
**ОСНОВНИ ПРЕДПОСТАВКИ
ЗА РАННО ОТПАДАНЕ ОТ УЧИЛИЩЕ**

доц. д-р Елена Лавренцова

**PRIMARY PREREQUISITES FOR EARLY DROPPING OUT
OF SCHOOL**

Assoc. Prof. Elena Lavrentsova, PhD

***Abstract:** The phenomenon of early school leaving affects in a negative way on the personal potential for the development of the individual and appears as one of the main factors contributing to social exclusion later on in life. It generates many negative effects on the societal level as well, seriously affecting the prospects for development of the whole society by reducing its stability, potential for growth and competitiveness. In order to properly address the above problem, it is important to understand that early school leaving is not a single event but a process influenced by many factors and conditions. This article is devoted to the analysis of the key reasons that lead to school dropout in terms of intrasocietal variations, regional, family and ethno-cultural specifics.*

***Key words:** education, school dropout, social, economical and cultural factors, family, traditional and modern society*

Увод

За успешната реализация на комплексните и сложните задачи, стоящи пред българското общество и държава на съвременния етап, свързан с мощни социоикономически и културни трансформации в световен мащаб, е необходимо да се осъществяват системни преобразувания в структурата и начина на функциониране на един от основните социални институти – института на образованието. Тези преобразувания предполагат по-нататъшно разгръщане и активно прилагане на водещите принципи за развитие на образователната система в страната, между които най-вече се открояват такива като: осигуряване на справедливост, равен достъп до образование, повишаване качеството на образование за всички. Във връзка с това особена актуалност в настоящо време придобива проблемът за обхвата на децата в съответстваща възраст на училищното образование и ранното отпадане от училище.

Феноменът на ранното отпадане в контекста на съвременната образователна ситуация

Феноменът на ранното отпадане е достатъчно широко разпространен в световната практика и не се явява никакъв ексклузивен продукт на определена образователна система. При известна вариабилност в предлаганите дефиниции, предимно свързани с разликата в извежданите индикатори за определяне смисловото значение на термина „отпадане“ (такива като например отсъствията, напускането на училище без придобиване на диплома, нисък или неоформен академичен успех и др.), както в нормативните документи, така и в изследователската литература съществува относително единство в схващанията относно базисната същност на този феномен, който обикновено се възприема през призмата на нарушената връзка във взаимоотношението „ученик – училищна общност“ (Захариев, 2000; Schlosser, 1992; Rush, 1994; Grissom, 1989). Самият характер на въпросното нарушение може да бъде от различно естество, но резултатът така или иначе предполага трайно откъсване на ученика от институционализираните структури и отношения в рамките на системата на формалното училищно образование като следствие на личен (или по-скоро семейно детерминиран) избор. При едно по-разширено тълкуване на отпадането, когато тази категория включва всички деца, останали извън обсега на образователната система, отпадналият ученик може да бъде характеризирани като този, който:

- не се е записал в предходната учебна година;
- не се е записал в началото на настоящата редовна година;
- не е завършил пълната степен на обучение, определена от държавата;
- е останал без оформен успех за текущата учебна година;
- при фактическо напускане на училището през текущата учебна година е останал без (не е взел) удостоверение за преместване;
- не се е преместил в друго училище до края на същата учебна година.

С оглед на това, че в случая става дума за невъзможността на индивида да постигне съответното образователно равнище, нормативно предвидено от държавата и пряко съобразено с националния ѝ интерес, отпадането от училище (особено когато се случва на много ранен – начален или прогимназиален етап на обучение) не бива да се възприема като социално неутрално събитие, определяно само в термините на индивидуалната свобода и личния избор. Многобройните изследвания сочат, че феноменът на ранното

отпадане изключително негативно се отразява върху личностния потенциал за развитие на отделния индивид поради липсата на необходимите знания, умения и компетенции за пълноценната му реализация в социума. Той в значителна степен увеличава рисковете от изпадане в бедност в зряла възраст, често способства за нарастване на деструктивни и девиантни прояви в поведението.

