

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Социални дейности

Том 106

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE PEDAGOGIE

Livre Activites Sociales

Tome 106

ПРОИЗХОД И ДИНАМИКА НА НЕРАВЕНСТВАТА В ОБРАЗОВАНИЕТО

СИЛВИЯ ВЪРБАНОВА

Silvia Varbanova. ORIGIN AND DYNAMICS OF THE EDUCATIONAL INEQUALITIES

The study analyses the trends in influence of different factors on disparities in educational attainment and success by focusing on the impact of cognitive socialization in the family, the effects of cumulative advantages in cognitive skills and achievements, the educational context and individual behavior. Different perspectives within recent researches into education: Bourdieu's theory of cultural capital and cultural reproduction, concept of culture of poverty, Beck's individualisation thesis, Lareau's analysis of differences in parental childrearing approaches are discussed. The conclusions are based on synthesis of results of large-scale empirical researches and the international students' assessment PISA 2006, 2009, PIRLS 2011, TIMSS 2007.

Неравенствата в обществото са предмет на нестихващи дискусии в социалните науки, политиката и обществената практика. Неравенствата в образованието се разглеждат като определящи социалните неравенства и поради това се представят като основен социален въпрос на съвременното. В актуалните проучвания изследователските традиции, обясняващи образователните неравенства със застинала детерминираност от социалния произход и йерархичната училищна система, влизат в диалог с идеите за влиянието на родителските практики, индивидуалния капацитет и усилия на учащите се, гъвкавите училищни модели. Някои изследователи подлагат на съмнение меритократичния характер на съвременното образование, същевременно редица изследвания представят доказателства за силата на тенденциите в тази

посока. Постигането на интегрирана рамка за обяснение на неравенствата в образованието се разглежда като необходимост за конструирането на успешни образователни решения, на програми за социално подпомагане и постигане на ефективност на социалните практики в работата със семейства. В тази посока от съществено значение е да се открият устойчивите влияния върху образователния успех, настъпили или възможни промени в социалния контекст, определящ училищните постижения. Това е и целта на настоящата студия. Анализът и изводите са осъществени върху основата на резултатите от съвременни емпирични изследвания, международните изследвания на постиженията на учениците PISA, TIMSS, PIRLS, проучване на успешни практики.

КУЛТУРНО НАСЛЕДСТВО И ПОЗНАВАТЕЛНА СОЦИАЛИЗАЦИЯ

Влиянието на социалния произход върху училищния успех, образователните и житейските перспективи се анализира във всички подходи, проучващи произхода на образователните неравенства. Една от доминиращите парадигми, имаща трайно въздействие върху теорията, изследванията, практическите решения и социалните нагласи, е концепцията на Пиер Бурдийо за **културния капитал и културната репродукция**. Съгласно тази концепция училищната система е конструирана в съответствие с културните образци на по-горните социални слоеве, което гарантира на децата, произхождащи от тях, по-високи образователни постижения и по-висок социален успех (Бурдийо, 1997). За децата с по-ниско социално положение постигането на академичен успех е много трудно поради това, че не са „наследили“ този културен капитал. Чрез йерархизираните училищни различия, изискващи селекция, образователната система отделя притежателите на наследен културен капитал, осигурявайки им образователни предимства. „И тъй като разликите в адаптацията са неотделими от социалните различия, произтичащи от наследения културен капитал, тя проявява тенденция към поддържането на предварително съществуващите социални различия“ (пак там, с. 38). Културният капитал е повлиян в най-голяма степен от образованието на родителите и фамилните културни традиции. Според Бурдийо този капитал се създава и предава в семейството в специфичните условия на социалната класа посредством формирането на „хабитус“. Хабитусът, включващ придобитите още в ранните години от живота на детето диспозиции, интернализирани нагласи, схеми на интерпретация и действие, се превръща в доминиращ компонент на индивидуалната своеобразност през целия жизнен цикъл. Бурдийо поставя акцент върху съхранението на традицията във фамилните модели, върху запазването на дистанциите между социалните групи, затваряне в познатите хоризонти на овладяната култура, при което социалното възпроизводство е „двойно гарантирано“ – чрез семейството и чрез образованието.

