

ИНТЕГРАЦИЯТА ЧРЕЗ ОБРАЗОВАНИЕ НА ДЕЦАТА И УЧЕНИЦИТЕ ОТ ЕТНИЧЕСКИ МАЛЦИНСТВА В БЪЛГАРИЯ – ТЕНДЕНЦИИ ЗА РАЗВИТИЕ

Сийка Чавдарова-Костова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В статията се представят перспективи пред развитието на процеса на образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства в България през първите две десетилетия на XXI век. Те са свързани с прилагането на компетентностни комплекси, които имат сходни резултати, реализиращи целите на интеграцията сред образование в контекста на идеята за преносимите компетентности и множествената идентичност. Специален акцент е поставен върху необходимостта от педагогическа активност по посока оценностояването на ученето от страна на учениците като път към оптимално осъществяване на процеса на интеграция чрез образование на децата и учениците от етнически малцинства.

Ключови думи: образователна интеграция; етнически малцинства; преносими компетентности

Един от най-интензивно разработваните проблеми на образователната политика, теория и практика в България през първите две десетилетия на XXI в. е за образователната интеграция на децата и учениците от етническите малцинства.

Илюстрация за активната ангажираност на образователната политика в тази област е развитието в областта на стратегически документи на Министерството на образованието и науката – от първата „Стратегия за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства“ (2004 г.) до последната – „Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства“ (2015 – 2020 г.)¹⁾.

Независимо от почти пълното сходство в наименованията на тези стратегии (с изключение на нечленуването на думите *деца* и *ученици* в последната стратегия, което подчертава прехода от пълна множественост при членуването през 2004 г. до намаляване на обхвата на основните субекти през 2015 г.), в структурно-съдържателен план са видими ясни различия, детерминирани от

потребностите на образователните политики в началото на XX век и в средата на второто десетилетие на XX век. От своя страна, тези потребности отразяват процеса на развитие на практическата реализация на самата образователна интеграция в България след възможностите, създадени в резултат от ратификацията на Рамковата конвенция за защита на националните малцинства (1999 г.)²⁾.

Образователната интеграция е обект на изключителна активност и в областта на практиката, особено чрез проектна дейност. Публикационната активност, отразяваща развитието на този процес, е също сериозна – факт е многобройността на публикуваните статии, книги, доклади за последните 20 години, посветени на реализирането на образователната интеграция в България в разнообразието от аспекти, свързани с нея. Автори са университетски преподаватели, докторанти, представители на неправителствени организации, учители. Увеличи се видимостта на педагогическите постижения на образователни институции чрез популяризирането им като „Добри практики за образователна интеграция“ на уебсайта на Министерството на образованието и науката³⁾. Центърът за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства целенасочено подпомага дейности в тази насока⁴⁾.

Тази резултатност естествено поставя основателния въпрос – какво следва оттук нататък, през следващото десетилетие, след приключването на периода на последната Стратегия за образователна интеграция за деца и ученици от етническите малцинства (2015 – 2020 г.)? Ще се налага ли преосмисляне/допълване на дефиницията за образователна интеграция, отбелязана в нея: **„Образователната интеграция** е институционален процес, при който образователни субекти, носители на етнокултурни специфики, си взаимодействат в единна образователна среда, като в процеса на обучение и възпитание формират интеркултурни компетентности и споделени граждански ценности, запазвайки своята етнокултурна идентичност и получавайки равни възможности за социална реализация.“⁵⁾ Дали е дошло времето за „обръщане“ на поредността на думите – от *образователна интеграция* към *интеграция чрез образование*?

На пръв поглед, може би изглежда, че това са изрази синоними, но всъщност по-скоро става дума за термини, които отразяват общ феномен, поставяйки различен акцент – при първия думата „образователна“ е описание на думата „интеграция“, докато при втория думата „образование“ е в качеството на средство за постигане на целта „интеграция“. Такъв тип промяна в по-голяма степен би отразил възможностите за оптимална социална интеграция в рамките на мултикултурно общество, независимо дали става дума за деца от малцинства, или от мнозинството. Казаното подчертава значимостта на израза „единна образователна среда“⁶⁾ в посочената дефиниция, прибавяйки нюанс, изискващ тълкуването му в контекста на хетерогенността и хомоген-

ността и идеята за осигуряване на равенство на достъпа до образование, характеризиращо се с качественост. Какво значи „единна“, дали това разбиране отразява една от основните функции на училището – да осъществи обединение на децата независимо от съществуващите биологично и социокултурно детерминирани различия, на които те са носители, или има друго смислово значение? При търсенето на отговори на този въпрос е добре да си припомним една класическа теза за ролята на училището, което „обединява в пространството и времето“ като „единственото място, където са събрани всичките деца от едно поколение“. Благодарение на училището обществото формира у тях „минималната колективна идентичност, която ги детерминира отвъд всички лични социални, културни различия да живеят заедно, да образуват една нация“, което е „първостепенна функция на обединяване на социалното тяло“ (Ballion, 1991: 80).