Ненаправно отпадането от училище се разглежда като основен фактор, допринасящ за социалното изключване на по-късен етап от живота (Европейски парламент, 2011). Не по-малко отрицателни ефекти генерира този феномен и на социетално равнище, сериозно засягайки перспективите за развитие на цялото общество чрез намаляване на неговата устойчивост, потенции към растеж и конкурентоспособност. За обществото разходите от отпадането са потресаващи, оценявани в милиарди долари загубени приходи под формата на социални програми, програми за безработица, непълна заетост, както и за предотвратяване на престъпността и наказателното преследване (Christenson, Sinclair, Lehr & Hurley, 2000). В редица стратегически документи на ЕС специално се подчертава, че намаляването на ранното отпадане от училище е от съществено значение за постигане на редица основни цели в рамките на стратегията „Европа 2020“. Намаляването на преждевременното напускане на училище засяга както целите за „интелигентен растеж“ посредством повишаване равнището на образование и обучение, така и целите за „приобщаващ растеж“, като се засяга един от основните рискови фактори за безработицата, бедността и социалното изключване. Поради това в стратегията „Европа 2020“ се съдържа приоритетната цел преждевременното напускане на училище да бъде намалено от 14,4% през 2009 г. до по-малко от 10% до 2020 г. (Европейска комисия, 2011).

Въпреки активния стремеж на България в качеството ѝ на страна членка на ЕС да се придържа към посочената стратегическа цел, общата ситуация, свързана с ранното отпадане от училище, изглежда крайно обезпокоителна особено с оглед на последните статистически данни, отразяващи съвременното състояние на проблема и очертаващи много по-устойчива неблагоприятна тенденция, започнала още преди четвърт век в ранните години на прехода и изострила се допълнително през първата декада на XXI век. Резултатите от проучванията сочат, че броят на отпадналите чувствително се е увеличил през 2015-та (общо 21 146 ученици от общо 749 094) и в процентно отношение съставя 2,82% спрямо 2,36% от преходната 2014-та (Национален статистически институт, 2016).

Този, както и редица други показатели (спадът в обхвата в прогимназиален етап и в средното образование) недвусмислено говорят за връщане към тежката картина на българското училище през 2008-ма и 2009 година, когато опитите по оптимизиране системата на училищното образование довеждат до закриване на стотици училища в страната, вследствие на което драматично нараства и броят на отпадналите. Допълнителна тревожност днес поражда и този факт, че определени типове училища, в които се обучават деца, предимно принадлежащи към уязвимите групи (така наречените „ромски“ училища), определено демонстрират много по-тежко положение с обхвата на учениците в сравнение с останалите, което засилва амбивалентността на съществуващия негативен тренд и свидетелства за усложнено протичане на стратификационните процеси в полето на българското образование.

Комплицираността на проблема за отпадането предизвиква необходимостта от внимателно извеждане и задълбочен анализ на широк спектър от причини и социопсихологически предпоставки, изтласкващи не само отделните ученици, но в определен смисъл и по-широки субгрупи извън системата на училищното образование.

Социални, икономически, средови и културологични фактори за отпадането от училище

Осмислянето на феномена на отпадането и обуславящите го многообразни причини задължително предполага различни нива на анализ: от макроравнище, обхващащо най-глобалните измерения на социума и рефлексията им върху човешката екзистенция, до микроравнище, свързано с непосредственото обкръжение на детето и особеностите на вътрешния му свят. С оглед на това е важно да не се пренебрегва по-широкият социален контекст при осветляване на проблема и да се отчитат фундаменталните обществени изменения (експоненциално нарастващи и радикално променящи облика на съвременния свят), както и влиянието им върху живота на децата.