При изследване на приложимостта на тази концепция и границите на понятията в нея на хипотезата за репродукцията се противопоставя хипотезата за мобилността. Оспорва се разбирането, че при придобиването на опит в определен социален контекст индивидът остава абсолютно резистентен към различни други влияния, от които на първо място е от значение ролята и влиянието на училището и образователните институции (Стоилова, 2009: 194). Проучвания на динамиката в относителната мобилност установяват намаляване на класово базираните образователни неравенства (Breen, R. et al., 2010: 40–41; Мюлер, В. и др., 2010: 153–170; Morrison, 2008: 350–351). Обобщения на резултати от изследвания разкриват очертаваща се тенденция родители с различен социален статус да демонстрират сходни очаквания за постиженията на децата си, а много от различията в образованието все повече да се проявяват като вътрекласови, вътрестатусни. Това очертава значението на родителските практики в познавателната социализация на децата и връзката с личните избори, които хората правят (Siraj-Blatchford, 2010; Morrison, 2008; Marginson, 2008; Върбанова, 2008).

Бурдийо утвърждава важността на лингвистичната компетентност (преди всичко способността да се разбира и използва „образован“ език) и на културната компетентност (знания за и участие в доминиращата култура) за превръщането на културния капитал в образователни предимства. Мнозинството от изследванията потвърждават влиянието на езиковата компетентност върху образователните постижения. Въпреки че Бурдийо не използва понятието социализация, идеята му за предаването на културния капитал се разглежда като процес на познавателно социализиране. В съвременните изследвания се търси и по-точна операционализация на културния капитал и на въздействията, които благоприятстват познавателната социализация. Отчита се влиянието на „климата на четене“ в семейството, характера на наблюдаваните телевизионни програми, влиянието на детския културен капитал, на родителските стилове на взаимодействие с децата (Georg, 2004; Sullivan, 2001; Chin & Phillips, 2004).

Интересен е погледът на Анет Ларо върху различията в родителските практики при отглеждане и възпитание на децата и връзката им с детските шансове за успех. Чрез етнографско изследване (Lareau, 2002), в което участват деца в начална училищна възраст и техните родители, тя обособява два подхода в родителството: **съгласувано отглеждане** (concerted cultivation) и **осъществяване на естествено израстване** (accomplishment of natural growth). Ларо установява свързаност между основни аспекти на семейния живот, които са от решаващо значение за начина, по който се формират децата. При съгласуваното отглеждане родителите активно насърчават и оценяват талантите, мненията и уменията на децата. При естественото израстване родителите проявяват грижа за децата си, но разчитат на тяхното естествено развитие. Ключовите измерения, по които авторката различава двата подхода, са: Организиране на

ежедневието; Начин, по който се използва езика; Социална свързаност; Отношение и намеса в институциите (пак там: 752–763). Ларо откроява следните различия в подходите на родителите във връзка с тези измерения:

- Организиране на ежедневието

В семействата със съгласувано отглеждане в ежедневието на децата има много дейности, които са ръководени от възрастните. Родителите разчитат в извънкласни дейности детето не само да развие свои способности, но и да формира социални умения: за решаване на проблеми, за екипна работа, за публично представяне, състезателни умения, умения за справяне с победата и загубата. В семействата, реализиращи естествено израстване, детето прекарва свободното си време предимно с родственици и деца от квартала.

- Начин, по който се използва езикът

Особеностите на комуникацията, представени в това измерение, са много близки с характеристиките в общуването, определени от Бърнстейн (Bernstein, 1975, 1999) като „развит“ и „ограничен“ код. Тези характеристики се разглеждат като важен компонент на познавателната социализация. В комуникацията при съгласуваното отглеждане се използва предимно „езикът на разсъжденията“, допуска се децата да оспорват твърденията на възрастните; в разговорите и споровете съществуват „продължителни преговори“, търсене на начин за постигане на споразумение. Родителите се интересуват от мнението на децата по конкретни въпроси. Те използват и директивни изказвания, но значително по-рядко, докато при подхода на естественото израстване директивността в комуникацията преобладава. При втория подход родителите използват много често кратки нареждания и забележки. Те наблягат повече на прякото дисциплиниране и детето като цяло приема директивите. Родителите не се фокусират върху развитието на детските наблюдения, мнение и оценки. Когато децата спонтанно споделят нещо, родителите ги изслушват, но обикновено не задават въпроси и не коментират.

