предвид колко утвърдени методи, развиващи децата на тази възраст има в световната практика – Монтесори, Лозанов, Де Боно и мн. др. Децата искрено се въодушевяваха, само когато ставаше дума за компютри и нещата, които могат да правят и да научават с тяхна помощ.

В **начална училищна** възраст харесването или нехаресването на един или друг предмет до голяма степен зависи от учителя, който преподава. По правило, децата харесват основния си учител (класната) и по-малко тези, които преподават „допълнителните предмети” – чужд език, физкултура и др. Класацията от нелюбими предмети, особено за четвъртокласниците, се води от българския език (над 50% от учениците). Дългите листовки, диктовките и преразказите явно изтощават децата. Една от причините за това е т.н. „подготовка за малките матури” в четвърти клас, както децата наричат външното оценяване, което е толкова безсмислено направено, че нищо реално не оценява, а само травмира децата. В едно софийско училище те сериозно споделяха опит, кой какво прави когато ги „боли ръката от писане”. Другите явно нелюбими предмети са разказвателните – „Човек и общество” и „Човек и природа”. Децата споделяха за безсмислено трудни уроци, които не разбират („Тела и вещества”), за многото дати и имена в частта по история, за големите текстове, които трябва „да се зубрят”. Много от децата се оплакват от математиката (пресмятането с големи числа, неизвестните и др.) Тези, които се справят, най-често вземат частни уроци: „Миналата година математиката не ми вървеше, но сега ходя на уроци”. С това децата потвърждават наличието на дискриминация по възраст върху самите ученици заради сложните и неотговарящи на възрастовото им развитие теми и текстове.

В **прогимназиалната степен** осъзнаването на способностите и интересите става все по-отчетливо. Въпреки, че личността на учителя има значение, децата все повече разбират какво им се удава и какво не. В значително по-голяма степен от някои преподаватели: „Тя иска да можем да рисуваме като нея.”(момиче от София за учителката си по рисуване). Все пак има предмети, които определено не се харесват на повечето от учениците. Това са Математика - 47.5% от учениците, Български език и литература -37% , История- 36% и Информационни технологии 33%. Причините са различни, но като цяло са свързани с несъобразяването на учебните планове и програми с възрастта на децата (математика, история) или трудни за заучаване (история и български език) или остарели и неприложими в практиката (информационни технологии).

#### **Обобщените изводи от изследването:**

1. Основният налагащ се извод е, че **училището е изключително пасивно по отношение на различията**. В изследването няма индикации, че учителите или

учебното съдържание целенасочено създават предразсъдъци или предизвикват дискриминация. Има обаче много ясна тенденция училището и учителите да не противодействат по никакъв начин нито на формиращите се предразсъдъци, нито на вече съществуващите такива, нито на дискриминационните нагласи. Установени са случаи на стабилно формирани дискриминационни стереотипи още на 4-5 годишна възраст. Може да изглежда, че по този начин училището е една неутрална система, но вместо това ситуацията по-скоро напомня на известната мисъл на Едмънд Бърк: **„Единственото нещо, от което се нуждае злото, за да триумфира, е добрите хора да не правят нищо.“** Пасивността на училищната система по отношение на предразсъдъците и дискриминацията води до различни неблагоприятни следствия.

2. Най-неблагоприятното от тези последствия е формирането на неадекватна самооценка на децата от малцинствата. Представата им за общността в която живеят е изкривена, най-често те не познават своя произход, не знаят добре религията, историята, традициите, празниците както на своята група, така и на другите етноси с които живеят. Това засилва категориалния контраст и асимилацията в представите. (Циганчета са убедени, че „Циганите са по-добри от българите“, а за българските деца „Циганите са мръсни и крадът“). Така се изкривява, както представата за себе си, така и за „другите“ с които ти предстои да живееш. Тези които се опитват да се интегрират са най-уязвими. **Защото няма как да станеш като другия, ако не познаваш себе си.** В резултат – изградените в семейството и общността стереотипи и дискриминационни нагласи пасивно се подкрепят в училище, самооценката на децата е лабилна и уязвима, ценностната система хаотична и те много лесно попадат в лапите на национализма или апатията.
3. В училище най-изразена по отношение на децата е **дискриминацията по възраст**. Много голяма част от учебното съдържание не отговаря на умственото и/или емоционалното развитие на децата. Това се потвърждава, както от учителите, така и от учениците. Не се отчитат различните способности и не е възможно децата да се развиват със своето собствено темпо в училище. Това обрича на провал и всички опити за интегриране на децата със специални образователни потребности.
4. Училището е **неадекватно на действителността** и на съществуващите в нея човешки взаимоотношения. Не се работи върху уменията на децата да разбират и приемат различните. Лошото е, че голяма част от учителите също нямат развити такива умения. Като резултат децата се научават на отношения с другите стихийно, само на базата на личен опит, неосмислен с помощта на компетентен възрастен в училище.
5. Училището **не отговаря на потребностите** на децата. При това не само на едно равнище, а във всякакви сфери и области. Става дума както за максималистични изисквания по различни предмети (писане по български, задачи с неизвестни по математика, нормативи по физическо), така и по отношение на физическото им и психическото им развитие. Във възрастта, в която децата изпитват внезапен и изключителен интерес към темата за сексуалността, училището запазва абсолютна пасивност по този въпрос. Във възрастта, в която децата започват да забелязват различията, но не могат да си ги обяснят и да ги интегрират в ясна и смислена система, училището ги оставя да се оправят сами, както намерят за добре. Естественият резултат е, че децата приемат безкритично различни предразсъдъци и дискриминационни нагласи, имат нерешени вътрешни конфликти, приемат на двойни стандарти, не запазват добрите отношения с различните там, където са ги имали.
6. Много от децата достигат на базата на личния си опит до доста задълбочени и смислени идеи относно другите хора и различните хора. Училището не прави нищо