През последните 2 – 3 десетилетия настъпват стремителни трансформации в икономиката, трудовата заетост, професионалноквалификационния профил, семейните патерни, възрастовата, етническата и стратификационната структура на населението при това не само в страните от транзитивен тип (каквато е България), но и във високо развити в икономическо отношение държави като западноевропейските страни, САЩ или Япония. Тези дълбоки преобразувания дават основания на учените да говорят за преминаване към нова фаза в еволюцията на съвременното общество

– постиндустриална/свърхиндустриална или информационна, неразривно свързана с мощните процеси на глобализацията. Но самите промени неминуемо рефлектират върху колективния субект, при това с най-висока интензивност засягат именно представителите на най-младата генерация, упражнявайки непосредствено влияние върху израстването и развитието на децата, тяхното положение в обществото, социалния и здравния им статус, начините на жизнедейност и формите на поведение, нагласите и постиженията, както и вътрешното им усещане за благополучие.

Ставаща все по-комплементарна, организацията и структуризацията на обществото води до усложняване на формите, методите и съдържателната същност на социализацията наред с увеличаване на нейната времева продължителност. А това на свой ред обуславя промяната в социално-нормативните представи относно възрастовите характеристики на детето и критериите за неговата зрялост и в крайна сметка оформя специфичния феномен на нашето съвремие – **„проточилата се инфантилизация“**. Недостатъчно развитото чувство на лична независимост и отговорност, избягване вземането на самостоятелни решения и интенцията към повишено търсене на защитеност като резултат от свръхобгрижване от страна на родителите и други възрастни от близкото обкръжение често поражда психическа лабилност и ниска съпротивляемост спрямо по-стресови външни обстоятелства, трудности и предизвикателства, което лесно може да повлече след себе си отказа от институционализираните форми на взаимоотношенията в рамките на училищната общност, с други думи – отпадането от училище. Но не само статусът на „възрастно дете“ („кидалт“) предполага съответната социална роля.

Другият широко разпространен днес **статус на „активен потребител“**, превърнал се в неразделна част от статусния набор на съвременните деца, при това многократно засилен посредством новите дигитални технологии и виртуализацията на живота, също предполага усвояване на нов тип ролево поведение, ориентирано към материалните ценности, вещно-брендовата демонстрация и съперничество в термините на консуматорството. Подобно статусно-ролево позициониране далеч не способства за изграждане на позитивно отношение към труда, самоорганизираност, самодисциплина и съвместно сътрудничество и води до нарушена адаптация към условията на училищния живот и респективно – до нарастване на вътрешната неустойчивост, значително повишаваща риска от отпадане.

Ситуацията допълнително се усложнява и вследствие на това, че се регистрира изменение в принципите на дисциплиниране, които служат за налагане на определени ограничения и контрол върху поведението на индивидите. И тук не толкова иде реч за хуманизиране на връзката между възрастния и детето, протичащо под знака на либералнодемократичните ценности и довеждащо до изравняване на социалностатусните им позиции. И съответно – не става дума само за замяна на „репресивните“ начини на въздействие върху детето от страна на учителите и родителите с либерално ориентирани методи и форми на възпитание. Очертава се явна тенденция към **промяна в типове дисциплина**, много тънко уловена от Мишел Фуко още през втората половина на XX век (Фуко, 1977). Традиционното общество се стреми колкото може по-строго да контролира поведението на човека независимо от неговата възраст. С постепенното осъзнаване ценността на индивидуалността значително повече внимание започва да се отделя на контрола върху вътрешните подбуди и мисли. Оттук принципно друго е съотношението между наказанията и поощренията и установката към формиране на развит самоконтрол, тясно свързан с макросоциалните процеси на индивидуализация и персонализация (Кон, 1988: 46). Вследствие на тази промяна в начина на дисциплиниране се засилва противоречието между ценностно-нормативното изискване за повишен самоконтрол у детето, който предполага висока степен на психическа регулация и способност за вземане на осъзнати решения (тясно свързани с такива личностни качества като лична автономия и самостоятелност), и обратния процес на нарастваща инфантилизация, консумация, стереотипизация, симулакризация, виртуализация и гламуризация, свързан с налагане на някои нови социални и културни роли.