- Социална свързаност

При първия подход контактите са в по-разнообразна социална среда, излизаща от рамките на семейните и родови отношения, социалните контакти не са подчинени на семейната близост, докато при втория – контактите са предимно в роднинската и съседска среда, разширената семейна мрежа се приема като много важна и надеждна.

- Отношение и намеса в институциите

В отношенията си с представители на институции децата, растящи в условията на съгласувано отглеждане, се научават да изразяват мнение, да отправят критика, да се намесват от свое име. При естественото израстване се наблюдава в по-голяма степен зависимост от институциите, съпътствано от чувство на недоверие и безсилие.

Вследствие на тези характеристики на семейните отношения у децата, растящи при съгласувано отглеждане, възниква чувство за смисъла на собст-

вените права, те овладяват разбиране за силата на индивидуалната инициатива. Децата, развиващи се в условията на естествено израстване, са самостоятелни, но у тях възниква чувство за ограничение, те са по-пасивни.

Ларо установява, че подходът на съгласуваното отглеждане е характерен за средната класа, а естественото израстване е определящо при бедните родители и родителите от работническата класа. Тя не установява различия по расов признак. В хода на изследването някои родители от по-ниските социални слоеве демонстрират приемане на принципите на съгласуваното отглеждане, но авторката отбелязва, че тяхната мотивация е различна. Тяхната цел е да се осигури по-скоро защита на детето, да не се позволи да му бъде навредено (Lageau, 2002: 772). Други изследвания показват различия както по посока на социално-икономическия статус, така и по расов признак (Bodovski, 2010: 153–155). Същевременно широкообхватни изследвания (Siraj-Blatchford, 2010; Goodall & Vorhaus, 2011) разкриват, че често сред родители с нисък социално-икономически статус, а също и сред представители на етнически малцинства в неблагоприятно социално-икономическо положение се наблюдава значителна подкрепа в образованието чрез съгласувано отглеждане. Лонгитудиналното изследване на Siraj-Blatchford (2010) установява, че качеството на „домашната учебна среда“ е най-значимият фактор, повлияващ учебните постижения, когато са взети под внимание другите фактори, свързани със социалния произход, че образователните стимули и дейности в семейството са по-важни от социално-икономическия статус и образованието на родителите (пак там: 464–465). Така изследванията насочват вниманието към специфичния характер на взаимодействията, които, без да са затворени в тесните рамки на социалните статуси, благоприятстват познавателното развитие и образователния успех. Нагласите и образователните аспирации в семейството, стремежът да се учат нови неща, отношението към разкриването на причинно-следствени връзки, към задаването на въпроси и търсенето на отговори, към приемане на трудностите като възможност за развитие характеризират полето на познавателна социализация, в процеса на която се овладяват образци и модели на поведение, съдействащи за по-високите образователни постижения. Разграничените характеристики оформят „специфична културна логика“ на отглеждането на децата, могат да се разглеждат като специфично културно наследство, което създава образователни предимства (Lageau, 2002: 772).

Върху отношението към ученето, към социалните дистанции, труда, усилието, смисъла и ценността на индивидуалното действие влияят и характеристиките на националните култури (Гладуел, 2010; Хофстеде, 2001; Попкочев, 2000). Според Малкълм Гладуел културното наследство е мощен и значим фактор, който устоява в поколенията дори след като икономическите, социални и демографски условия, които са го породили, са изчезнали (Гладуел, 2010: 185). Разбира се, културата не е веднъж завинаги установено явление, а процес, който непрекъснато се конструира и реконструира в процеса на вза-

имодействие на участниците. Но определени семейни традиции, преобладаващи културни норми и стереотипи, работни навици, нагласи могат да имат по-силно и по-продължително въздействие. По отношение на различията в образователното поведение от значение е и феноменът, наречен култура на бедността.

Изследвайки стиловете на живот, О. Люис стига до извода, че сред най-бедните слоеве от населението се формират специфични нагласи, ценности и стабилизирани модели на поведение, които съдействат за възпроизвеждането на бедността (Lewis, 1998). Оспорвано и подкрепяно, интерпретирано от различни теоретически перспективи, това разбиране придобива особена актуалност в последните години, когато се оказва, че основни особености на този феномен придобиват устойчивост и започват да надхвърлят рамките на социалните слоеве, при които първоначално са установени.

