

ПРИБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ: ОЩЕ КОЛКО НИ ОСТАВА?

**ДОКЛАД С ПРЕПОРЪКИ
на „Спасете децата – Обединено кралство”**

изводи и препоръки на стр. 19–23



януари 2006 г.

София

СЪДЪРЖАНИЕ

УВОД.....	4
КАКВО Е „ПРИБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ“?	5
ФОРМИ НА ОБРАЗОВАТЕЛНА СЕГРЕГАЦИЯ В БЪЛГАРИЯ	6
ПОЛИТИКИ В ОБЛАСТТА НА ПРИБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ.....	10
1. ПРИБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА ДЕЦАТА С УВРЕЖДЕНИЯ	11
1.1. ПРИБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ДЕЦАТА С УВРЕЖДЕНИЯ – ПРЕГЛЕД НА ЗАКОНОВАТА РАМКА.....	11
1.2. ПРИБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ДЕЦАТА С УВРЕЖДЕНИЯ – АНАЛИЗ НА СЪЩЕСТВУВАЩИТЕ ПРАКТИКИ	13
2. ПРИБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ И РОМСКИЯТ ЕТНОС.....	16
2.1. ПОЛИТИЧЕСКАТА ВОЛЯ ЗА СПРАВЯНЕ С ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СЕГРЕГАЦИЯ	16
2.2. ПРИБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ И РОМСКИТЕ ДЕЦА – АНАЛИЗ НА СЪЩЕСТВУВАЩИТЕ ПРАКТИКИ	17
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	19
ОБРАЗОВАНИЕ НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ И/ИЛИ С ХРОНИЧНИ ЗАБОЛЯВАНИЯ	20
ОБРАЗОВАНИЕ НА ДЕЦА ОТ РОМСКИ ПРОИЗХОД.....	21
ПРЕПОРЪКИ	21
ЗАКОНОДАТЕЛСТВО И НОРМАТИВНИ РАЗПОРЕДБИ	21
ОРГАНИЗАЦИЯ НА УЧЕБНИЯ ПРОЦЕС ЗА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ И ДЕЦА ОТ РОМСКИ ПРОИЗХОД	22
ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ И ПОЛИТИЧЕСКИ ДЕЙНОСТИ В ПОДКРЕПА НА РЕФОРМИТЕ В ОБЛАСТТА НА ПРИБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ.....	22

ИЗПОЛЗВАНИ СЪКРАЩЕНИЯ

ДАЗД	Държавна агенция за закрила на детето
ДЕ	Диагностичен екип
ЕКПО	Екип за комплексно педагогическо оценяване
ЗЗД	Закон за закрила на детето
ЗНП	Закон за народната просвета
МОН	Министерство на образованието и науката
МТСП	Министерство на труда и социалната политика
НСИ	Национален статистически институт
ОЗД	Отдел „Закрила на детето”
ПУ	Помощно училище
СОП	Специални образователни потребности
СОТ	Специфични обучителни трудности

„Българското образование трябва да помогне на младите хора да бъдат самостоятелни и достойни граждани на съвременния свят, в който трябва да си смел и решителен, да можеш да правиш избор и да взимаш решения“

изказване в Българския Парламент

Увод

„Спасете децата“ е детска правозащитна организация, която работи за правото на всяко дете на достъп до образование. Правото на образование е основно човешко право, гарантирано от Международната конвенция за правата на детето, както и Конституцията на Република България и Закона за народната просвета. Всеки гражданин на Република България има право на образование без дискриминация, основана на раса, народност, пол, етнически и социален произход, вероизповедание или обществено положение. При все това все още много деца нямат достъп до качествено образование и са жертва на сегрегация поради наличие на увреждане, своята етническа принадлежност, бедност или социална изолация.

Образователната сегрегация е сериозен проблем и е потъпкване на едно от основните човешки права. Световната практика е доказала, че разделното образование уврежда децата. Сегашният модел на образование за децата със специални образователни потребности и на децата с увреждания генерира социална изолация и нанася непоправими щети върху психиката им. Децата от помощните училища например си гарантират изолация от социалния живот най-често завинаги и се превръщат в тежък социален проблем.

Тревога буди големият брой деца, които се обучават в специални училища или въобще не се обучават. Така, през миналата учебна година от записалите се 978 693 ученици, 31 552 деца са напуснали училище. През настоящата учебна година 12 992 се обучават в специални училища. Фактът, че толкова много деца се обучават отделно от връстниците си говори за сегрегация. Тези деца много скоро ще попълнят редиците на безработните, зависимите от социални помощи или живеещите в домове за възрастни. За да се предотврати това е необходимо да се инвестира в приобщаващо образование. От прагматична гледна точка, социалното включване на тези деца в дългосрочен план означава и намаляване на бедността, престъпността и безработицата. Децата от помощните и другите специални училища и домове рядко излизат от кръга на зависимите от социални помощи граждани и струват на държавата много повече, отколкото струва реформата в образованието. За разлика от тях, децата, завършили общообразователно училище имат шанса да станат пълноценни членове на обществото и да не зависят от социални помощи, а да генерират обществен продукт наравно с останалите членове на обществото. На този фон изглежда очевидно, че приобщаващото образование е и инвестиция в социалното включване, защото цената на социалното изключване е несравнимо по-висока от тази на приобщаващото образование.

Настоящият доклад разглежда настоящето и бъдещето на приобщаващото образование в България. Докладът предлага описание и анализ на образователната сегрегация в страната и разглежда политиките и практиките в областта на приобщаващото образование, като същевременно очертава препятствията и дава препоръки с оглед постигането на една добре функционираща включваща образователна система. Изводите ни са основани на задълбочено изследване и проучване на доклади, документи и официални данни, както и на опита ни, придобит по време на реализиране на програма „Социално приобщаваща Европа“¹.

Какво е „приобщаващо образование“?

Основната концепция, залегнала в приобщаващото образование, е, че всяко дете има право на достъп до качествено образование в общообразователната училищна система и е способно да учи. В този смисъл всяко дете, независимо от различия, основани на възраст, пол, етническа принадлежност, увреждане или други бариери пред ученето, може и следва да се обучава в общообразователно училище. Приобщаващото образование цели да се отговори на нуждите на всяко дете, като се отделя специално внимание на групи деца, които са в риск да бъдат социално изолирани или изключени от общообразователната система.

Приобщаващото образование е процес, който се стреми да премахне всички форми на сегрегация в образованието, да обхване уязвимите и изолирани по една или друга причина деца и да насърчи и благоприятства участието на всички деца в образователния процес. Приобщаването в образованието се основава на разбирането, че всички деца са различни и че училището и образователната система като цяло, трябва да се променят за да отговорят на индивидуалните нужди на всички учащи (със или без СОП). Приобщаването се изразява в реорганизация на политиките, практиките и културата в българското училище, така че то да може да отговори на разнообразните образователни потребности на децата, които го посещават, и да насърчава активното им участие. На ниво училищна база, това означава осигуряване на достъпна архитектурна среда, квалифициран преподавателски и помощен персонал, индивидуални планове за обучение съобразени с потенциала на всяко дете със специални образователни потребности, добре оборудвани специализирани кабинети, щатно назначени ресурсни учители, психолози, логопеди и др.

В България все още не се говори за приобщаващо образование, а за интегрирано обучение. Двата термина се възприемат и използват като взаимозаменяеми, но в действителност тези две понятия са натоварени с различно значение.

Интегрираното обучение се съсредоточава върху възможността децата със специални образователни потребности да посещават масовите училища, т. е. фокусът е върху посещаемостта. *Приобщаващото образование* отива отвъд чисто пространственото смесване на децата и поставя акцент върху достъпа до качествено образование, т. е. върху това децата със специални образователни потребности да развият максимално капацитета си да учат и да се образуват заедно с връстниците си. Докато при интегрираното обучение очакванията са децата да се променят и да отговорят на определените от общообразователната система стандарти, приобщаващото образование се стреми към промяна в самата система, така че тя да е способна да отговори адекватно на разнообразието от ученици с различни нужди. Така приобщаващото образование включва достъпност на общообразователните училища не само като физическа възможност за присъствие в училището на децата, но и като достъпност и адекватност на учебната програма и съдържание, на преподаването на учебния материал.

Приобщаващото образование е случващо се предизвикателство за повечето страни в различни части на света². То е част от стремежа за съблюдаване на основните човешки права и е сериозно подкрепено от приетата през 1994 г. Декларация от Саламанка³ за образованието на деца със специални образователни потребности. Признавайки правото на образование за основно човешко право, декларацията се обявява за създаването на приобщаващи общообразователни училища. Те са най-ефективният начин за борба с дискриминацията, за създаване на приобщаващо общество и гарантиране на достъпа до образование за всички.

Въпреки че в последните години са предприети мерки, които могат да бъдат окачествени като практики на приобщаващо образование, то все още не е сред приоритетите на образователната политика в България. Приобщаващото образование

отсъства и от официалния дискурс, тъй като е подменено с понятието интегрирано обучение, което, както бе посочено по-горе, носи различен смисъл. За да могат всички уязвими и изолирани деца да бъдат обхванати и приобщени в общообразователната училищна система по начин, който да им осигури достъп до качествено образование, е необходима промяна на образователните политики и практики. Затова настоящият доклад се придържа към термина „приобщаващо образование“.

Форми на образователна сегрегация в България

Към настоящия момент в България съществуват различни форми на образователна сегрегация, основани на наличието на физическо или умствено увреждане и различна етническа принадлежност. Тази сегрегация се реализира чрез настаняването на деца в специални училища и домове, в които те израстват отделени от връстниците си, а образованието, което им се предлага, ако въобще имат достъп до такова, е с по-ниско качество и се ръководи от правила, критерии и стандарти, различни от тези в общообразователните училища.