Това преплитане на противоречиви нормативноролеви очаквания, характерно за постмодерното състояние на съвременния свят, в много по-голяма степен обаче затруднява децата от определени етнокултурни общности (например ромската) и ниско статусните групи понеже при тях то се наслаява върху изначално възприетия в рамките на семейната среда традиционен канон на взаимоотношенията между възрастни и деца със съответното му ролево позициониране. Необходимостта от диференциране на различните типове нормативно-дисциплинарни предписания, съответстващи на различните модели на социализация, прилагани в семейството и училищната среда, сериозно увеличава нивото на стреса. Ако към това се прибави и влошеният социално-икономически статус на семейството – положението придобива съвсем

обезкуражаващ характер. Стресът на средата и чувството на бедност се свързват с ниски постижения в училище и ментални дисфункции при децата, често довеждащи до преждевременно напускане на училищната институция (Albee, 1986).

Тук се откроява един от най-рисковите социално-икономически фактори за отпадането – **бедността**, многократно констатирана в изследователската литература (Димова, 2004; Нончев, 2006 и др.). Материално-икономическите трудности, пред които се оказват изправени бедните домакинства, съществуващи понякога почти на ръба на своето оцеляване, неизбежно се отразяват както върху условията, при които растат децата в семейството, така и върху начина и особеностите на по-нататъшната им социализация. Ниските нива на доходите, безработицата, многочленният състав на семейството обуславят липсата на финансови средства, с които родителите биха могли да покрият разходите за обучение на децата и да набавят всичко необходимо за посещение на училището – дрехи, обувки, учебници, помагала, тетрадки и други учебни принадлежности, в т.ч. и джобни пари. Хроничният недоимък, характерен за бедните семейства, подтиква и към активно **привличане на детския труд** – в различни по рода си селскостопански дейности, събиране на суровини и отпадъци, помощ в домашното стопанство и полагане на грижи за болни стари хора, по-малки братя и сестри. За съжаление, кръгът от дейности, извършвани от децата в помощ на семействата, понякога се разпространява и върху социално неприемливи такива като просията или проституцията.

Страните в преход, към които принадлежи и България, и най-вече уязвимите групи от населението в тези държави като цяло се оказват в по-неблагоприятно положение, сблъсквайки се със системни прояви на бедност вследствие на влошената социално-икономическа ситуация, увеличаващата се социална диференциация и изострящите се форми на социално неравенство в обществото. Формират се достатъчно широки субгрупи и общности с маргинализиран характер, с изразени тенденции към капсуловане и самозатваряне, в рамките на които бедността придобива черти на самовъзпроизвеждащ се феномен, при това понякога с явно подчертан етнизирания профил. Животът в бедност, съпроводен от наличието на други трайни социални проблеми в общонационален мащаб и протичащ на фона на сериозно понижаване статута на образованието в общественото съзнание и изключително слабата и неефективна връзка между този социален институт и института на семейството, предоставя неособено добри образователни шансове. В подобен

обществен контекст децата от дадените миноритарни общности се оказват не само под натиска на тежките икономически, жилищни и други условия, но и под заплахата от изолация от страна на съучениците им в рамките на училищната среда. А изолацията води след себе си обратна реакция на отдръпване, самоизключване от училищната общност.