тези лични прозрения да се запазят, споделят и развиват, а с пасивността си допринасят те да изчезнат и да бъдат заместени от стереотипи и предразсъдъци. Едно момиченце на 10 г. от Гоце Делчев учудено ни попита: „То училището нали е за това да учи хората да бъдат по-добри?“

7. Няма достатъчен диалог между училището и родителите по отношение на това как да се въвеждат и обсъждат чувствителни теми от живота и каква да е официалната застъпвана позиция в училищната система и въщи.
8. Дори когато се прави нещо срещу предразсъдъците и дискриминация нагласи, то се случва по един абстрактен, теоретичен начин, като не се минава през преживяванията и чувствата на децата, въпреки че това е системата, която доказано има най-ясен и силен ефект. Тези теоретични и абстрактни въздействия не оставят следа в мисленето или личния опит на децата.
9. Голяма част от учителите също са носители на дискриминационни нагласи, както по отношение на етносите, така и по отношение на сексуалните различия и на децата с увреждания. И това не зависи от възрастта, пола или преподавателския опит. Причините са както липсата на подготовка и квалификация за работа с „различните“ деца, така и на липса на вътрешна мотивация. Затова и не малка част от учителите са против интегрираното обучение и искрено вярват, че за „другите“ деца трябва да има „други“ училища, защото „така е по-добре за тях“.
10. **Силно дискриминираща е и училищната среда.** Не се зачита равното право на образование, равния достъп, училището не е безопасно място и много от българските училища не отговарят на нормите за безопасност и на хигиена. Това отхвърляне на различните в училище е основния начин по който то изгражда стереотипи и дискриминационни нагласи, трудно преодолими в бъдеще.

## VII. Заключение

Според експертите от референтната група извършила независимото изследване, се твърди, че в определени учебници и учебни помагала установените констатации представляват непряка дискриминация по признаците пол, етническа принадлежност и раса, възраст, религия, увреждане и сексуална ориентация. Епизодично съществуват и положителни примери представляващи насърчителни подходи и мерки за преодоляване на вече съществуващи стереотипи и предразсъдъци, подходи и методи за осигуряване на гражданско образование и недискриминация. Според експертите чл.7 от ЗЗДискр указва и дава възможност за приложение на насърчителните мерки в сферата на образованието спрямо целевите групи носители на обследваните признаци, но съществува дефицит от квалификационни форми за обучение на учителските кадри в гражданско образование и недискриминация и за усвояване на знания и умения относно прилагане на педагогически инструментариум за преодоляване на негативни стереотипи и предразсъдъци, за опознаване на културното многообразие.

От анализа на действащата нормативна уредба, регламентираща процеса на оценка и одобряване на учебните програми и планове и учебниците и учебните помагала се установи, че Наредбата за учебници и учебните помагала приета през с

ПМС №104 от 2003 год., както и Наредба №5 от 15.05.2003 год. за оценяване и одобряване на учебниците и учебните помагала, не съдържат норми-носители на антидискриминационни изисквания и критерии. Ако това е обяснимо за периода на приемане на нормативната уредба с факта, че ЗЗДискр.е в сила от 2004 год ., (*Обн., ДВ, бр.86 от 30.09.2003 г., в сила от 1.01.2004 г., т.1, р.3, №171.*), чрез последващите актуализации и към момента не е осъществено синхронизиране на цитираната нормативната база, регламентираща процеса на оценка и одобряване на учебниците и учебните помагала с нормите на ЗЗДискр., с цел осигуряване гражданско образование /недискриминация, равни възможности, права на човека, опознаване на културното многообразие/ и привеждане в съответствие с изискванията на чл. 35 от ЗЗДискр., както и на установените релевантни стандарти от Съвета на Европа.