Отбелязаното от Р. Балион е в унисон със съвременната тенденция към разработване на разнообразие от компетентностни комплекси, очертаващи специфични обществени очаквания към знанията, уменията и нагласите, които да бъдат формирани у хората с цел оптималното им функциониране в социалната среда, в т.ч. в рамките на междуличностните межкултурни взаимоотношения независимо от тяхното пространствено разположение и функционалност.

Естествено, най-близки до идеята за интеграция чрез образование са *интеркултурните компетентности* – обект на значителен изследователски интерес и практическо приложение чрез многообразие от дейности във формалното и неформалното образование през първите две десетилетия на този век. Основният акцент при интеркултурните компетентности – формирането на знания, умения и отношения в *процеса на взаимодействие със социокултурни различия*, е детерминиран и от основната цел на този конструкт – адаптиране на съвременните деца и възрастни към живот в *мултикултурно общество, съставено от различни по своя произход и принадлежност хора*. Неслучайно в Рамковите изисквания, свързани с интеркултурното образование в Наредба № 13 за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование, първата област на компетентност е „културни идентичности“, следвана от „културна осъзнатост“, „културни различия, толерантност и конструктивни взаимодействия“ и „интеркултурно образование и права на човека“⁽⁷⁾. Начинът на подреденост на областите на компетентности показва ясно *посоката на движение* по отношение *формирането на социални, интеркултурни и граждански компетентности – от личностната идентичност (с акцент върху социокултурните ѝ измерения) към отношението към различните идентичности*.

Изключителен потенциал за развитие на личностни качества, необходими за успешна житейска реализация през XXI век, в т.ч. за усъвършенстване на интеркултурните взаимоотношения, има актуалната концепция за т.нар. „гло-

бална компетентност“. Тя е дефинирана като „многоизмерна способност“, а индивидите, които я притежават, „могат да проучват локални, глобални и интеркултурни въпроси, да разбират и оценяват различни перспективи и гледни точки, да взаимодействат успешно и с уважение с другите, и да предприемат отговорни действия по отношение на устойчивостта и колективното благополучие“.

Развитието на концепцията за глобалната компетентност се аргументира с необходимостта „да се живее хармонично в мултикултурни общества“, „да се успява в променящия се пазар на труда“, „да се използват медийните платформи ефективно и отговорно“, „да се подкрепят целите за устойчиво развитие“. Четирите основни измерения на глобалната компетентност илюстрират посочените потребности: „1: Проучване на въпроси от локална, глобална и културна значимост“; „2: Разбиране и оценяване на перспективите и гледните точки на другите“; „3: Ангажиране в отворени, подходящи и ефективни взаимодействия между културите“; „4: Предприемане на действия за колективно благополучие и устойчиво развитие“⁽⁸⁾. Видима е *тясната близост в съдържателен план между концепцията за интеркултурната и глобалната компетентност*, особено в рамките на второто и третото измерение. Може да се каже, че *глобалната компетентност, като термин, синтезира в себе си концепциите за интеркултурната и гражданската компетентност* в една ясно изразена насоченост, интегрираща отчитането на значимостта на различността, културните специфики, съвместното благополучие и устойчивостта в развитието. Всички тези ключови идеи стоят и в основата на идеята за интеграцията чрез образование в контекста на етническото разнообразие, привнасяйки в своята единност в рамките на глобалната компетентност нови нюанси, особено важни за формирането на личностите на третото десетилетие на този век.

Друга актуална концепция за компетентностен комплекс, която поставя акцент върху формирането на качества на личността в демократичното общество, е „Референтна рамка на компетентностите за демократична култура“, активно промотирана от Съвета на Европа през последните няколко години. В основата на тази концепция стои идеята, че „демократичните и интеркултурните компетентности не се придобиват автоматично, а е нужно да бъдат научавани и практикувани“, чрез което учащите се ще могат да развият „способности, от които се нуждаят, за да станат активни и автономни участници в демокрацията, интеркултурния диалог и обществото“, като „избират и преследват техни собствени цели, уважавайки правата на човека, достойнството на другите и демократичните процеси“⁽⁹⁾.