Друг значим социоикономически фактор за отпадане от училище е **миграцията** – както вътрешната, така и външна. Наред с процесите на вътрешна миграция, които по-често са свързани с продължаващата урбанизация или с извършването на определени видове трудови дейности, носещи сезонен характер (събиране на билки, гъби, плодове, както и тези в селското стопанство, в сферата на хотелиерството, туризма, строителството и др.), в съвременния глоболизиращ се свят значително нарастват и външните миграционни потоци. Промяна в обществено-икономическите условия отваря нови възможности за свободно пътуване и работа в чужбина. Но пътят на икономическата емиграция, избран от много родители в България и други страни през последните години (главно млади хора с деца в ранна училищна възраст), в повечето случаи бива съпроводен от редица негативни последици, засягащи образователното бъдеще на техните деца и шансовете им за пълноценна социализация. Ако заминат с родителите в чужбина, те често не могат да продължат обучението си на новото място поради множество финансови, материално-икономически, лингвистични и други причини. И даже в тези семейства, при които подобна откъснатост от образователната система се възприема като временно състояние, невинаги действат достатъчно силни мотивационни механизми за връщане на децата в лоното на училищната общност в рамките на новоприемащата социокултурна среда. Когато се реализира другият семеен избор и родителите тръгват сами, оставяйки децата на грижите на възрастните баби и дядовци, това води до остър недостиг на необходимото родителско внимание и контрол. А съответната психологическа травма от раздялата допълнително увеличава усещането за вътрешно неблагоприятно положение у децата и засилва отрицателния ефект върху способността им за учене и нагласата за посещение на училище.

Наред с други фактори такива като (*географската отдалеченост от образователните институции, липсата на добри транспортно-логистични възможности за предвижване до училището, влошените условия на жилищната среда*) съществена връзка с феномена на ранното отпадане има несъмнено **семеиството**

и като макросоциално явление през призмата на институционализираната му същност, и като локално организирана микросреда. В по-широк социетален контекст следва да бъдат отбелязани дълбоките промени в модела, формата и начина на функциониране на семейната институция, настъпили през последните десетилетия, които неминуемо се отразяват върху детето. Наред с преобразуването на традиционния тип нуклеарно семейство с работещ баща и майка домакиня (основно грижеща се за децата) в семейство с двама работещи родители (като резултат от масовото въвличане на жените в сферата на обществения труд) се появяват множество други форми на семейството: самотни родители, съвместно съжителство, дистантно семейство, еднополови семейства и др. Тази промяна в полето на родителството, засягаща статуса и ролите на съпрузите, значително повлиява характера на детското развитие при това далеч невинаги в благоприятна посока.

Още една промяна, настъпваща в хода на еволюцията на семейството, е свързана с все по-активното утвърждаване на принципа на равнопоставеност в отношенията между родители и деца. Както правилно отбелязва Драйкурс (Драйкурс, 2011: 16), концепцията за равенство расте вътре в нашата култура, макар ние да не осъзнаваме това и да не сме съвсем готови да го приемем. Тази съвременна дилема, манифестираща обществената потребност от внедряване на демократични принципи в сферата на семейните отношения (същият процес засяга и училищната институция) при относително ниската степен на готовност на самите актьори в лицето на родителството да предприемат реални, адекватни по форма и съдържание практикоориентирани стъпки в това направление, съществено усложнява процеса на социализация на децата в сегашните условия.

Друго изменение в сферата на семейните отношения е свързано със сериозното увеличаване на броя на разводите. Семействата, засегнати от развод, се отличават с повишена неорганизираност и слаба устойчивост, с трудности при възпитанието на децата и тяхното дисциплиниране, с намалена комуникация и занижено ниво на доверие. Нестабилността в семейната среда може да доведе и до различни форми и прояви на negliжиране.