В България съществуват две процедури по насочване в специални училища и домове към МОН и МТСП⁴, които се провеждат от различни държавни институции. Подходът при диагностициране на специалните нужди на децата е медицински и не взема достатъчно под внимание индивидуалните нужди и особености на всеки случай.

Специални училища под ръководството на МОН

Първата форма на образователна сегрегация е настаняването в специални училища под ръководството на МОН. Такива биват помощните училища, логопедичните училища, училищата за деца с увреден слух, училищата за деца с нарушено зрение, социално-педагогическите интернати, възпитателните училища-интернати, оздравителните училища, болничните училища. Специалните училища са общо **129**. От тях 27 са оздравителни и болнични. Броят на децата, записани в специални училища през учебната 2005/2006 г., е **12 992** от общо около 970 000 записани учащи се. Най-голям е броят на учениците от помощните училища – **7884**.⁵

„Спасете децата“ смята, че системата на специалните училища е проводник на образователна сегрегация по много причини. На първо място, в повечето случаи тези училища, чисто географски, са разположени в отдалечени малки селища или в покрайнините на града, като по този начин те способстват за изолирането на децата. Освен това повечето специални училища са от интернатен тип. Броят на децата, които живеят в интернат към специалните училища в страната през учебната 2005/2006 г., е 7277, или 56% от всички деца, които учат в специални училища.⁶ Големият брой деца, ползващи интернатни услуги е необясним и необоснован като се вземат предвид усилията на МОН за осигуряване на над 200 училищни автобуса за превоз на деца от отдалечени селища на страната и гарантиране на достъпа им до образование. Притеснение буди и фактът, че повечето от тези деца остават в училищата през цялата седмица, а немалък брой живеят в тях целогодишно поради липса на средства за път, отдалеченост на институцията от родното им място и/или незаинтересованост на родителите. „Спасете децата“ е на мнение, че настаняването на деца далеч от семейството им в специални училища от интернатен тип нарушава не само правото им на достъп до конкурентоспособно образование, но и правото им да живеят в най-естествената и благотворна за всяко дете среда – семейната.

Помощни училища

Най-тревожни са тенденциите по отношение на *помощните училища* (ПУ). Те са 70 на брой. Има и помощни паралелки към две общообразователни училища. Въпреки наличието на законови предпоставки, които да гарантират достъпа на деца със специални образователни потребности до общообразователната училищна система⁷,

съществуващата практика показва, че приобщаващото образование все още не е реална алтернатива на обучението в ПУ. Например 66 от помощните училища се намират в населени места, в които има поне едно общообразователно училище⁸. Въпреки наличието и на практически, и на законови предпоставки деца да бъдат извеждани от системата на ПУ и обучавани в обща училищна среда, броят им в ПУ остава все така голям и е намалял едва със 642 деца от миналата до настоящата учебна година⁹. Тази цифра би могла да се дължи и на чисто демографски фактори и в никакъв случай не подсказва системни усилия за намаляване броя на тези деца.

В 44 от ПУ има разкрити интернати, в които децата ползват седмична грижа. 3241, или 41% от децата, които учат в ПУ, живеят там. Причините най-често са свързани с финансови затруднения и с незаинтересованост на родителите. Въпреки че предоставянето на интернатна услуга се третира като начин за насърчване посещаемостта в училище и превенция на отпадането от образователната система, извършени проверки¹⁰ установяват порочната практика голяма част от децата – общо 856 (или 10.03% от общия брой на децата в ПУ и 27.98% от децата, които ползват интернат през учебната 2004/2005 г.)¹¹ да пребивават в интернат постоянно, включително и през почивните и празничните дни. По този начин трайно се прекъсва връзката на тези деца със семействата им, без те да са настанени по реда на Закона за защита на детето. Това е съпроводено с всички възможни произтичащи от това рискове и показва наличието на тенденция родителите да използват ПУ като институция за настаняване и отглеждане на децата, което е грубо нарушение на техните права. Нещо повече, децата, които пребивават постоянно в интернатите към ПУ, остават извън обсега на услугите и мерките за закрила на детето, предлагани от ОЗД. Те остават и извън обсега на всякакви планове или усилия за деинституционализация. Причините са много, като двете най-лесно отстраними са непознаването на нормативната уредба, която регламентира закрилата на децата и липсата на ефективно взаимодействие между институциите, чието задължение е да работят за осигуряване благосъстоянието на всяко дете. Същевременно ПУ като образователни институции нямат нужния капацитет и ресурси за предоставяне на адекватни социални грижи за децата, които са на практика трайно отделени от семействата си.

Изолирането на деца за определено време в помощни училища не решава проблема с тяхното място в обществото, а го отлага с няколко години и го прави по-трудно решим. Помощните училища не по своя воля са част от социалната машина, която произвежда изолация и води до осакатено бъдеще за много от децата, повишена престъпност и непосилни социални разходи.

Големият брой деца в ПУ буди недоумение, но намира своето обяснение в начините, по които деца все още могат да постъпват там. Под въпрос е законосъобразността на насочването на деца към ПУ, което е гаранция за предоставяне на адекватно и конкурентоспособно образование в най-добрия интерес на детето, превенция на отпадането от училище и бъдещо развитие.

Налице са редица нередности при оценяването и насочването на деца към ПУ и предлагането на адекватни грижи за развитието на индивидуалния им потенциал.¹² Например 6,26% от децата в помощните училища са били насочени за обучение там без протокол от екип за комплексно педагогическо оценяване към регионалните инспекторати по образование. Дори когато детето е оценявано от ЕКПО, не се изискват медицински документи и психологическо изследване, удостоверяващи умствена изостаналост на детето, а психиатър от екипа поставя диагноза на място, по време на проверката. Така при 1808, или 21,20% от децата, липсва актуален медицински документ. Странно е, че при 623 деца липсва молба от родител или настойник, който да присъства на заседанията на ЕКПО. След запознаване с оценката му той трябва да вземе решение дали детето да се обучава в ПУ. В част от тези случаи обаче е приложено писмено съгласие на директора на специализираната институция, в която е настанено детето за отглеждане,

без той/тя да е изрично определен за настойник. Често не се спазват и нормативните изисквания за водене и съхраняване на лично дело на всяко дете в ПУ.

От гореизложените факти се налага изводът, че са налице множество случаи на нарушаване на нормативната уредба за настойничество и попечителство и за насочване и приемане в ПУ. Нарушенията се извършват както от персонала на ПУ, така и от персонала на другите въвлечени специализирани институции, като почти никога не се сигнализира ОЗД за предприемане на мерки за закрила правата на децата.

Безпокойство будят и констатираните в същия анализ редица пропуски и нарушения и в работата на диагностичните екипи в ПУ и неспазване на разпоредбите¹³ по отношение приема, оценката на образователните потребности на децата, съставянето на индивидуални образователни програми за развитието на учениците, пренасочването на деца от ПУ към общообразователни училища и индивидуална работа с родителите. Образователните потребности на 1912 деца, насочени от ЕКПО, не са оценени от диагностичните екипи на ПУ. Миналата учебна година е извършена оценка на образователните потребности едва на 18.14% от децата, които към момента се обучават и възпитават в специални детски градини и училища¹⁴. 23.16%, или 1975 деца нямат разработени индивидуални образователни програми и/или индивидуални програми за развитие, а в личното дело на 19,95% от тях няма писмено отразени данни за индивидуалното им развитие¹⁵.

Посочените трудности и пропуски се дължат не само на липсата на стандартизирана методика за оценяване на образователните потребности на децата и неправилно приложение на разпоредбите за прилагане на нормативните актове, които регламентират насочването, приема и правилата за обучение на деца в ПУ. Налице са и предпоставки за конфликт на интереси. Съществуващата в момента система за приемане на деца в ПУ, проследяването и оценката на динамиката в развитието им и изготвянето на ежегодно становище с препоръки за пренасочване на ученици към общообразователни училища предполага, че диагностичния екип, който съгласно Наредба № 6, чл. 18 се председателства от директора на съответното специално училище, трябва да предлага излизането на деца от системата на ПУ и приобщаването им в общообразователната система. Това обаче автоматично означава намаляване броя на учениците в ПУ и евентуално съкращаване на персонала, което обяснява и недостатъчната активност на диагностичните екипи към ПУ.

Липсата на яснота при процедурите за диагностициране на децата от диагностичната медико-педагогическа комисия и на единен подход за провеждане на комплексното психолого-педагогическо изследване се явяват проводник на дискриминационни практики спрямо много деца без увреждания, които попадат в ПУ поради ниския си социален статус, бедност и/или етническата си принадлежност. За това свидетелстват както големият брой деца от ромски произход, така и големият процент деца, настанени в ДОВДЛРГ, които посещават ПУ. Често децата, които живеят в тези домове, са автоматично насочвани към местното ПУ, без да се явяват за оценка от диагностични комисии или ТЕЛК. Проверките установяват, че 19% от децата, настанени в ДОВДЛРГ, учат в ПУ, като в наличната медицинска документация липсват данни, че тези деца са с увреждания или изостават в интелектуалното си развитие¹⁶. По преценка на експерти процентът на децата от ромски произход, които посещават специални училища, надвишава 50%¹⁷, което говори за дискриминационни практики при диагностицирането на децата, както и за „нечувствителни“ към различието и спецификата на подходите за работа с деца от ромска общност комисии и екипи от специалисти.