Сред характеристиките на съвременната култура на бедността, систематизирани от различни автори, с най-голямо значение са: отсъствие на инициатива, зависимост от действията и грижите на другите, ниска мотивация за труд и постижения, неспособност за планиране, пренебрежително отношение към влагането на усилия, към упоритостта в ученето и работата (Върбанова, 2008: 37–39). Наблюдава се по-голяма ригидност, ирония и дистанцираност от общоприети норми на поведение, стремеж към оцеляване, а не към промяна. Проявява се адаптация към условията на дефицит и „нужда“, а не към активно търсене на изход от тях, и неспособност за адаптиране към постоянните промени, характеризиращи съвременния пазар на труда. „Защитният песимизъм“, при който очакването на неуспеха служи за предпазване от разочарования в случай на действителни несполуки, се превръща в трайна особеност. Наред с очакването някой да поеме отговорността за решението на проблемите и да окаже помощ се проявява и нагласата да се търсят причините за неуспеха само извън личността, в другите. Натрупването на тези характеристики води до оформянето на устойчив стил на живот. Социалното изключване на хората от бедните слоеве е причина за редица трудности и разочарования. Същевременно социалната политика може да доведе и до „неудачно включване“ (Sen, 2000). Капаните на подобно включване са свързани с приобщаване към стратегии, които намаляват финансовите затруднения, но **не стимулират инициатива**. Те по-скоро създават коварния уют на защитеното право на пасивност. Изследователите изтъкват, че прякото материално подпомагане е необходимо, но преодоляването на материалната бедност не е достатъчно за преодоляване на културата на бедността. Казано по друг начин, културата на бедността става самостоятелна сила, съществуваща независимо от породилите я условия. Привикналите да живеят в бедност, в която активността не се поощрява, а норма е да се разчита на държавата, много от хората не биха могли да се приспособят към променящите се ситуации. Ниското равнище на доходи и пасивността, наслоила се във времето, създават предпоставки културата на

бедността да обхване по-широки кръгове в населението. Както беше представено по-горе, немалко от родителите с ниски доходи проявяват активност и реализират социализиращи практики, сродни с тези на средната класа. Така и култура на бедността не се проявява при всички, които са с много нисък икономически статус. Нещо повече, някои от тези характеристики се проявяват и в семейства с по-висок статус, където обаче преобладава **отсъствие на култура на усилия**. „Предпазващите“ родителски стратегии, за разлика от „съдействащите“, неуловимо формират нагласи в тези посоки, влияят върху начина, по който се възприемат образователните изисквания, и се отразяват на учебните резултати (Newman & Massengill, 2006: 437).

Актуалните изследвания разкриват запазване на влиянието на социалния, икономически и културен статус на родителите върху образователните постижения, но не се потвърждава общата концепция за затвореността на културния капитал и социалната репродукция. Очертава се тенденцията сходни ресурси на семейството, отнасящи се до работни навици, основни образователни ориентации, преобладаващи норми, ценности и нагласи, родителски стилове и практики да се наблюдават при различните социални слоеве. Развитието и постигането на устойчивост на тези ресурси съдейства за по-успешните постижения в училище и възходяща мобилност.

Върху нашата индивидуалност са наслоени предразположения, разбирания и реакции, предадени ни от родовия кръг, социалния статус, етноса, националната култура. Част от тях повлияват в по-продължително време действията и отношенията ни. Други ние самите реконструираме във взаимодействията си, в търсенето на личностен смисъл създаваме нови значения и практики. Някои от устойчивите характеристики в мрежата на взаимодействия в ранните години от живота на детето повлияват формирането на когнитивни умения и свързаните с тях социални умения, които се трансформират в натрупани образователни предимства.

НАТРУПАНИ ПРЕДИМСТВА В ОБРАЗОВАНИЕТО

В социалните науки механизмът на натрупаните предимства често се използва в обясненията на социалните неравенства. Ранните предимства в житейския път се разглеждат като ключов ресурс в стратификационния процес, познавателното развитие, икономическото благосъстояние, цикъла на бедността, кариерния растеж, благополучието, здравето. Робърт Мъртън нарича механизма на натрупаните предимства „Ефект на Матей“, като го свързва със стиха от Евангелието от Матей: „Защото всекиму, който има, ще се даде и преумножи, а от оногова, който няма, ще се отнеме и това, що има“ (по: Гладеул, 2008: 38). Мъртън свързва този ефект в науката с репутацията на утвърдените учени, които често получават повече признание и свързаните с него ресурси в сравнение с по-малко известни учени, дори ако качеството на