Съдържанието на първите два компонента на тази рамка – ценностите и нагласите, очертава красноречиво основни очаквания към формирането на личностни качества, необходими за ефективната социална интеграция, пред-

поставяща осъществяването си чрез образователни дейности, особено във възпитателен контекст. Оценностени са „достойнството и правата на човека“, „културното разнообразие“, „демократията, справедливостта, равенството и върховенството на закона“, свързани с формиране на нагласи, като:

„– Откритост към културна различност и други вярвания, светогледи и практики

Предполага интерес и толерантност към културното различие, чувствителност към проблемите на другите, както и желание за взаимодействие с други хора.

– Уважение

Предполага уважение към хората с различна културна принадлежност или вярвания или мнения.

– Гражданска нагласа

Свързва се с чувство на принадлежност към общност или социална група, солидарност с другите членове на общността и чувство за граждански дълг към тази общност.

– Отговорност

Предполага отношение към собствените деяния, действия по морално подходящ начин.

– Самоефективност

Включва вяра в собствената способност за предприемане на действия, постигане на цели, увереност в разбирането на проблемите, подбор на подходящи методи и желание за справяне с трудностите

– Толерантност към двусмислеността

Свързва се с отношение към ситуации на несигурност и желание за конструктивно справяне с тях⁽¹⁰⁾.

Внимателният прочит на нагласите показва интегрираност между компоненти на интеркултурната, гражданската, личностната и социалната компетентност⁽¹¹⁾. Факт е взаимосвързаността на посочените компетентности, в т.ч. глобалната компетентност, от гледна точка на общи съдържателни компоненти, което може да бъде интерпретирано и като проявление на трансверсалност. Това дава основание и за извода за *многофункционалност на формираните личностни качества, умения, нагласи, ценности*, независимо в контекста на коя компетентност те са развивани. Казаното има пряка връзка и с концепцията за *преносимите умения*, в случая – за *преносимите компетентности*. Именно оползотворяването на възможностите на такъв тип преносимост на съдържателни компоненти на компетентности е една несъмнена перспектива пред развитието на интеграцията чрез образование, тъй като позволява възползване от „добавени стойности“, реализирани чрез дейности с друга целева насоченост, за нуждите на целите на интеграционните процеси в образователна среда.

Друга възможност за развитие на практиката на интеграцията чрез образование е отчитането на етнокултурната идентичност в контекста на множествената идентичност, т.е. *излизане от центрирането върху етническата различност, която е само една от различностите, на които са носители като субекти децата с малцинствен произход*. Тук може да се припомни посоченото от А. Пероти, че „училището има задачата да предаде на детето необходимите знания и умения, за да може то да се отвори към универсалното, без да се отказва от корените си, с които се идентифицира“, тъй като хармоничното разгръщане на личната му идентичност предполага преодоляване на т.нар. „страх от етническо кръвосмешение (затваряне в собствената си етнокултурна идентичност)“ (Peroti, 1994: 15 – 16).

Факт е, че съвременните деца и млади хора „демонстрират множествени и динамични идентичности, включващи местни, национални и интернационални перспективи“. Тезата на О. Ослър и Х. Старки, че „гражданството изисква чувство за принадлежност“, поставя изискването да не бъдат пренебрегвани „личностните и културните аспекти на гражданството“, тъй като те са неизменно свързани с „въпроса за принадлежността“. Ето защо „космополитните граждани“ трябва да бъдат така възпитавани и образовани, че „да се чувстват сигурни в техните собствени идентичности“, а *училищата би трябвало да обезпечат съответни възможности за подкрепа на развитието на идентичността, която вече в редица случаи е множествена* (Osler, Starkey, 2003: 252).

Казано с други думи, *идеята за образователната интеграция, центрирана върху етническото различие, би трябвало да намери своето развитие, разглеждайки детето/ученика от съответно малцинство в различните измерения на множествената му идентичност, в т.ч. религиозна, езикова, национална, семейна, училищна, локална, полева и т.н., придаващи специфика в своята съвкупност на съответната индивидуално-личностна идентичност*. Центрирането само върху етническото измерение на идентичността би ограничило ефективността на организирани педагогически дейности, насочени към интеграция чрез образование, в основата на която стои идеята за равенството като права на различните по компоненти на идентичността, които обаче, *в рамките на множествените си идентичности, имат и допирни точки, свързани с общи компоненти на идентичността, напр. гражданската и националната*. Именно осъзнаването на тези общи компоненти от страна на децата и учениците би улеснило много постигането на една от целите на образователната и социалната интеграция – равни възможности за социална реализация.