Все още няма единен стандарт за попълване на протоколите за комплексно психолого-педагогическо изследване. Много често те биват попълвани схематично и без наличието на анамнез¹⁸. Често данните от протоколите, особено на деца от ромски произход, са противоречиви, но отчитат факта, че детето живее в двуезична среда и не владее добре

български език с всички произтичащи от това трудности за вербалното му диагностициране. Едновременно с това, диагнозата на детето се поставя без преводач. От друга страна, често не се отчита и фактът, че такива деца, повечето от които са израснали в изключително бедни условия, изостават в учебния процес или не могат да покрият изискванията за училищна готовност, защото са педагогически и социално занемарени. В повечето случаи, съчетано с кратките срокове, в които детето преминава оценка от ЕКПО, това води до поставяне на диагноза умствена изостаналост и насочване за обучение в ПУ, въпреки че в действителност детето е с ненарушен интелект.

В много случаи деца от ромски произход биват оценявани от ЕКПО по желание на родителите им. То е продиктувано от възможността за предоставяне на безплатно отглеждане, учебни пособия и храна. Често обаче родителите не биват изчерпателно информирани за вида и качеството на образованието, което децата им ще получат, а се изтъкват най-вече битовите предимства, които ще им бъдат предоставени.

Един от основните проблеми за бъдещето на децата, които учат в ПУ е лишаването им от достъп до общообразователната система и обучение в гимназиален клас, а от тук до по-добри възможности за бъдещо развитие. Съгласно Наредба № 6, чл. 30 обучението в ПУ се организира само до VIII клас. Съгласно чл. 35 на същата наредба, учениците завършили съответния клас на ПУ получават удостоверение за завършен клас, а не диплома, която би им дала право да продължат образованието си. Помощните училища не предоставят равна на другите училища образователна степен на учениците си, което отново е дискриминация.

Специални училища за деца с говорни, слухови и зрителни увреждания

В логопедичните училища и училищата за деца с увреден слух и тези за деца с нарушено зрение учат общо 986 деца, като 792 от тях са трайно отделени от родителите си, често в друг град. Тази изолация пречи на децата да овладеят необходимите в живота социални умения и може да бъде предпоставка за злоупотреба с децата. Опитът на държави като Великобритания, Италия, Унгария, както и десетки успешни случаи в български училища доказва, че децата с говорни, слухови и зрителни увреждания могат сравнително лесно да бъдат приобщени в общообразователната система. Успешните практики показват, че, когато са налице технически помощни средства, осигуряване на нужните специалисти и добра мотивация от страна на родители и учители, приобщаването е възможно и е от полза за всички деца в класа.

Индивидуални форми на обучение на деца с физически увреждания

Децата с физически увреждания често биват насочвани към индивидуални планове, осъществявани от учителите от общообразователните училища, но в домашна среда. Този начин на обучение лишава децата от социални контакти и придобиване на социални умения, а и степента на научаване при липса на здравословна "конкуренция" от класната стая е под въпрос.

"Ромски" училища

Ромските училища са друга форма на образователна сегрегация. Това са общообразователни училища, но учениците са предимно от ромски произход (обикновено над 50%). По данни от 2001 г. на територията на България има 60 начални, 350 основни и 9 средни образователни ромски училища¹⁹. Те се намират в села с преобладаващо ромско население, в ромските квартали на по-малките градове и в гетата в градове като София, Пловдив, Стара Загора и Русе. Материалната база е по-лоша от тази в останалите общообразователни училища, няма физкултурни салони, специализирани кабинети по различните предмети, а понякога в стаите липсват дори черни дъски и тебешери. Качеството на преподаване е по-ниско, критериите и изискванията към учениците са силно занижени. Тези училища лишават ромските деца от контакти с

българчета и фактически полагат основите на сегрегацията на ромската общност още от ранна детска възраст. Учителите в повечето случаи са с по-ниска квалификация и без мотивация за работа. Често децата в тези училища са неграмотни след завършен IV, V или дори VIII клас.

Социално-педагогически интернати и възпитателни училища-интернати

Друга форма на образователна сегрегация са социално-педагогическите интернати (СПИ), които за учебната 2005/2006 г. са 17 на брой, а децата, обучаващи се в тях, са 803, и възпитателните училища-интернати (ВУИ) – 6 на брой с 284 деца²⁰. Тези институции не само лишават децата от достъп до качествено образование²¹, но и превръщат тежестта върху тях стигма на социално неадаптивни и опасни за обществото индивиди в тяхна реална съдба. По отношение на СПИ и ВУИ също се наблюдават нередности при настаняването и предоставянето на адекватно образование и грижи за децата.

Институции към МТСП

Друга форма на образователна сегрегация се наблюдава в институциите към МТСП – Домове за деца и младежи с умствена изостаналост (29 дома с 1720 деца през 2004 г.), Дневни домове за деца и младежи с умствена изостаналост (18 дома с 463 деца), Социално-учебни професионални заведения (9 заведения с 1040 деца) и Дом за деца с физически увреждания и съхранен интелект (1 дом с 76 деца)²².

Поради липса на единна система за начално диагностициране, както и на задължителна система за медицинско наблюдение, в социалните домове за деца попадат и такива с непрецизно и грешно поставени диагнози. Първоначалното диагностициране на децата, въз основа на което се определят терапията, корекцията и компенсацията, по своя характер е медицинско. То изключва психолого-педагогическото изследване, което би насочило усилията към развиване потенциала на детето, към психотерапевтични процедури, които стимулират вниманието, концентрацията, паметта, фината моторика, познавателното развитие, емоциите, социалните умения и контакти на детето.

Тревожен е и фактът че, като се изключи домът, в който се обучават деца с физически увреждания, в останалите институции към МТСП се настаняват деца, които се смятат за „необучаеми“ според остарялата класификация на болестите. В тези домове децата са напълно изключени от системата на образованието и им е отказан достъп до образование *априори*. Обучението на децата се осъществява по програми на МТСП за занимания, корекционно-компенсаторна и възпитателна дейност с деца от 3 до 18 г. с умерена/тежка умствена изостаналост. Политиката все още е насочена към грижа за физическите нужди на децата и в най-добрия случай придобиване на социални умения, а не върху обучението и приобщаването им. Децата, настанени в тези институции, са лишени от правото си на образование и са дискриминирани спрямо връстниците си, които посещават общообразователни училища.

Политики в областта на приобщаващото образование

В последните години в България могат да бъдат регистрирани положителни постъпки в посока преодоляване на дългогодишните сегрегирани и дискриминирани практики в образователната система. Наблюдават се промени в държавната политика и законодателството и множество добри практики, които могат да бъдат окачествени като напредък в областта на приобщаващото образование. Въпреки демонстрираната политическата воля за промяна, „Спасете децата“ се придържа към мнението, че както в нормативните актове, благоприятстващи въвеждането на приобщаващо образование, така и в практиките, целящи прилагането му, има редица несъответствия, проблеми и препятствия.

1. Приобщаващо образование и деца с увреждания

1.1. Преглед на законовата рамка

С измененията в Закона за народната просвета и Наредба № 6 от 2002 г. се дава право на децата със СОП и/или с хронични заболявания да се обучават интегрирано в общообразователни училища, като училищата са задължени да осигурят подкрепяща среда. Според същите нормативни документи²³ децата със специални образователни потребности постъпват в специални училища „когато всички други възможности за обучение и възпитание в държавни и общински училища са изчерпани и при писмено изразено желание на родителите или настойниците”.

Подкрепяйки промените в тези нормативни актове, както и приемането от Министерския съвет на национални планове и стратегии за интегриране на деца със СОП, като стъпка в правилната посока, „Спасете децата” смята, че са необходими допълнителни промени, тъй като в настоящия им вид Законът за народната просвета и Наредба № 6 не са издържани в духа на приобщаващото образование. Според тях системата от специални училища ще продължи да съществува, което е нецелесъобразно, тъй като този вид образователни институции са проводник на образователна сегрегация и струват твърде скъпо. „Спасете децата” смята, че специалните училища постепенно трябва да бъдат закрити, а ресурсите за поддържането им да бъдат пренасочени към общообразователните училища и създаването на ресурсни центрове²⁴, които да осигуряват достъп до ресурсни учители, психолози, специални педагози, логопеди, рехабилитатори и др. Доказалите се добри специалисти и учители от специалните училища следва да бъдат пренасочвани и назначавани към ресурсните центрове и/или общообразователните училища. Ресурсните центрове трябва да са в центъра на населеното място и по възможност да се помещават в сградите на училищата, за да улесняват достъпа на децата и родителите. Така децата с увреждания ще могат едновременно да се обучават в общообразователни училища и да получават необходимите им специфични грижи.

Липсата на подкрепяща среда в повечето общообразователни училища е фактор, който възпрепятства приема на деца със специални образователни потребности. Безпокойство буди и неяснотата на фразата: „когато всички други възможности за образование в държавни и общински училища бъдат изчерпани.” Този текст най-често се тълкува като възможност за пренасочване на деца със СОП към специално училище при най-малкото затруднение на общообразователните училища да осигурят подкрепяща среда за своите ученици²⁵.

Наличието на подкрепяща среда е предпоставка за въвеждането на приобщаващо образование и не е адекватно тя да бъде осигурявана единствено в училищата, които вече имат опит в приема и обучаването на деца със специални образователни потребности. Средата трябва да е подкрепяща във всяко училище, за да може детето и родителите му да избират свободно сред училищата по критерии като близост до дома на детето, среда от приятели и др.

Като проблем в нормативната база, свързан с осигуряване на подкрепяща среда и практики за въвеждане на приобщаващо образование, следва да бъде посочена и съществуващата неяснота по отношение определянето на броя на учениците в паралелки, в които се обучават деца със специални образователни потребности²⁶, и разработването на индивидуални образователни програми за тях²⁷.

От прегледа на предвиденото по отношение на разработването на индивидуални образователни програми могат да се направят два извода. На първо място, липсва ясно разпределение на участието и отговорностите по разработването на индивидуалните образователни програми, както и стандартизирани правила и критерии за изработването им. На второ място, оказва се, че ЕКПО имат отговорност изключително за изработване

на образователните програми за децата, които се обучават интегрирано, което предполага, че децата в специалните училища ще продължат да учат по старите програми и материали за тези училища.