тяхната работа е подобно (по: DiPrete & Eirich. 2006: 271–277). По този начин те акумулират предимства, които улесняват продължаващото им представяне на високо равнище. Тази идея дава тласък на изследванията, които проучват как настоящи равнища на предимства се отразяват на бъдещо натрупване на такива. Механизмът на натрупаните предимства става част от обясненията как увеличаването на малките различия във времето създава преимущества или ограничения в образователното развитие, доходите и кариерата (пак там: 272). Тук няма да бъдат разглеждани различните форми на натрупаните предимства. Ще насоча вниманието към процесуалното им значение в образованието. Натрупващите се предимства и недостатъци по отношение на основни умения и характеристики в началните години на обучение се преобразуват в огромна празнина в компетентността, навиците и представянето в последващите години на образованието и могат да се превърнат в сериозни проблеми за по-нататъшното учене, заетост, материално благосъстояние.

Един от водещите учени, който проучва процесуалното значение на натрупаните предимства в образованието, е Кийт Станович. Той изследва „Ефекта на Матей“ в четенето, като проследява последици от индивидуалните различия в ограмотяването (Stanovich, 1986). Станович показва, че умението за четене включва много други умения и е в реципрочна причинна връзка с мрежа от когнитивни умения, чрез която се създават диференцирани предимства в образованието. Той установява, че изключително големи разлики в четивната техника се проявяват още в средата на първата година от обучението на децата в училище. Тези разлики се увеличават многократно в началото на следващата година (пак там: 360–364). Проблемите в четивната техника водят до по-малко четивна практика, което затруднява разбирането на контекста на прочетеното, на идеите в текста. Ранните успехи и неуспехи увеличават пропастта между учениците и техните връстници, като в началото разликите са в овладяване на четенето, а после – в четивните умения за учене. Колкото повече тази последователност на развитието продължи, толкова повече генерализирани дефицити се появяват, „просмуквайки“ се в повече области на познанието и поведението (пак там: 380–383). Подновеното внимание към тези зависимости е от значение в две посоки. Първата е свързана с условията на семейната учебна среда. Втората – с натрупването на дефицити в най-сензитивните периоди на училищното обучение.

Качеството на семейната учебна среда е най-значимият фактор в предвиждането на резултатите в обучението, когато са взети под внимание другите фактори, свързани със социалния произход. Няколко типа дейности са особено важни: честота на четене в семейството (колко често родителите четат и показват удоволствие от четенето, споделят идеи, получени в резултат на прочетеното); стимулиране на децата да четат, да споделят наученото и въпросите, които са възникнали в резултат на прочетеното; игри с думи, с числа, със символи, конструктивни дейности; разказване на истории и раз-

говори, съдействащи за обогатяване на активния речник, на начина на изразяване; посещение на музеи, библиотеки; песни, стихове, ритми (Bodovski, 2010: 145–146; Siraj-Blatchford, 2010: 464–465). В рамките на третия цикъл от Международното изследване на прогреса в четивната грамотност на четвъртокласниците PIRLS 2011 (Progress in International Reading Literacy Study) е потвърдено отново, че децата, които често са включени в езикови дейности у дома, имат значително по-високи постижения в четивните умения (Mullis et al., 2012: 10–11). Изследвания с широк обхват показват забележителна динамика в степента на включеност на родители с нисък социално икономически статус в образованието на децата им (Siraj-Blatchford, 2010: 469–470). Тази включеност не се изразява само в помощ в ученето, често такава помощ дори и не се налага. Включването е в създаването на стимулираща домашна учебна среда, в която присъстват **дейности с развиващ характер**, което се отразява на постиженията в училище и се трансформира в натрупани предимства. Родителите, които създават подобна среда, търсят учители и училища с **високи изисквания**, включващи упорита работа, високи академични и морални стандарти (Crozier, G. et al., 2008: 266–267). Това се отнася както за представителите на утвърдената средна класа, така и за родителите, които са от първо поколение средна класа. Същите особености се разкриват и при деца с високи постижения, произхождащи от по-ниски социално-икономически слоеве – техните родители включват дейности, изискващи **саморегулация, усилия, концентрация, независимо учене** (Siraj-Blatchford, 2010: 470–471). Такива дейности създават и натрупаните образователни предимства, с трайно отражение върху по-нататъшното саморегулирано учене.