Това насочва пряко вниманието към ролята на училищата, от които се очаква да създават условия за равни възможности за всички деца. Неслучайно в Декларацията от Саламанка се отбелязва, че училищата с „включваща

ориентация са най-ефективните средства за борба с дискриминационни нагласи, създавайки гостоприемни общности, изграждайки включващо общество и постигайки образование за всички¹²⁾. Може да се каже, че направеното през последните 20 години в България в областта на образователната интеграция илюстрира постигнати резултати в отговор на предизвикателствата на образователната практика именно към ориентирането на училищната среда като „гостоприемна“ спрямо децата с етнически различия. Сред тези резултати са многообразието от дейности, осъществявани от образователните институции, в т.ч. проектни: свързани с поддържане на културната идентичност; насочени към осъществяване на интеркултурно образование/възпитание; ориентирани към оптимална социализация на деца и ученици от етнически малцинства и др., в т.ч. активност по дейности, подкрепяни от Центъра за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства.

Несъмнено, постигнатите резултати са факт. Все още обаче има немалко сериозни *предизвикателства пред образователната практика* за постигане на ефективна интеграция на децата от етническите малцинства. Сред тях са:

- образование на деца и ученици в *хетерогенна среда, реална мултикултурна училищна среда*;

- образование на деца и ученици в *монокултурна училищна среда в мултикултурно общество*;

- *активно включване на субектите на социалната интеграция чрез дейности в образователна среда – децата/учениците/възрастните от малцинствата и от мнозинството*;

- възможности/ограничения на образователната интеграция *при обучение от разстояние в електронна среда*;

- характер на практическите дейности за реализиране на образователна интеграция или *интеграция чрез образование* и др.

Очертават се и някои основни *предизвикателства пред управлението на образователните институции*:

- управление на *монокултурно училище в монокултурна общност*;

- управление на *монокултурно училище в мултикултурна среда*;

- управление на *мултикултурно училище*, в което се реализира *реална образователна двустранна интеграция*;

- *едновременност на управлението на процесите на образователна интеграция и приобщаващото образование* и др.

Основно предизвикателство пред образователната политика днес е постигането на *синергия между политиките на социално включване, образователна интеграция и приобщаващо образование*. В европейските образователни политики се поставя „акцент върху интеркултурността, която се интерпретира като възможност за взаимно обогатяване чрез взаимодействие между децата и учениците, изява на собствената културна идентичност и поле

за формиране на национална идентичност“. От своя страна, „образователната интеграция е една от видовете политики за включване, които се реализират в рамките на Европейския съюз“⁽¹³⁾.

Точките на пресичане между образователната интеграция и приобщаващото образование могат да се търсят в няколко направления. От една страна, е *традиционната насоченост на интеркултурната педагогика към социокултурно детерминирани различия и тяхното интегриране в образователната система* на базата на определен тип политика. От друга страна, е *очакването за ефективно включване чрез приобщаване, основано на осигуряването на условия за оптимална адаптация на детето, носител на различие (биологично или социокултурно детерминирано) към образователната среда и обратното – на образователната среда към детето*.

Социокултурната различност в Наредбата за приобщаващото образование е видима например чрез „общата подкрепа за личностно развитие“ за „деца, за които българският език не е майчин или които не владеят добре български език“ (чл. 14) или „ученици, за които българският език не е майчин“ (чл. 27). В дефиницията на приобщаващото образование (чл. 3) чрез понятието „индивидуалност“ може да се правят препратки и към социокултурната идентичност в два основни плана – като отразяваща се в личностен аспект и включване в съответна общност: „Приобщаващото образование е процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността“⁽¹⁴⁾.

Именно общите пресечни точки между образователната интеграция и приобщаващото образование дават основание на Й. Нунев за твърдението, че „интеркултурализмът като процес на обмен между две или повече култури и приобщаващото образование като образователна политика, които в процеса на интеграция и приобщаване на различни етнокултурни общности не биха позволили да „пострада“ идентичността на която и да била от тях“ (Nunev, 2020: 15 – 16).