Политическа воля за преодоляване на образователната сегрегация на децата с увреждания е заложена в Националния план за интеграция на деца със СОП и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета. Въпреки че планът има ясна цел: „Поетапно въвеждане на интегрираното обучение на деца със СОП в системата на народната просвета” и съобразени с целта дейности, той си остава документ с пожелателен характер, тъй като не дава никакви практически предписания и гаранции за изпълнението на планираните дейности в определените срокове. Националният план си поставя мащабни задачи като това да бъде направена оценка на всички специални детски градини и училища с оглед реструктурирането или затварянето им, да се направи оценка на образователните потребности на децата във всички специални детски градини и училища с оглед евентуалното им пренасочване към общообразователни училища, да бъде създадена информационна система и база данни за деца с увреждания на възраст до 18 години и др. В същото време планът не дава яснота по отношение разпределение на задълженията между държавните и местните власти и не предвижда допълнително финансиране за изпълнение на заложените дейности и се предполага, че разчита единствено на „утвърдените бюджети”.

Невъзможността да бъдат осъществени в срок дейностите, предвидени в Националния план за интеграция на деца със СОП и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета е вече факт. Проверки, извършени в периода ноември 2004 г. – март 2005 г. показват, че на едва 18,14% от децата в специалните училища е направена оценка на образователните потребности²⁸. През юли 2005 г. МОН подава информация, че оценка на образователните потребности е извършена за всички деца²⁹. Дори това да се е случило, тази оценка е закъсняла с една година, което е повече от неспазване на заложените в Националния план срок и още една загубена година за децата, които биха могли да се обучават в общообразователно училище.

Друга неосъществена в определения краен срок дейност е оценката на специалните детски градини и училища с оглед тяхното реструктуриране в ресурсни центрове или затварянето им. По информация, постъпила от МОН, оценката е направена, но събраните данни все още подлежат на анализ и МОН ще предостави окончателното си решение до края на 2005 г.³⁰ В началото на 2006 г. „все още не е уточнен броят на специалните детски градини и училища, които ще бъдат закрити и/или преобразувани в изпълнение на оперативна цел 6.1. от Националния план”³¹.

Друга дейност, която изостава спрямо посочения краен срок за изпълнение, е разработването и поддържането на база данни за деца със специални образователни потребности. Въпреки че заявеният краен срок в Националния план е януари 2004 г., „разработеният софтуер по проект „Реформа за повишаване благосъстоянието на децата в България” все още не е завършен в окончателен вариант, поради което не е въведен в отделите за закрила на детето”³². Макар и „незначително” от административна гледна точка, това забавяне фактически е пречка за конструирането на политики в областта на приобщаващото образование. Липсата на актуална информация за броя на децата с увреждания и вида на тяхното увреждане/заболяване възпрепятства и тяхното по-пълно и качествено включване в образователния процес посредством оценка на образователните им потребности, разработването на индивидуални планове за развитие и т. н.³³

Друга забележка към Националния план за интеграция на деца със СОП и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета е неточната употреба на понятието „приобщаващо образование”, преведено като „включващо обучение” и смислово приравнено с „интегрирано обучение”. Посочената дефиниция за „интегрирано

обучение” представлява ограничено и недостатъчно описание на „приобщаващото образование”, а бележката в края на Националния план: „Използваното в този документ понятие „интегрирано обучение” включва и смисъла, вложен в понятието „включващо обучение”, привнася единствено неяснота.

Надяваме се, че МОН ще представи детайлен план с точни срокове за изпълнение и ясно разпределени ресурси и финансови средства за затваряне и реструктуриране на специалните институции, а не просто леки реформи в областта. Продължаващото приемане на деца в специалните училища не отговаря на целите на *Националния план за интеграция на деца със СОП и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета*. Това е практика, която трябва да бъде преустановена, тъй като е изолираща и погизва правото на децата на достъп до качествено образование.

Стъпка в правилната посока са предвидените в *Националния план за равни възможности на хората с увреждания* обучение и осигуряване на ресурсни учители в общообразователните училища, които да подпомагат включването на ученици със специални образователни потребности в учебния процес. В СУ „Св. Климент Охридски” през 2003 г. е създадена магистърска програма за обучение на ресурсни учители, а МОН публикува длъжностна характеристика на ресурсния учител. По данни, предоставени от МОН, броят на ресурсните учители за учебната 2004/2005 г. е бил 129, а през 2005/2006 г. – 223. Специалисти, които да работят с деца със специални образователни потребности, се наемат и по програма *Заетост на учители в обучение на деца с увреждания* на МТСП като до момента по програмата са били заети общо 258 човека³⁴.

Подкрепяйки направеното дотук, намираме за неуместна практиката за назначаване на ресурсните учители към помощните училища и детски градини по няколко причини. На първо място, това утежнява процедурата по осигуряване на ресурсни учители от страна на общообразователните училища и внася неяснота по отношение на задълженията им към помощното училище, към което са назначени на щат, и общообразователното училище, в което работят на практика. На второ място, във връзка с предложеното реструктуриране и постепенното затваряне на помощните детски градини и училища, назначаването на ресурсни учители към тях и разкриването на нови щатни бройки, изглежда лишено от смисъл. На трето, но не последно по значение място, присъствието на ресурсни учители на постоянен щат в общообразователните училища би окуражило и мотивирало родителите да запишат децата си в общообразователно, а не в помощно училище.

1.2. Анализ на съществуващите практики

Според информация, предоставена от МОН, едва 1538 деца със специални образователни потребности се обучават интегрирано в общообразователните училища на територията на България през тази учебна година³⁵. Тази малка цифра, сравнена с общия брой на идентифицираните деца с увреждания до 18 години, който възлиза на 18 512³⁶, предполага следните допускания. Все още не е направена оценка на много от децата, които учат в специалните училища и затова те не са насочени към общообразователни такива; общообразователните училища не са способни да отговорят на образователните потребности на децата с увреждания по ред причини като липса на подкрепяща среда или трудно осигуряване на специалисти и ресурсни учители; много от родителите на деца със специални образователни потребности не знаят, че децата им могат да учат в общообразователни училища или не вярват, че това ще е най-доброто за тях. Всички тези предположения са възможно обяснение на малкото приобщени в общообразователната система деца с увреждания. И все пак в България има такива деца. Как се случва това на практика?

Следващите примери за съществуващите проблеми, препятствия и успешни практики идват от работата ни с 30 пилотни училища в страната³⁷.

Както бе споменато по-горе, успешното приобщаване и необходимата за това подкрепяща среда в училище включва наличието най-малко на три предпоставки. На първо място, архитектурно адаптиране на училищните сгради за осигуряване на физически достъп на децата до съответната детска градина или училище, до класната стая и до всички останали помещения в него. На второ място, важно е осигуряването на екип от специалисти, особено ресурсни учители, които да работят с децата в класната стая и да подпомагат учебния процес и включването на децата в общообразователната среда. Друго изискване е осигуряването на нужните технически помощни средства, адаптирането на учебните програми и учебниците, създаване на условия за индивидуализиране на учебния процес и подкрепа на участието на детето, включително и посредством работа с родителите.

По отношение на архитектурно достъпната среда училищата масово срещат затруднения в осигуряването ѝ. Обикновено всяко адаптиране на училището се случва по проекти на неправителствени организации или благодарение на дарения от родители на деца с увреждания и с ентузиазма на учители и директори. Макар и хубава практика, тази помощ няма устойчив характер, защото често става въпрос за еднократно дарение, проект, ограничен във времето или лична помощ. Нищо не гарантира, че започнатото ще бъде продължено във времето. Оперативни цели 2.9. и 2.10. на Националния план за интеграция на деца със СОП са насочени към архитектурно адаптиране (построяване на рампа, адаптиране на един санитарен възел, монтаж на асансьор, контрастно маркиране на стълбища и парапети, места за отдих) на детски градини и общообразователни училища в пилотните общини, а изпълнители на това задължение са МТСП и общините, без да е указано откъде ще бъдат получени средства за това и на какъв принцип ще се извършва адаптирането. До момента по налични данни³⁸ на територията на страната има само 63 училищни и 15 сгради на детски градини, които са архитектурно адаптирани. Друг проблем, който „Спасете децата“ отчете е, че много от общините нямат никаква информация относно това си задължение, нито средства за изпълнението му.

Изпълнението на второто необходимо условие за приобщаването на децата – осигуряването на ресурсни учители, все още е свързано с редица трудности. Практиките на използването на тези специалисти обаче варират. В някои училища учителите негласно отказват да се занимават с децата със специални образователни потребности и предоставят грижата за образованието им изцяло на ресурсните учители. Впоследствие децата с увреждания се оказват отново сегрегирани, тъй като попадат в обща група под грижата на един или двама ресурсни учители и само на думи и по дневник се водят „интегрирани“ сред връстниците си в различни класове. Това обособяване на всички деца с увреждания в една група пречи на образованието, тъй като ресурсните учители не успяват да работят с всяко дете поотделно, а часовете преминават във въдворяване на ред. Освен това децата с увреждания се чувстват различни, а и останалите деца ги възприемат като такива.

Най-доброто използване на ресурсните учители, което „Спасете децата“ смята за добра практика и може да бъде масово приложена, е ресурсните учители да присъстват в часовете и да помагат на децата със СОП на място, като при нужда ги извеждат от часа. В същото време учебната програма е така разработена, че часовете за индивидуално обучение на различните деца не съвпадат и ресурсният учител работи самостоятелно с всяко дете. Това използване на ресурсните учители е изключително благотворно, защото максимално заличава различията. В един такъв клас всички деца гледат на ресурсните учители като на „помощници на всички“, а децата с увреждания се обучават в час заедно с връстниците си.