В търсенето на отговори в каква степен училището може да намали някои от образователните дефицити, повлияни от социално-икономическия статус, изследвания показват изненадваща зависимост. Карл Александър и неговият екип, изследвайки причините за увеличаващите се разлики в постиженията на децата след всяка учебна година в началното училище, проучват равнищата на учебните резултати по време на учебната година и във времето извън училище (Alexander, Entwisle, Olson, 2001). В продължение на пет години изследователите проследяват динамиката в постиженията на 790 деца с различен социално-икономически статус, избрани на случаен принцип, от 20 държавни училища. Изследването проучва как се развиват постиженията на учениците по четене и по математика в рамките на учебната година и през лятната ваканция. Първата година на обучение бедните деца започват с относително по-ниски четивни умения както в сравнение с децата от средната класа, така и в сравнение с богатите деца. В края на 5-и клас разликата в резултатите се увеличава значително (пак там: р. 176). Изследователите прилагат Стандартния Калифорнийски тест за постиженията на учениците в края на всяка учебна година и след края на лятната ваканция – в началото на всяка следваща учебна година. Резултатите показват, че по време на учебната година децата от семей-

ства с нисък социално-икономически статус повишават убедително познанията си, като за петте години повишението за тях е средно 191,25 точки; повишението при богатите деца е 186,69 точки; а при тези от средната класа – 216,25 точки. Изоставането на бедните деца от средно богатите е много малко, а в сравнение с богатите те са напреднали дори повече (пак там: р. 177). Във 2-ри клас дори средно на месец са реализирали по-голям прогрес в постиженията си в сравнение с другите две групи, а в рамките на целия период относителният им прогрес е по-висок в сравнение с най-богатите деца. Ако бедните деца напредват убедително в училище, на какво се дължат преимуществените разлики в полза на богатите деца в края на 5-и клас? Авторите установяват, че причината е в „сезонните различия“ в ученето. Оказва се, че когато не са на училище, децата с нисък социално-икономически статус, участвали в изследването, не повишават познанията си и четивните си умения, а дори имат **„летни загуби“**. За разлика от тях богатите деца повишават значително уменията си през лятото, поради което започват следващата учебна година с по-висок старт, което се превръща в натрупано образователно предимство и разстоянията между бедните и богатите се увеличават. Потвърждение на идеята за влиянието на „сезонните различия“ в учебното поведение на децата с различен социален произход и загубата на умения през лятото се наблюдава и в други изследвания (Ready, 2010: 272–274; Chin & Phillips, 2004). Това насочва към необходимостта от създаването на **достъпни програми** за предизвикателни, вълнуващи дейности (без те да са насилствени), чрез участието си в които децата да поддържат и усъвършенстват познанията и уменията си (Alexander, Entwisle, Olson, 2001: 184; Chin & Phillips, 2004: 206–207; Goodall and Vorhaus, 2011). Интересна в тази посока е практиката в Люксембург родителите да получават ваучери за извънкласни дейности за децата си, като изборът на занимания се осъществява съвместно от децата и родителите. Това е възможност да се преодолее ограничението, произтичащо от ниския икономически статус, и децата да поддържат, развиват и усъвършенстват познанията и талантите си. Стойността на ваучерите осигурява между 3 и 21 часа занимания на седмица, а също обезпечава занимания през ваканциите. Внимание заслужава и идеята за отворена училищна система (Франция, Португалия), където ученици от райони с трудности в икономическо отношение могат да посещават организирани дейности за развитие в училища в съботните дни и по време на ваканциите.

Езиковите умения в по-висока степен са повлияни от образователните характеристики на семейната среда в сравнение с математическите и техническите умения. В представеното изследване на динамиката на постиженията в учебно и извънучебно време учениците от бедни семейства постигат относително сродни равнища на прогрес по математика по време на учебната година. Летните занимания при богатите деца водят до ускоряване на прогреса, но степента на влияние е с относително по-малка сила в сравнение с харак-