Като цяло семейството, конституиращо най-значимото пространство на първична социализираща среда, упражнява своето въздействие върху детето посредством различни страни и аспекти на своето функциониране. Но наред с положителните форми на въздействие възможни са разнообразните нарушения и дисфункции,

засягащи семейната структура, организацията, вътрешносемейните връзки и отношения, както и начина на взаимодействие с външните групи и общности. Всичко това формира достатъчно широк кръг от възможни неблагоприятни фактори, негативно отразяващи се върху развитието на детето. Най-често отбелязваните основни фактори, свързани със семейството, които поставят децата в рисково положение, в т.ч. в риск от отпадане, включват: дисфункционален домашен живот, ниско образование на родителите, отсъствие на родителска ангажираност, слаб контрол и занижени родителски очаквания (Cefai, Downes, & Cavioni, 2016), езикова среда, различна от тази в доминиращата общност, неефективно родителство или злоупотреба с родителството и висока мобилност. В своя крайно негативен вариант negliжиращата семейна среда и оставянето на децата без контрол – особено съпроводени от злоупотреби (алкохол, дрога) и прояви на сексуално или физическо насилие – обуславят появата и на един от най-тежките феномени в личностно-екзистенциален и социален план – **децата на улицата**. По обясними причини тази категория деца може да се разглежда като най-уязвима и с най-висок риск от отпадане понеже самото състояние на безнадзорност и социалната им изключеност обикновено се съчетава с различни форми на девиантно и делинквентно поведение.

Културологичните причини за отпадането са свързани с обичаите, традициите, специфичните нормативни представи и ценностни ориентации, присъщи на различните етнокултурни общности. В широкия хоризонт на културата, както и на субкултурните светове образованието наред с характерните трудово-професионални занимания и многообразни аспекти на всекидневието се оказва вписано в полето на общностната ценностна регулация. Но далеч невинаги самото включване на образованието (като се има предвид официалният му училищен формат, пряко детерминиран от универсалистични, а по същество – европоцентрични принципи и норми) в съответния етнокултурен код протича гладко и безболезнено. Особено остро противоречие се оформя тогава, когато става дума за такава етнокултурна общност, която се придържа към традиционния начин на живот и ценности, каквато например е ромската общност. Неслучайно при децата от тази етнокултурна група ранното отпадане от образователната система се оказва изключително често разпространено явление. Данните за България показват, че за повече от 6 на 100 деца от ромски произход на възраст 12 – 19 години звънецът в българското училище никога не е бил. Само в първите 4 години на задължителното образование към тях са се добавили още

10 на всеки 100 деца от ромски общности, които не са завършили IV клас. Макар най-големият дял от тях да отпада от училище в по-високите образователни етапи, още преди края на началния етап всяко 6-то дете от ромски произход вече е останало извън образователната система. Като обобщение може да се посочи, че при 12 – 19-годишните роми никога непосещавалите училище или отпадналите от училище, без да завършат начално образование, са 21,9%, докато в същата възрастова група при българите никога непосещавалите училище или твърде рано отпадналите от него са 2,3% (Захариев и др., 2013: 37 – 39).

До голяма степен етнокултурните причини за отпадане от училище на деца от ромски произход се дължат на специфичните особености на ромската култура, по-архаична и традиционна в своите устои, оваяна с ореола на древното номадство и безусловния авторитет на родово-семејната или микрообщностната група. В този обособен и затворен културен свят, търсещ своята автономия под натиска на модернизационните процеси, изграждането на идентичност се оказва тясно вплетено в устната традиция, в цикличния ритъм на предаваните към всяко следващо поколение религиозни схващания и професионални занаяти, в дълбоките структури на всекидневното, където придобиването на необходимите за детето жизнени навици и умения се извършва по естествен път. Подобна перспектива задава и съответния характер на отношението на ромското малцинство към институционализираното образование, отличаващ се с резервираност и дистанцираност. Държавното училище в неговата модерна институционална същност се възприема под знака на външна – респективно отчуждаваща – културна и социализираща среда, изградена върху *коренно различни мотивационни механизми на предприемчивост, достижения и съревнование* и налагаща нов тип идентичност. Представителите на ромската общност смътно усещат, че училището се стреми да намали влиянието на семейното обкръжение и в известен смисъл да „откъсне“ ромското дете от привичния му начин на живот, като същевременно се оказва нефункционално и неадаптивно спрямо неговите нужди и потребности в ракурса на приспособяването му към семейно-родовия кръг и околния (дефиниран главно в термините на микрообщностното) свят.