За да бъде приложена тази практика обаче, трябва във всяко училище да има необходимия брой ресурсни учители. За съжаление повечето училища изпитват недостиг на такива специалисти, тъй като процедурата за осигуряването им все още е твърде сложна. Освен това изискването един ресурсен учител да работи поне с пет деца със

специфични образователни потребности е пречка пред присъствието на ресурсните учители в час, особено когато децата са в различни паралелки.

Практиката показва, че умението на общообразователните учители да работят с децата с увреждания помага на учебния процес. „Спасете децата” организира немалко обучения, в които ръководният и преподавателският персонал се запознават с принципите и методологията на прилагане на „Индекс за приобщаване – развиване на ученето и участието в училищата”³⁹. Индексът за приобщаване е британска методика за въвеждане на приобщаващо образование в общообразователните училища. Наблюденията ни сочат, че учителите придобиват увереност в работата с деца с увреждания и успяват да овладеят умения за задържане на интереса им и за насърчаване участието на децата със специални образователни потребности в учебния процес. Изхождайки от опита си, смятаме, че подобряването на квалификацията за работа с деца със специфични образователни потребности на учителите в общообразователните училища е добра практика, в която трябва да се инвестира.

Други фактори, които подпомагат всички деца да се чувстват добре в училище, са:

- осигуряване на нужните технически помощни средства;
- адаптиране на учебните програми и учебниците;
- създаване на условия за индивидуализиране на учебния процес;
- подкрепа на участието на детето, включително и посредством работа с родителите.

В процеса на работата си с училищата, в които се обучават деца със специални образователни потребности, установихме, че много често децата с хиперкинетично разстройство и дефицит на вниманието, както и децата със специфични обучителни трудности (СОТ) са третираны като умствено изостанали. На практика те имат нормална степен на развитие на интелекта и са не по-малко способни да научават. Трудността при децата с хиперкинетично разстройство и дефицит на вниманието се състои във включването на когнитивните навици във всекидневния живот. Според експерти този дефицит е лесно преодолим в учебния процес посредством преподавателски методики като допълнителен писмен и устен инструктаж към задача или дейност, зрители аналози на това какво се очаква от детето в час или пък картинки в подкрепа на поднесен учебен материал. От изключителна важност е индивидуалният подход от страна на учителя, както и възможността за допълнителна работа с децата с хиперкинетично разстройство и дефицит на вниманието.

Децата със СОТ срещат трудности в четенето, в навиците за смятане и писане, като понякога тези трудности се проявяват в комбинация. В този случай експертите препоръчват индивидуални логопедични сесии и обучение с помощта на компютър. В учебния процес както на деца със СОТ, така и на деца с увреждания, повечето трудности при ученето биха могли да бъдат преодолены посредством съсредоточаване върху силните страни на децата и осигуряване на индивидуални помощни технически средства. Много често за набавянето им са необходими минимални средства⁴⁰.

„Спасете децата” смята, че е от изключителна важност да се обърне внимание на погрешното третиране на тези деца като умствено изостанали, защото авторите на доклада често са ставали свидетели на това как много будни деца губят интерес поради несъобразеното с тях преподаване на материала или пък учителите се отказват да работят с тях поради неразбиране на проблема.

Друг проблем, който изключително много затруднява работата на учителите с децата със специални образователни потребности, са индивидуалните образователни програми.

Много класни ръководители споделят, че те по собствено усмотрение и с помощта на ресурсните учители изработват индивидуалните планове за обучение на децата. Повечето учители не споменават да са получили помощ от екипите за комплексно педагогическо оценяване, нито пък да са се ръководили от някакви стандартизирани правила при изработването на индивидуалните програми или да са били обучени за това. На практика в различните училища индивидуалните планове по едни и същи предмети са крайно различни по отношение на цели и съдържание. Освен това в някои от училищата ресурсните учители използват учебни материали за специалните училища, които са остарели методически и съдържателно. Тази практика е порочна, тъй като тя се явява препятствие пред предоставянето на качествено образование на децата с увреждания.

Опитът и наблюденията на „Спасете децата“ регистрира като изключително добри практики на приобщаващото образование ранната интервенция и работата с родителите на децата със специални образователни потребности с цел въвличането им в процеса на обучение на децата им у дома. Сурдо-педагогът и учителите в едно от училищата, в което се обучават деца с увреден слух, споделят, че най-безпроблемно се работи с децата, които преди това са посещавали детска градина. Там те са контактували с връстници без увреждания, като едновременно с това са работили с логопеди и сурдо-педагози. Така те придобиват умения да контактуват с останалите от ранна възраст и по-късно в училище отбелязват устойчив прогрес в усвояването на общообразователния материал.

Всички учители и най-вече ресурсните споделят, че ролята на родителите и на семейната среда е от голямо значение за развитието на детето. Работата с родителите е изключително важна и при мотивирането им да се предприемат необходимите стъпки за оценка на образователните потребности на децата от ЕКПО и предоставянето на адекватни условия и ресурси за образованието им. Най-голям напредък се забелязва при децата, чиито родители участват активно в учебния процес: създаване на навика у детето да възприема училището като нещо важно, помощ за справяне с домашните задачи, допълнителна работа по учебния материал и т. н. От друга страна, учителите споделят, че работата с родителите е най-тежка. Те често се сблъскват с отказ на родителя да повярва, че детето му има нужда от допълнителна помощ или пък с тотална незаинтересованост. „Спасете децата“ е на мнение, че работата с родителите е от изключително значение. Специално внимание следва да се отдели на изработването на механизми, които в максимална степен да въвлекат родителите, както на ученици със специални образователни потребности, така и на ученици без бариери пред ученето и участието, в образователния процес на децата им.

2. Приобщаващото образование и ромският етнос

2.1. Политическа воля за справяне с образователната сегрегация

Рамковата програма за равнопоставено интегриране на ромите в българското общество (1999 г.) е първият сериозен документ, който припознава образованието на ромските деца като проблемна област. За преодоляване практиките на образователна сегрегация и на изоставане на ромските деца се планират десегрегация на ромските училища и мерки за повишаване качеството на обучение посредством въвеждането на фигурата на помощник на учителя, назначаване на учители с подходяща квалификация и др. В *Указание за интегриране на децата и учениците от малцинствата* на министъра на образованието и науката, утвърдено през 2002 г., се посочва и друг съществен проблем в областта на обучението на деца от ромски произход, а именно практиката на насочване на здрави ромски деца към помощни училища. Указанието поставя две стратегически задачи: „извеждането“ на учениците от т. нар. ромски училища и преустановяване насочването на деца от ромски произход към училища за деца с умствена изостаналост.

Политическа воля за промяна може да бъде открита и в измененията в Закона за народната просвета от септември 2002 г., с които се въвежда задължителна и безплатна предучилищна подготовка. Тази нормативна промяна е важна стъпка към подпомагане приобщаването на децата от етническите малцинства в общообразователната система.

През 2004 г. е приета Национална стратегия за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства, която предвижда пълноценна интеграция на ромските деца и ученици чрез десегрегация на детските градини и училищата в обособените ромски квартали и оптимизация на училищната мрежа в общините с малки и разпръснати населени места, включително чрез подпомагане на средишните училища за гарантиране на качествено образование в тях.

Може да се обобщи, че на сегашния етап са създадени законови и институционални предпоставки за качествени промени в обучението на ромските деца. Разработени са необходимите стратегически документи, планове и програми, в които са систематизирани целите, приоритетите и насоките за развитие на образованието на ромите. При все това липсва цялостна и представителна оценка на свършеното дотук. Липсват и конкретни действия, които да излязат извън рамките на плановете и стратегиите⁴¹.

2.2. Приобщаващото образование и ромските деца – анализ на съществуващите практики

Въпреки заявената политическа воля за премахване на образователната сегрегация на ромския етнос, практическите действия в областта на десегрегацията на ромските училища и промяната в качеството на образованието засега са главно в ръцете на неправителствени организации, които работят по проблемите на ромите.

Десегрегацията на ромските училища е процес, който крие редица проблеми. На първо място трябва да бъде споменато, че тя се осъществява предимно по проекти с ограничено времетраене. Дори тези проекти да са успешни, обикновено липсва контрол върху случващото се след края на проекта – отпадат ли ромските деца от образователната система, връщат ли се в „ромски училища“, или продължават образованието си в общообразователни училища. Освен това ограничените във времето проекти не са в състояние да възпитат траен интерес към образованието у ромския етнос, за който институционализираното образование не е ценност. Друг проблем на десегрегационния процес е липсата на контрол върху отделните успешни параметри и добри практики. Така например оценените като успешни проекти за десегрегация във Видин, Монтана и Сливен си остават проекти с отзвук само за определени заинтересовани среди⁴².

Не е направена оценка на ефективността на практики като осигуряване на безплатни транспорт, закуски и учебни пособия, въвеждане на фигурата на помощник на учителите, допълнителната работа с изоставащите от учебния процес деца и работа с родители от ромски произход. Наличните данни от осъществен мониторинг по отделни проекти не се популяризират достатъчно и не се използват ефективно за подобряване на съществуващите практики и политики.

На трето място като проблем следва да се отбележи, че обикновено десегрегацията се възприема като процес, в който се работи само с ромския етнос. Липсата на работа за промяна на нагласите на обществото, както и с българските родители и деца в конкретните проекти като цяло се отразява негативно върху процеса. Не са рядкост случаите, в които българските родители местят децата си в други училища или пък „елитни“ училища отказват да участват в десегрегационни проекти като приемни училища за деца от ромски произход⁴³.