На базата на всичко, посочено дотук, естествено възниква въпросът за перспективите на развитието на интеграцията чрез образование на представителите на етническите малцинства. Една от тези перспективи е осъществяване на *прехода от образованието като ценност към училището като ценност до ученето като ценност*. Като основание за този преход може да бъде посочен поставеният в Доклада за световното развитие (2018) на Световната банка акцент върху ученето в контекста на „кризата в ученето“, представена чрез няколко измерения: „Резултатите от ученето са слаби. Ниски нива на знания, висока неравнопоставеност, бавен напредък“; „Учили-

щата са провалящи се ученици“; „Системите са провалящи се училища“¹⁵. Първото изречение в доклада „Да ходиш на училище, не значи, че се учиш“ е достатъчно красноречиво от гледна точка на констатацията за проблемността на ефективността на ученето, осъществявано в училищна среда. Загрижеността относно ситуацията в световен план се базира върху твърдението, че „кризата на ученето е нравствена криза“. Едно от решенията на тази криза е качествено образование, което „лекува редица обществени болести“. В контекста на темата за интеграцията чрез образование на деца от малцинствени общности, намиращи се в ситуация на уязвимост, са констатации като: „Училищно образование без учене е не само пропиляна възможност, но и голяма несправедливост, тъй като децата, които са в най-неравностойно положение в обществото, се нуждаят най-много от добро образование, за да успеят в живота.“¹⁵; „Децата, които и без това са поставени в неравностойно положение в обществото – независимо дали поради бедност, местоживеене, етническа принадлежност, пол или инвалидност – учат най-малко. По този начин образователните системи разширяват социалните неравенства, вместо да ги преодоляват“¹⁶.

Посоченото в доклада на Световната банка очертава като основна перспектива в качеството на предизвикателство поставянето на акцент върху организирането на образователните системи за осъществяване на дейности, акцентирани върху *ученето като ценност – премисляне на статуса на образованието като ценност (в индивидуално-личностен и социален план) и трансформиране на усилията от страна на държавите, образователните системи, субектите, работещи в тях, по отношение на оценностяването на ученето за всяко дете*. Това може да бъде открито в едно от „основанията за надежда“ в доклада – възможностите на държавите „в процеса на нововъведения, насочени към подобряване на обучението“ днес „повече от всякога, да стъпят върху систематизирани познания за това кое би било ефективно на микро ниво – т.е. на ниво учащи се, класове и училища“¹⁷. Ето защо трябва да се постави акцент върху *отчитането на спецификите на учащите се в конкретното училище, прилагането на специфичен подход (независимо дали той би бил наричан диференциран, или индивидуализиран), подходящ именно за децата, които се учат там, дори и това да се извършва на базата на съществуващи типологии (социокултурни, психологически, педагогически или други)*.

Посоченото в статията е в синхрон с текстове от Декларацията от Инчон от Световния образователен форум, 2015 г., в която една от целите за устойчиво развитие на ООН – „Осигуряване на приобщаващо и справедливо качествено образование и съдействие за възможности за учене през целия живот за всички“, се коментира като „вдъхновена от хуманистична визия за образованието и развитието, основана на човешките права и достойнство; социалната

справедливост; включването; закрилата; културното, езиковото и етническото разнообразие; и споделеното задължение и отговорност^{“18)}.

Добре е да бъде припомнено и написаното в Договора от Лисабон, където в член 1а са отбелязани „обща за държавите членки“ ценности, стоящи в основата на Европейския съюз – „зачитане на човешкото достойнство, на свободата, демокрацията, равенството, правовата държава, както и на зачитането на правата на човека, включително правата на лицата, които принадлежат към малцинства“, а в член 2 е посочено, че Европейският съюз „се бори срещу социалното изключване и дискриминациите ... Той зачита богатството на своето културно и езиково многообразие и следи за опазването и развитието на европейското културно наследство“^{“19)}.

В заключение може да бъде отбелязано, че независимо от постигнатите резултати в областта на образователната интеграция има още много педагогическа работа, която трябва да бъде извършена за оптималното интегриране чрез образование на деца и ученици от етническите малцинства. Тази работа обаче трябва да бъде осъвременена от позицията на подходи, съответстващи на актуалното развитие на концептуално-теоретично и образователно-политическо равнище в области, които имат своите допирни точки с разглежданата тук проблематика. Може да се каже, че в сферата на интеграцията чрез образование има необходимост от иновации, чрез които да се разнообрази съвкупността от методически подходи в работата с децата и учениците. На очертаването на някои такива възможности именно бе посветена настоящата статия.