Установените констатации в цялостния процес на независимото изследване безусловно доказват и потвърждават необходимостта от актуализиране на действащата нормативна уредба на МОМН, регламентираща процеса на оценка и одобряване на учебниците и учебните помагала, чрез въвеждане на формални и съдържателни критерии и изисквания по отношение на съдържанието, графичния дизайн и полиграфическото изпълнение. С оглед обстоятелството, че учебниците и учебните помагала са следствие на образователните програми и стандарти, експертите споделят мнението, че е необходимо чрез въвеждане на антидискриминационни маркери синхронизиране със нормите на ЗЗДискр. на нормативната уредба, регламентираща образователните програми и стандарти.

Основавайки се на Европейските приоритети в предучилищното и основно образование: внедряване на интерактивна технология за обучение на родители и учители; стимулиране на ценностните ориентации у детето/ ученика за междукултурен диалог и образование, на основата на принципите на недискриминация и равенство; съобразяване с възрастово-психологическите особености на детето/ученика; внедряване на интерактивни технологии за социализация на децата/учениците и др., произтича и необходимостта от въвеждане в образователните програми за студенти от педагогическите факултети специализирани програми по гражданско образование и недискриминация, а за действащите учители - квалификационни форми за обучение по антидискриминация, права на човека и прилагане на иновативни политики и педагогически подходи по отношение на различията и културното многообразие.

**От анализа на действащата нормативна уредба, регламентираща процеса на оценка и одобряване на учебните програми и планове, учебниците и учебните помагала се установи, че Наредбата за учебници и учебните помагала, приета с ПМС №104 от 2003 год., както и Наредба №5 от 15.05.2003 год. за оценяване и одобряване на учебниците и учебните помагала, в своите разпоредби не съдържат норми-носители на антидискриминационни изисквания и критерии, което е предпоставка за допускане на дискриминационни практики при утвърждаване и оценка както на съдържанието на конкретен учебник или помагало, така и на определена учебна програма или план. Тези обстоятелства на пръв поглед са обясними за периода на приемане на нормативната уредба поради факта, че**

**ЗЗДискр. е в сила от 2004 год ., (Обн., ДВ, бр.86 от 30.09.2003 г., в сила от 01.01.2004 г.). Чрез преглед и анализ на последващите актуализации на Наредбите, регламентиращи процеса на оценка и одобряване на учебните програми и планове, учебниците и учебните помагала се установи, че не е осъществено синхронизиране на цитираната нормативната база както със разпоредбите на Закон за защита от дискриминация, също така и с разпоредбите на Конвенцията за борба срещу дискриминация в областта на образованието.**

**С цел осигуряване гражданско образование /недискриминация, равни възможности, права на човека, опознаване на културното многообразие/ и привеждане в съответствие с изискванията на чл. 35 от ЗЗДискр. и на установените релевантни стандарти от Съвета на Европа, с оглед на установените констатации в процеса на независимото изследване, безусловно доказващи и потвърждаващи необходимостта от актуализиране и синхронизиране на нормативната уредба, регламентираща процеса на оценка и одобряване на учебните програми и планове, учебниците и учебните помагала, с оглед гарантиране на недопускане на дискриминация, равен достъп до качествено образование, осигуряване на равенство в третирането и във възможностите в образователния процес и приложение на насърчителни мерки спрямо деца и ученици от целевите групи, носители на признаците: пол, етническа принадлежност и раса, възраст, религия, увреждане и сексуална ориентация, на основание чл.47 т.10 и т. 11 Комисията за защита от дискриминация препоръча на Министъра на образованието, младежта и науката:**

**1. Да синхронизира нормативната уредба на МОМН, регламентираща образователните програми и планове и в съдържанието на учебниците и учебните помагала в подготвителна и основна образователни степени с нормите на ЗЗДискр. чрез въвеждане на антидискриминационни критерии.**

**2. Да извърши актуализиране на действащата нормативна уредба на МОМН, уреждаща процеса на оценка и одобряване на учебниците и учебните помагала чрез въвеждане на формални и съдържателни критерии и изисквания, по отношение на съдържанието и графичния дизайн, с цел осигуряване и регламентиране на недискриминация и равенство.**

**3. В състава на комисиите, оценяващи и одобряващи учебниците и учебните помагала, да бъдат включени експерти по защита от дискриминация.**

**4. Да създаде и въведе в дейността на МОМН институционален механизъм за регулиране изпълнението на специфичните изисквания на разпоредбите на чл.35 от ЗЗДискр, който да координира въпросите по защита от дискриминация, осигуряване на превантивни дейности в сферата на образованието и предотвратяване на дискриминационните практики.**