В контактите си с експерти в областта на образованието на ромски етнос и с училищния персонал, както и от преглед на съдържателните отчети на проекти в

областта на образованието на деца от ромски произход, „Спасете децата“ констатира, че фигурата на помощник на учителя е изключително конфликтна. В много проекти помощник на учителя е описан като фактор за успех поради близостта с децата и родителите, ролята му на посредник между учителите и децата от ромски произход, от една страна, и училището и ромските родители от друга. В същото време много учители заявяват, че не се разбират с помощник-учителите и намират присъствието им в час за ненужно. Според мнението на експертите длъжностната характеристика на помощник на учителите е твърде обща и неясна по отношение на функциите им като социален медиатор и/или педагогически кадър. Това предопределя трудността им да намерят своето място в училище по начин, който да бъде максимално ефективен за целите на приобщаващото образование.

Практика, която засега е сочена като успешна от началните учители, е задължителната предучилищна подготовка на децата. Тази подготвителна година дава възможност на ромските деца да усвоят по-добре български език, на който се преподава в училище. Това е изключително важна стъпка, тъй като незнанието на езика е пречка пред усвояването на учебния материал, а оттук и пред достъпа до качествено образование. Освен това предучилищната подготовка е и форма на ранна социална интеграция на деца с различен етнически произход.

Друга добра практика за повишаване качеството на образованието на ромските деца е въвеждането на теми за ромския етнос в училищната програма. Темите от областта на ромската история и култура, часове по ромски фолклор и музика карат децата от този етнос да се разпознават в учебния процес, което от своя страна провокира интерес към образованието. Освен това предвиждането на такива тематични ядра в учебния план благоприятства етническата толерантност. За съжаление, поне засега, ромската история и култура присъстват в учебни пособия единствено по проекти на неправителствени организации, а въвеждането, използването и оценката на ползата от тези пособия все още зависят от политиката на училищата⁴⁴.

Най-сигурният показател за ефективността на практики в областта на приобщаващото образование за ромските деца обаче е процентът на неграмотните и завършилите само основно образование сред този етнос и процентът на отпадащите от образователната система деца. По данни на НСИ през 2001 г. след последното преброяване, 12,06% от ромите са неграмотни, а 68,67% от тях са завършили само основно образование. Във възрастовата група 10-19 г. неграмотните са 13,45%, завършилите основно образование са 85,14%, а тези със средно са едва 0,35%. Тази голяма процентна разлика между завършилите/обучаващите се в начален курс и тези в среден показва масов отказ от продължаване на образованието след завършване на начален курс. Към това следва да се прибави и големият процент отпаднали или непосещаващи училище ромски деца. Повече от 50% от всички деца, отпаднали от училище, са от ромската етническа група⁴⁵. Всичко това от своя страна показва, че взетите мерки в областта на образованието на децата от ромски произход не предлагат устойчиви и ефективни решения на проблема.

Според експерти ниският интерес към образованието и ранното отпадане от образователната система се дължат на разнообразни фактори като нагласа към образованието, която не го възприема като основна ценност⁴⁶. Друг много важен фактор, който експертите посочват е бедността – много деца отпадат, тъй като започват да помагат на родителите си за осигуряване препитанието на семейството, а и много семейства не могат да си позволят издръжката на един или повече ученици, тъй като учебните пособия и училищното облекло за тях са изключително натоварване на бюджета им. Ключов фактор за липсата на интерес и отпадането на ромските деца са и учебните програми, несъобразени с мултикултурната среда в класната стая и преподавателите, които не са обучени да работят с деца от различна етническа принадлежност.

Заклучение

Образователната сегрегация, основана на увреждане и етническа принадлежност, е реален проблем в България. Въпреки демонстрираната в последните години политическа воля за преодоляването му трябва да бъдат осъществени много качествени промени в нормативната уредба и да се положат усилия за установяването и по-мощното прилагане на добрите практики в областта на приобщаващото образование. Ако не бъдат направени допълнителни и целенасочени усилия, на този етап не може да се очаква промяна, тъй като нагласите са остарели, новото законодателство и практиките в областта на приобщаващото образование с вътрешносъдържателните им противоречия и неяснота се възприемат бавно, а наличните ресурси са ограничени.

Въпреки частичния напредък в преодоляването на образователната сегрегация посредством създадени законодателни и институционални предпоставки за интегрирано обучение на децата с увреждания, десегрегация на ромските училища и повишаване качеството на образованието на децата със специални образователни потребности и децата от ромски произход съществуват множество проблеми, чието разрешение предстои.

Основни проблеми:

- *Помощните училища и разделното образование увреждат децата.* Сегашният модел на образование за децата с увреждания генерира социална изолация и нанася непоправими щети върху психиката им. Помощните училища гарантират на децата, които учат там в повечето случаи изолация от социалния живот завинаги и ги превръщат в тежък социален проблем.

- *Грижата за децата от помощните училища е грижа и за демографските проблеми на България.* Населението на България рязко намалява и застарява. Това е обществена бомба със закъснител, която представлява дългосрочна заплаха за развитието на обществото, икономиката и особено на социалната система. Реформирането на начина, по който държавата третира децата с увреждания и на практика уврежда децата, настанени в помощни училища, може да помогне за решаването на този тежък социален проблем. Например децата от помощните училища обикновено стават родители на деца, които биват настанявани в помощни училища. Приобщаването на децата от тези училища в общообразователната система може да помогне за прекъсването на този порочен цикъл.

- *Приобщаване, не изолация.* Фокусът на реформите в тази област трябва да бъде приобщаване на децата с увреждания и децата, настанени в помощни училища, в „нормалния“ обществен живот. Трябва да се изгради разбирането, че изолирането на тези деца за определено време в специални училища не решава проблема с тяхното място в обществото, а го отлага с няколко години и го прави по-трудно решим.

- *Дори слаба адаптация към общообразователната система е по-добра от добро помощно училище.* В момента има широко разпространено и подкрепяно от заинтересованите експертни кръгове и служители разбиране, че помощното училище представлява ценна грижа за децата с увреждания. Децата без увреждания, които са настанени в тях, се представят като „спасени“ от неблагоприятна семейна и социална среда. Дори проблематично приобщаване в обикновено общообразователно училище е по-добро за тези деца от изолацията им в помощни и специални училища, защото им дава реални шансове за по-добър живот след завършване на средно образование. Приобщаващото образование е по-добро и за децата от общообразователните училища, които се учат на социални умения за общуване с различни от тях деца и изграждат навици на социално поведение. Това ще помогне на обществото да преодолее социалната изолация на хората с увреждания и хора от различен етнически произход.

- *Инвестиция в социалното включване.* Цената на социалното изключване е несравнимо по-висока от тази на приобщаващото образование. Децата от помощните и другите специални училища и домове рядко излизат от кръга на зависимите от социални помощи граждани и струват на държавата много повече, отколкото струва реформата в образованието. Децата, завършили общообразователно училище, имат шанса да станат пълноценни членове на обществото и да не зависят от социални помощи, а да генерират обществен продукт наравно с останалите членове на обществото.

- *Поетапното закриване на помощните училища може да допринесе за решаване на проблемите с реформата в образованието като цяло.* Високите разходи за поддържане на системата от помощни училища могат да бъдат използвани значително по-ефективно за преодоляване на проблеми с финансирането на общообразователните училища, включително и за осигуряване на подкрепяща среда за децата.

- *Реформите в системата и образованието на децата в СПИ и ВУИ и прекратяване на неправомерното насочване и настаняване ще допринесат за намаляване на престъпността.* Социалната изолация, до която води сегашният модел на тези „изправителни“ училища, генерира един омагьосан кръг на престъпност и задълбочаващо се изключване. Често децата, израснали в изолация, не придобиват социални навици за развитие в нормална среда и си „връщат“ на обществото чрез насилие и престъпност.

- *Децата със специфични обучителни трудности са много и мястото им е в общообразователното училище.* Деца с този модел възприятия (като дислексия, дисграфия, аутизъм, хиперактивност, дефицит на вниманието) не се отличават интелектуално от останалите и не трябва да бъдат третираны като непълноценни, увредени или болни. Българското образование трябва да разработи и прилага модели за работа с тези деца.

Препятствия пред приобщаващото образование на децата със специални образователни потребности:

- Законовата рамка, регулираща образованието на децата с увреждания, не е издържана в духа на приобщаващото образование – помощните училища са представени като алтернатива на общообразователните и липсват гаранции за закриването или реалното им реструктуриране.

- Съществуват несъответствия в нормативните актове, касаещи образованието на деца с увреждания, като например назначаването на ресурсни учители, които работят в общообразователните училища към помощни училища, както и неясно зададените участие и функции на ЕКПО при разработването на индивидуалните образователни програми за децата със специални образователни потребности.

- Дейности от изключителна важност както за самите деца (оценка на потребностите и пренасочване към общообразователни училища), така и за конструиране на политика за по-пълно участие на децата с увреждания в образованието (разработване и поддръжка на база данни за децата с увреждания) не са осъществени дори и година по-късно от заложените срокове, а за изпълнението им не е предвидено допълнително финансиране.

- На ниво училища липсва подкрепяща среда за децата с увреждания – няма системен подход за архитектурно адаптиране на училищни сгради, учителите от общообразователните училища не притежават необходимата квалификация за работа с такива ученици, а ролята на ресурсните учители варира, като една от застъпените практики е обособяването на децата с увреждания в отделна група и предоставянето на грижата за образованието им изключително на ресурсните учители.

- Липсва цялостен анализ на успешните практики и конструиране на политики за прилагането им (например практиката на ранна детска интервенция или работа с родителите на децата с увреждане, осигуряване на индивидуални технически помощни средства).

- Поради непознаване на диагнозите – специфични обучителни трудности и хиперкинетичното разстройство и дефицит на вниманието, много деца погрешно са третиран като умствено изостанали, докато когнитивните им дефицити могат лесно да бъдат преодоляни в учебния процес.