Оттук на образованието не се приписва особена ценност понеже образователните постижения и училищният успех (оставайки неразбираеми и вътрешно чужди мотиви за ромската култура) реално не променят статусната позиция на детето нито в кръга на семейните

отношения, нито в отношенията му с връстниците или другите представители на общността. Кумулативната стойност на образованието, като носещо придобивки след време, не се съвместява с прагматичния свят на циганите, в който най-разпространените ценности и нагласи са да се живее в настоящето и за момента, а дейностите, които се практикуват, да носят ползи веднага (Тилкиджиев и др., 2009: 74). Освен че училищният успех и постижения не могат да осигурят на детето адекватен статус сред собствената общност, те не го гарантират и за света извън нея. Там циганското дете винаги носи стигмата, клеймото: неговият начин на живот в по-малка или по-голяма степен има печата на нелегитимност, а неговата култура и език остават маргинализирани; затова семейният и училищният свят са „паралелно” съществуващи (Liegeois, 1998: 183 – 184).

Но не само поради наличието на етнокултурни стереотипи, предразсъдъци и дискриминационни нагласи се разкъсва връзката между семейният свят на ромите и институционализираното образование, тя се разпада и вследствие на недостатъчната корелация, наблюдавана в редица държави, в т.ч. и в България, между нивото на полученото образование, от една страна, и икономическия просперитет и професионално-личностната реализация, от друга. Този дефицит на полезност и обозрими прагматични резултати (така или иначе засягащ всички общности в национално-държавен формат, но особено чувствителен за най-уязвимите групи) допълнително засилва негативизма на ромското малцинство спрямо образователната система.

Относително ниската стойност на образованието в ценностната йерархия на ромите се обуславя и от друга етнокултурна особеност на дадената миноритарна общност – ориентацията към ускорено формиране на полово специфичен тип ролево поведение и съответно към ранно сключване на брак. Неслучайно именно ранните бракове се посочват като главна причина за отпадане от училище на децата от ромски произход на територията на България. В много по-голяма степен това касае момичета, които често биват омъжвани веднага след навлизането им в репродуктивен период, т.е. около 12 – 13-годишна възраст. Ако преждевременното напускане на училищната институция при тях не се дължи на ранното забременяване и раждане, то се оказва продиктувано от волята и желанието на родителите поради традиционните им ценностно-нормативни представи относно ролята и мястото на жената в семейството и опасенията от „кражби

на момичета“ в извънсемейната среда, все още имащи място сред представителите на ромската общност.

При положение че към посочените културноспецифични рискови фактори за отпадане се прибавят ранната трудова социализация на децата роми и активното използване на детския труд, широко разпространената обща лингвистична незрялост и слабото владеене на официалния държавен език, трудното придържане към уседналия начин на живот и високата семейна мобилност, съчетани с редица социоикономически, демографски и др. фактори (нисък социален и образователен статус на родителите, бедност, липса на добри жилищни и хигиенни условия, лоша селищна/квартална инфраструктура, голям брой малолетни деца в семейство, образователна сегрегация и т.н.), бариерите пред обучението на децата от ромското малцинство придобиват подчертано заплашителен характер. Затова е толкова важно да се полагат системни и трайни усилия за укрепване на връзката между семейството и училището с цел преодоляване на родителския негативизъм, да се оказва навременна и всестранна подкрепа на децата с ромски произход чрез разнообразни компенсаторни форми на обучение и да се формират съответните опорни точки в обкръжаващото ги социално пространство – добри практики и модели, референтни групи, способни да подпомогнат разкъсването на порочния кръг на бедността и ниското образование, липсата на изискуеми от официалната култура навици и ценности и нежелание за учене.