БЕЛЕЖКИ

1. Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етнически малцинства (2015 – 2020), МОН. – <https://www.mon.bg/bg/143>, 27.12.2020.
2. Рамкова конвенция за защита на националните малцинства. – Държавен вестник, бр. 18 от 18. 02. 1999 г.
3. Добри практики за образователна интеграция. – <https://www.mon.bg/bg/1733>, 27.12.2020.
4. Център за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства. – <https://coiduem.mon.bg/>, 27.12.2020.
5. Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етнически малцинства (2015 – 2020), МОН. – <https://www.mon.bg/bg/143>, 27.12.2020, с. 5.
6. Пак там.
7. Наредба №13 от 21.09.2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование. Обн. ДВ, бр. 80 от 11.10.2016 г., изм. и доп., бр.80 от 28.09.2018 г. <https://www.mon.bg/bg/59>, 28.12.2020.

8. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework (2018) OECD – <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>, 21.12.2020.
9. Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1. Context, concepts and model (2018) Council of Europe Publishing, Strasbourg, с. 25. – <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c/>, 21.12.2020.
10. Компетентностите и референтните рамки, МОН, 2019, с. 11 – <https://www.mon.bg/bg/100770>, 21.12.2020.
11. Препоръка на Съвета от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот (текст от значение за ЕИП) (2018/C 189/01/. – [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN), 15.12.2020.
12. The Salamanca statement and framework for action on special needs education (1994) – <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>, 20.12.2020.
13. Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етнически малцинства (2015 – 2020), МОН. – <https://www.mon.bg/bg/143>, 27.12.2020.
14. Наредба за приобщаващото образование. Обн. ДВ, бр. 86 от 27 октомври, 2017 г., изм. и доп. ДВ, бр. 105 от 18 декември 2018 г., изм. ДВ, бр. 101 от 27 декември 2019 г., изм. и доп. ДВ, бр. 48 от 26 май 2020 г., изм. и доп. ДВ, бр. 92 от 27 октомври, 2020 г. – <https://www.mon.bg/bg/59>, 27.12.2020 г.
15. Световна банка. 2018 г. „Доклад за световното развитие 2018 г.: Да се научим да реализираме обещаното от образованието“. Общ преглед. Световна банка, Вашингтон ОК. Лиценз: Криейтив Комънс Атрибушън СС BY 3.0 IGO/, с. 3 – 4.
16. Пак там, с. 5.
17. Пак там, с. 18.
18. Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action toward inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all (2015) – http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf, 27.12.2020 г.
19. Договор от Лисабон за изменение на Договора за Европейския съюз и на Договора за създаване на Европейската общност (2007/С 306/01) – Официален вестник на Европейския съюз, 17 декември 2007 г.

ЛИТЕРАТУРА

- Ballion, R. (1991). *La bonne école*. Paris: Hatier.
- Нунев, Й. (2020). *Мониторинг на процесите на приобщаване и образователна интеграция и модели за десегрегация на ромското образование*. София: Астарта.

- Osler, A. & Starkey, H. (2003) Learning for Cosmopolitan Citizenship: theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55, 3.
- Пероти, А. (1994) *В защита на межкултурното образование*. София.

REFERENCES

- Ballion, R. (1991). *La bonne école*. Paris: Hatier.
- Nunev, I. (2020). *Monitoring na procesite na priovshstavane i obrazovatel-na integracia i modeli za desegregacia na romskoto obrazovanie*. Sofia: Astarta.
- Osler, A. & Starkey, H. (2003). Learning for Cosmopolitan Citizenship: theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55, 3.
- Peroti, A. (1994). *V zashtita na mejdukulturnoto obrazovanie*. Sofia.

INTEGRATION THROUGH EDUCATION OF CHILDREN AND STUDENTS FROM ETHNIC MINORITIES IN BULGARIA – TENDENCIES FOR DEVELOPMENT

Abstract. The article presents perspectives for the development of the process of educational integration of children and students from ethnic minorities in Bulgaria during the first two decades in Bulgaria. They are related to the application of competency complexes with similar results, realizing the goals of integration through education in the context of the idea of transferable competencies and multiple identity. Special emphasis is placed on the need for pedagogical activity in the direction of appreciation of learning by students as a way to optimal implementation of the process of integration through education of children and students from ethnic minorities.

Keywords: educational integration; ethnic minorities; transferal competences

✉ **Prof. Siyka Chavdarova-Kostova, DSc.**

ORCID iD: 0000-0002-8429-6042

Faculty of Education

Sofia University

Sofia, Bulgaria

E-mail: s.chavdarovakostova@fp.uni-sofia.bg