Препятствия пред приобщаващото образование на деца от ромски произход:

- Липсва целенасочена и устойчива политика за образователна интеграция на деца от ромски произход основана на направената цялостна и задълбочена оценка на обхвата и устойчивостта на резултатите на процеса на десегрегация до момента.

- Липсва контрол върху и оценка на добрите практики, целящи повишаване качеството на образование на ромските деца (например работа с родителите на ромските деца, въвеждане на теми по ромска история и култура в образователната програма).

- Общообразователните учители не са обучени да работят в мултикултурна среда и нямат подход към децата от ромски произход.

- Фигурата на помощник на учителя е конфликтна и докато за едни тя е неоспорим фактор в десегрегационния процес и повишаването на качеството на образованието, за други е неприемлива. Тази липса на единомислие предполага разнообразни стратегии и практики, което пречи на установяването на единна политика за използване или не на помощник на учителя за целите на образование на деца от ромски произход.

- Липсват стратегии за преодоляване на ранното отпадане на ромските деца от образователната система.

Препоръки

За да бъде изградена една добре функционираща и включваща всички деца образователна система в България, трябва да бъдат предприети следните мерки:

Препоръки в областта на законодателството и нормативните разпоредби:

- *Националният план за интеграция на деца със СОП и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета и Стратегията за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства* трябва да бъдат преработени в духа на приобщаващото образование и с оглед извършване на оценка на осъществяването спрямо заложените цели и определяне на реални срокове за постигането им. За неосъществяването дейности трябва да бъдат предвидени точно определени срокове и ресурси – финансови и човешки, които от своя страна да са обект на обществен контрол и оценка.

- Специалните училища, особено помощните училища, трябва недвусмислено да бъдат отречени като алтернатива на обучението на деца със специални образователни потребности в общообразователни училища. Трябва да бъде гарантирано поэтапното им закриване или реструктуриране в ресурсни центрове. За закриването на специалните училища следва да бъдат посочени ясни срокове, финансови средства и ресурси.

- Ресурсите на специалните училища – финансови и човешки, трябва да бъдат пренасочени към общообразователните училища и към създаване на ресурсни центрове към тях.

- Ресурсните учители трябва да бъдат назначавани към общообразователните, а не към специалните училища.
- Законът за народна просвета трябва да претърпи изменения и да дава дефиниция на „приобщаващо образование”.
- Към общообразователните училищата трябва да бъдат назначавани специалисти: логопед, психолог, специален педагог и т. н. В случаите, в които не може във всяко училище да има съответен специалист, трябва да бъде изработен график, който да улеснява максимално учениците от училищата, които ползват услугите на специалиста.
- Трябва да бъдат разработени и въведени стандарти за изработването на индивидуални образователни програми за децата със специални образователни потребности.
- Трябва да бъдат заявени участието и конкретните отговорности на ЕКПО при изготвяне на индивидуалните образователни програми, както и да бъде разяснено в какво се изразява помощта и контролът на тези екипи.

Препоръки за организация на учебния процес за деца със СОП и деца от ромски произход:

- Във всички училища трябва да има подкрепяща среда, т. е. достъпна архитектурна среда, специализирани и технически оборудвани кабинети за работа с децата.
- Трябва да бъдат предвидени обучения за общообразователните учители, за да придобият умения за работа с деца със специални образователни потребности и за работа в мултикултурна среда.
- В учебната програма на студентите по педагогика трябва да бъде предвиден курс за работа с деца с различна културна принадлежност и деца със специални образователни потребности. Всички бъдещи учители следва да минават този курс, а за вече практикуващите учители следва да бъде предвиден задължителен курс за придобиване на такава квалификация.
- Трябва да бъдат включени теми по ромска история и култура в учебниците за общообразователните училища.
- Трябва да бъдат уточнени статутът и най-вече функциите на помощник на учителя, както и да бъде оценена нуждата от тази длъжност, тъй като нагласите са противоречиви. Ако длъжността „помощник на учителя” бъде оценена като необходима за приобщаващото образование на децата от ромски произход, тогава следва да бъдат уточнени необходимото образование и квалификацията за заемането на тази длъжност.

Препоръки за изследователски и политически дейности в подкрепа на реформите в областта на приобщаващото образование:

- Образователните политики и законодателството в областта на приобщаващото образование трябва да бъдат популяризирани посредством кампания за повишаване информираността за нуждата и обществената полза на приобщаващото образование.
- Трябва да бъдат установени и анализирани успешните практики в областта на приобщаващото образование на деца със специални образователни потребности с оглед последващото им прилагане и конструиране на политики за достъп до качествено образование.

- Трябва да бъде изградена мрежа с база данни за децата със специални образователни потребности, която да е на разположение на регионалните инспекторати по образованието, на отделите за закрила на детето и на всички министерства и агенции. Базата данни трябва да съдържа местожителството на детето, възрастта, пола, етническата му принадлежност, бариерите пред обучението и образователния прогрес за всяка учебна година.

- Трябва да бъде направена оценка на ефективността и устойчивостта на добрите практики в областта на десегрегацията на ромски училища и повишаване качеството на образованието сред ромските деца, като бъде обърнато специално внимание на мерките за задържането им в училище след IV и VIII клас.

¹ Проект „Социално приобщаваща Европа“ е финансиран от британското министерство на външните работи, фонд „Глобални възможности“. Програмната работа на „Спасете децата“ в България цели подпомагане процесът на промяна на традиционния образователен подход, при който деца със специални образователни потребности са насочвани към специални училища, в подход при който децата с увреждания и децата от етническите малцинства са подкрепени да участват в общообразователната училищна система..

² Практики за приобщаване в образованието са въведени в редица страни на всички континенти. За повече информация виж <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie>

³ През юни 1994 г. в Саламанка, Испания, се провежда световен конгрес на UNESCO и конференция на тема „Специалните образователни потребности: достъп и качество“. В конференцията вземат участие представители на правителствата на 92 държави и 24 неправителствени организации. В резултат е приета Декларация, в която са описани ефикасни мерки, насочени към нуждите на деца със специални образователни потребности. Приетите в Декларацията от Саламанка ангажменти за популяризиране и въвеждане на приобщаващото образование като подход за развитие са потвърдени и на Световния образователен форум проведен в Дакар, Сенегал, през 2000 г. Идеята за приобщаване е подкрепена и от Стандартните правила на ООН за равни възможности за хората с увреждания, които прокламират участие и равни възможности за всички. Декларацията от Саламанка и Рамката за действие са достъпни на английски език на адрес: <http://www.unesco.org/education>

4 Регламентирани с Наредба № 6 от 2002 г. за *Обучението на деца със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания* и Наредба № 4 от 1999 г., Глава V за *Условията и реда за ползване на социални услуги*.

⁵ Информацията е предоставена от МОН на 16.12.2005 г. в изпълнение на заповед № РД 09-1826/13.12.2005 г. в отговор на заявление за достъп до обществена информация № 11-14/4.11.2005 г. изпратено от „Спасете децата – Обединено кралство“.

⁶ МОН, заповед № РД 09-1826/13.12.2005 г.

⁷ ЗНП, ППЗЗНП, Наредба № 6 от 2002 г. и приети от МС национални планове и стратегии – *Национален план за интегриране на деца със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета 2004-2007 г. и Дейности по изпълнение на Националния план за интегриране на деца със СОП и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета; Национална стратегия за закрила на детето 2004-2006 г.; Национална програма за закрила на детето*

⁸ Вж. ДАЗД, *Национален анализ на извършените планови проверки за гарантиране образование на децата в помощните училища*, предоставен с Решение № РД 12-11/15.07.2005 г. и МОН, заповед № РД 09-1826/13.12.2005 г.

⁹ Данните за броя на децата, които се обучават в ПУ през учебните 2004/2005 г. и 2005/2006 г. са взети от *Национален анализ на извършените планови проверки за гарантиране образование на децата в помощните училища* на ДАЗД и заповед № РД 09-1826/13.12.2005 г. на Министъра на образованието

¹⁰ Вж. ДАЗД, *Национален анализ на извършените планови проверки за гарантиране образование на децата в помощните училища*.

¹¹ Посочените данни са само за учебната 2004/2005 г. Съгласно Заповед № 09-1826/13.12.2005 г. на министъра на образованието и науката за предоставяне на информация за достъп до обществена информация, МОН не разполага с обобщена информация относно броя на децата, които учат в ПУ и ползват интернат и през почивните и празничните дни през учебната 2005/2006 г., която да бъде предоставена.

¹² Вж. ДАЗД, *Национален анализ на извършените планови проверки за гарантиране правото на конкурентоспособно образование на децата в ПУ в периода ноември 2004 – март 2005 г.*

¹³ Наредба № 6, чл. 19.

¹⁴ Посочените данни са само за учебната 2004/2005 г. Информация за 2005/2006 г. не ни бе предоставена.

¹⁵ Тези трудности и нарушения се дължат и на недостатъчната методическа помощ, оказвана на диагностичните екипи. МОН предоставя от учебна 2004/2005 г. примерна методика за изготвяне на индивидуални образователни програми и индивидуални програми за развитие, но не осигурява обучения. Все още няма разработени методически указания за писмено отразяване на индивидуалното развитие в личното дело на всеки ученик в ПУ.

¹⁶ Вж. ДАЗД, *Доклад за състоянието на ДОВДЛРГ*, изготвен от междуведомствена комисия, сформирана със заповед на председателя на Държавната агенция за закрила на детето от 5.03.2004 г. и ДАЗД, *Национален анализ на извършените планови проверки за гарантиране образование на децата в помощните училища*. Посочените данни са само за учебната 2004/2005 г. Съгласно Заповед № 09-1826/13.12.2005 г. на министъра на образованието и науката за предоставяне на информация за достъп до обществена информация, МОН не разполага с обобщена информация относно броя на децата, настанени в ДОВДЛРГ, които учат в ПУ през учебната 2005/2006 г., която да бъде предоставена. Същата следва да бъде поискана от директора на всеки ДОВДЛРГ.