Заклучение

Проблемът за ранното отпадане от училище отдавна е изгубил своето ограничено вътрешноинституционално звучене и се е превърнал в общосоциален, тясно свързан както със сегашния живот на цялото общество, така и с бъдещите му състояния. Като следствие сериозно нараства и нивото на сложност при изучаването му понеже става ясно, че анализът не може да се свежда само към изясняване на училищните причини, произтичащи от обучаващата среда, отношенията между учителите и учениците, учебната програма и начините на преподаване, а трябва да бъде вписан в много по-широка мрежа от социокултурни значения и детерминанти. За да се обърне подобаващо внимание на този проблем, е важно също така да се разбере, че ранното отпадане от училище не е еднократно събитие, а процес, повлиян от множество фактори и предпоставки, и прецизното им осмисляне както на интерсоциетално равнище, така и през призмата на интрасоциеталните вариации, регионалните, семейните

и личностно-индивидуалните специфики би позволило да се предприемат адекватни стъпки през цялата училищна кариера на детето, гарантиращи навременната идентификация на сигналите за изключване и прилагане на ефективни модели за превенция.

ЛИТЕРАТУРА

Данни от проучванията на Националния статистически институт,

<http://www.nsi.bg/bg/content/3435/учащи-и-напуснали-по-причини-и-степен-на-образование> (05.09.2016).

Димова, Л. (2004). *Ромите: другото измерение на промените*. София: USAID и „Партньори – България”.

Дрейкурс, Р., Золц, В. (2011). *Манифест счастливо детство*. Екатеринбург: Изд. „Рама Паблшинг”.

Захариев, Б., Йорданов, И., Дечева, Й. (2013). *Изгубено бъдеще? Изследване на феномените на необхващане в училище*. София: Детски фонд на обединените нации (УНИЦЕФ).

Европейска комисия (2011). Препоръка на Съвета относно политики за намаляване на преждевременно напускане на училище, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:BG:PDF> (05.09.2016).

Европейски парламент (2011). Намаляването на преждевременното напускане на училище в ЕС,

[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET\(2011\)460048\(SUM01\)_BG.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET(2011)460048(SUM01)_BG.pdf).

Кон, И. С. (1988). *Ребенок и общество*. Москва: Изд. „Наука“.

Нончев, А. и др. (2006). *Причини за отпадане на децата от училище в България*. София: Изд. „Изток-Запад”.

Тилкиджиев, Н., Миленкова, В., Петкова, К., Милева, Н. (2009). *Отпадащите роми*. София: Институт отворено общество.

Albee, G. W. (1986). Toward a just society: Lessons from observations on the primary prevention of psychopathology. *American Psychologist*, 41, 891 – 898.

Cefai, C., Downes, P., & Cavioni, V. (2016). Breaking the cycle: a phenomenological approach to broadening access to postsecondary education. *European Journal of Psychology of Education*, 31(2), 255 – 274.

Christenson, S. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A., & Hurley, C. M. (2000). Promoting successful school completion. In: K. Minke & G. Bear (Eds.). *Preventing school problems – promoting school success: Strategies and programs that work* (pp. 377 – 420). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Grissom, J. B., Shepard, L. A. (1989). Repeating and dropping out of school. In: Shepard, L. A., Smith, M. L. *Flunking grades: research and policies on retention* (pp. 34 – 63). N. Y.: The Falmer Press.

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Translated by Alan Sheridan. London: Allen Lane, Penguin.

Liegeois, J. P. (1998). *School provision for ethnic minorities. The gypsy paradigm*. Hatfield: University of Hertfordshire Press.

Rush, Sh., Vitale, P. A. (1994). Analysis for determining factors that place elementary students at risk. *Journal of Educational Research*, vol. 87(6), p. 325 – 334.

Schlosser, L. K. (1992). Teacher distance and Student disengagement: school lives on the margin. *Journal of Teacher Education*, vol. 43(2), pp. 128 – 141.