¹⁷ Колектив, *Децата в институциите*, том 6 „Помощните училища в България”, Български хелзински комитет, София, 2002 г., стр. 7

¹⁸ Колектив, *Децата в институциите*, том 6 „Помощните училища в България”, Български хелзински комитет, София, 2002 г.

¹⁹ Д. Денков, Е. Станоева и В. Видински, „Ромските училища”, 2001 г.

²⁰ МОН, заповед № РД 09-1826/13.12.2005 г.

²¹ В своя доклад „В името на институцията: Поправителните училища в България”, публикуван през юли 2005 г., Български хелзински комитет установява, че социално-педагогическите интернати и възпитателните училища-интернати, както и процедурата по настаняването на деца в тях, представляват нарушение на човешките права. Многобройни са случаите, в които деца попадат в тези институции поради ниския социален статус или поради незаинтересоваността на родителите си, както и поради етническата си принадлежност. Често те биват настанявани незаконно – без обичайното производство и с редица липсващи документи. Освен тази обезпокоителна подмяна на мярката за закрила с възпитателна мярка, БХК регистрира лоши битови и хигиенни условия в интернатите и недобро третиране от страна на преподавателския персонал. Голямо безпокойство буди ниското качество на образование, за което свидетелства големият брой неграмотни деца в тези институции, както и фактът, че само 10-15% продължават образованието си след завършване на прогимназиален курс в СПИ или ВУИ. Образователната неефективност на тези институции, дължаща се в най-голяма степен на мобилността на децата, поставя под въпрос корекционната и превъзпитателната роля на СПИ и ВУИ и оставя съмнението, че тези институции единствено заклеияват децата като престъпници, без реално да им предлагат инструментариум, социален и образователен, за пълноценна реинтеграция в обществото.

²² Посочените данни са от 2003 г. и 2004 г. и са предоставени с Решение № РД 12-2/3.02.2005 г. на председателя на ДАЗД. „Спасете децата” не разполага с по-актуални данни, тъй като МТСП не е предоставило актуална информация относно броя на децата, които са настанени в специализирани домове към началото на учебната 2005/2006 г. в отговор на Заявление от „Спасете децата” за достъп до обществена информация вх. № 38-138/4.11.2005 г.

²³ ЗНП чл. 27, ал. 4 и Наредба № 6, чл. 2, ал. 3.

²⁴ Създаването на ресурсни центрове е предвидено в Закона за интеграция на хората с увреждания, *Национален план за интегриране на деца със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета 2004-2007 г.* и Наредба № 6.

²⁵ Подкрепящата среда предполага осигуряването на адаптирана архитектурна среда, която да гарантира физическия достъп на децата до класните стаи и другите помещения в училище, квалифициран преподавателски и помощен персонал, техническо оборудване, което да улеснява образователния процес и др.

²⁶ Единственият текст, който третира броя на учениците, е чл. 8 на Наредба № 7 за определяне броя на учениците и на децата в паралелките и в групите на училищата, детските градини и обслужващите звена. Той постановява, че ученици с хронични заболявания и/или със СОП могат да се обучават в общообразователни училища от I до VIII клас като паралелките, в които се обучават тези ученици, се формират по реда на чл. 4 и 5, като във всяка паралелка може да има до пет ученици с посочените заболявания. Чл. 8 реално не намалява минималния брой на децата в паралелки, в които се обучават деца със СОП и не спомага за осигуряване на благоприятни условия за работа в класната стая както за децата, така и за преподавателския и помощния персонал на общообразователните училища. Той не само поставя условие в общообразователното училище да има поне пет деца със СОП, минали оценка от ЕКПО, за да може там да работи ресурсен учител, но и създава предпоставки деца със СОП да бъдат изцяло оставени на грижите на ресурсните учители.

²⁷ Разработването на индивидуални образователни програми за обучение, възпитание и развитие на деца със СОП се регламентира от два нормативни документа. Докато чл. 19, ал. 5 от Наредба № 6 постановява, че индивидуалните образователни програми в специалните училища се разработват от диагностичните екипи към специалните училища съвместно с класния ръководител и специалисти, в чл. 37, ал. 3 и 5 от Правилника за прилагане на ЗНП е указано, че със заповед на директора на съответното общообразователно училище се създава екип, който извършва оценка на образователните потребности, проследява динамиката в развитието на деца със СОП и разработва индивидуални образователни програми, а ЕКПО съдейства за ресурсното подпомагане на интегрираното обучение и оказва методическа помощ, координация и контрол на екипите. В същото време в Националния план за интегриране на деца със СОП, Оперативна цел 2.4.4. е заявено, че екипите, които работят с децата със СОП в училището, съвместно с ЕКПО, отговарят за изработването и въвеждането на индивидуални образователни програми за интегрирани форми на обучение. Освен това все още няма ясна и достатъчна методическа помощ под формата на указания и обучения за това. Въпреки че съгласно Оперативна цел 2.7. на Националния план за интегриране на деца със СОП, РИО на МОН трябва да осигуряват методическа помощ при работа с деца със специални образователни потребности, МОН предоставя примерна методика за изготвяне на индивидуални образователни програми и индивидуални програми за развитие на деца в ПУ едва през учебна 2004/2005 г., но не осигурява обучения.

²⁸ Вж. ДАЗД, *Национален анализ на извършените планови проверки за гарантиране образование на децата в помощните училища.*

²⁹ Информацията е предоставена от МОН на 18.07.2005 г. в изпълнение на заповед № РД 09-11236/18.07.2005 г. в отговор на заявление за достъп до обществена информация № 11-06/04.0.2005 г. изпратено от „Спасете децата – Обединено кралство”

³⁰ МОН, заповед № РД 09-11236/18.07.2005 г.

³¹ МОН, заповед № РД 09-1826/13.12.2005 г.

³² АСП, Протокол от 21.07.2005 г., изх. № 92-96/ 21.07.2005 г.

³³ Общо 4 институции бяха запитани по реда, определен в Закона за достъп до обществена информация относно броят на регистрираните деца с увреждания и вида на тяхното увреждане/заболяване. Съгласно получените отговори, въпреки че съгласно оперативна цел 2.1. от *Националния план за интеграция на деца със СОП и/или хронични заболявания в системата на народната просвета* изпълнители на дейности за постигане на целта са АСП, РИО и РЦЗ, само АСП разполага с такава информация и то само за регистрирания общ брой деца с увреждания. Вж. МОН, Заповед № РД 09 – 1826/13.12.2005 г.; МЗ Писмо изх. № 93-00-25/2.12.2005 г.; АСП Решение за предоставяне на частичен достъп до информация изх. № 92-200/18.11.2005 г.

³⁴ МОН, заповед № РД 09-1826/13.12.2005 г. и Агенция по заетост изх. № 92.0010/13.01.2006 г.

³⁵ МОН, заповед № РД 09-1826/13.12.2005 г.

³⁶ АСП, Протокол от 21.07.2005 г., изх. № 92-96/ 21.07.2005 г.

³⁷ В рамките на проект „Социално приобщаваща Европа” „Спасете децата” работи с 30 пилотни общообразователни училища и 1 ПУ в 14 общини в Североизточна България. Броят на децата със специални образователни потребности, които се обучават заедно с връстниците си в тези училища, е 136 за учебната 2005/2006 г.

³⁸ На запитване относно броя на архитектурно адаптираните сгради на общообразователни училища и детски градини изготвено съгласно Закона за достъп до обществена информация и изпратено от „Спасете децата” до всички 264 общини в страната, информация е предоставена едва от 110 общини.

³⁹ За повече информация относно „Индекс за приобщаване – развиване на ученето и участието в училищата” вж. <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/>

⁴⁰ Например децата, които не могат да четат и пишат, биха могли да бъдат изпитвани устно и т. н..

⁴¹ Например през октомври 2004 г. Народното събрание на Р България отхвърли законопроект за Фонд за образователна интеграция, на негово място трябваше да се създаде Център за интеграция, който беше одобрен в началото на 2005 г., но още не е създаден. Центърът има отпуснат бюджет от 1000 000 лв., които обаче не можа да усвои защото не беше конституиран още.

⁴² За повече информация вж. Kanev, K., *The First Steps: An evaluation of the Nongovernmental Desegregation Projects in six Bulgarian cities An External Evaluation Report to the Open Society Institute*, Open Society Institute Budapest, 2003

⁴³ Подобен е случаят в Плевен, където елитни училища отказват да участват във финансираните от Институт Отворено общество, Будапеща десегрегационен проект. За повече информация вж. Kanev, K., *The First Steps: An evaluation of the Nongovernmental Desegregation Projects in six Bulgarian cities An External Evaluation Report to the Open Society Institute*, Open Society Institute Budapest, 2003, стр. 18

⁴⁴ Изключително постижение в областта на въвеждането на теми за ромския етнос в учебните планове на общообразователните училища е работата на Центъра за междуетнически диалог и толерантност „Амалипе”. От учебната 2002/2003 г. в 14 български училища стартира СИП „Фолклор на етносите в България - ромски фолклор”. Поради големия интерес на ученици и преподаватели и благодарение усилията на центъра през учебната 2005/2006 г. този СИП се изучава от над 5 000 ученици в 172 училища на територията на страната.

⁴⁵ Проект „Преглед на напредъка по отношение съответствието между заключителния документ „Свят, подходящ за деца” от специалната сесия на ООН за децата през май 2002 г. и реалната ситуация в България”, стр. 40. Пълният текст може да бъде намерен на <http://sacp.government.bg>

⁴⁶ За повече информация вж. The Roma in Eastern and Central Europe: Avoiding the Dependency Trap, A regional Human Development Report, UNDP, <http://roma.undp.sk>