теристиките на постиженията в четенето (Alexander, Entwisle, Olson, 2001: 176–178). Голяма част от различията тук могат да бъдат обяснени с лични качества и усилия. Изводите, които авторите правят, са, че в рамките на училището влиянията имат сходен развиващ и компенсиращ ефект независимо от произхода на децата. Извън училище, обаче, семейните модели, свързани с образованието, имат по-голяма сила и резултатите са свързани с натрупващи се предимства или изоставане от възможни равнища на развитие. В този смисъл превенцията на познавателното изоставане се разглежда като правило, при това много по-лесно изпълнимо, отколкото преодоляването на натрупани дефицити. Значението на различните форми на организирана предучилищна подготовка се приема като съществено за формиране и натрупване на познания и социални умения, благоприятстващи образователните дейности. Резултатите от PIRLS 2011 и PISA 2009 са особено показателни в тази посока. Програмите за предучилищно образование освен че осигуряват на децата по-успешен старт в училище, се разглеждат като „път“ за преодоляване на дефицити и за разрушаване на поколенческия цикъл на бедност и ниски постижения. Различията на влияние на предучилищното обучение, установени в някои от държавите участници, изискват осмисляне на характера на организираните дейности, за да се постигне по-успешно развитие на личностните характеристики на децата, на способността им за справяне с разнообразни ситуации в общуването с връстници и възрастни.

Децата, които имат високи нива на посещаемост на училище, формират по-високо равнище на компетентност и на вложени усилия, имат по-високи равнища на умения в ранното когнитивно развитие, независимо от социалния статус на родителите си (Ready, 2010: 272). „Скритото отпадане“ от училище е много важен проблем за българското образование. То се изразява в нередовно посещение на училище, многобройни отсъствия, въпреки които децата се водят като посещаващи училище, за да не се закрийт паралелки или цели училища (Нончев и др., 2007: 9). Натрупалите се пропуски и незнание неизбежно се проявяват на по-късен етап и това води до отпадане от училище. Има случаи обаче, когато учителите „благосклонно“ опрощават незнанието и учениците продължават обучението си в следващите класове и степени, без обаче да достигнат критичните нива на постижения, валидни за функционалната грамотност. Резултатите от международните изследвания на постиженията на 15-годишните ученици PISA са показателни за подобно натрупване на дефицити сред българските ученици. Данните от международните проучвания PISA, TIMSS, PIRLS придават по-голяма значимост на сравнителните изследвания, тъй като характеризират компетентността. Дълго време сравненията между отделните държави, проучването на неравенствата в образованието се основават на продължителността на образованието и получените дипломи, които не разкриват основни характеристики на формираната компетентност чрез образованието (Алмендигер, Ебнер, Николай, 2010: 83).

Грамотността по четене в Програмата за международно оценяване на учениците PISA се дефинира като способност да се разбира, използва и осмисля текст за извличане на информация, за задълбочено познание, за да се направи аргументиран избор. Способни ли са 15-годишните ученици да открият в писмения текст информацията, която им е необходима; да я осмислят и използват критично според своя опит и нагласи? Могат ли те да четат текстове, представени в различни формати и контексти, и да ги използват за различни цели (лични, образователни, обществени, професионални): това са изследователските въпроси, на които PISA търси отговори. Грамотността включва и метакогнитивни компетентности, свързани с многообразие от стратегии при четене и работа с различни видове текст (Петрова, 2010: 24–26).

В скалата по четене в PISA 2006 българските ученици заемат 45 позиция от 57 участващи държави. От 4600 български деца, участвали в изследването, **42,7%** са показали резултати под критичното второ равнище. Едва **49%** от 15-годишните българи са над критичната граница на грамотността по четене; **28,7%** дори са под първото равнище на скалата. Това не означава, че тези ученици са неграмотни в общоприетия смисъл (т.е. не могат да четат и пишат), а показва, че не могат да изпълняват рутинни дейности, за които са необходими основни познания и умения, срещат сериозни трудности да използват текстове от различни области, за да развият и задълбочат познанията и уменията си (Петрова, Василева, 2008: 84–86). Сред 65-те участници в PISA 2009 България има среден резултат от 429 точки и се нарежда на 46-а позиция. Около **41%** от българските ученици в PISA 2009 не са достигнали критичния праг на постижения – второ равнище. Българските ученици с резултати на шесто равнище (най-високото равнище) са сравнително малко – едва 0,2%. Тези, които имат резултати на пето равнище, представляват 2,6%. В три четвърти от включените в извадката български училища (75,5%) няма ученици с постижения на двете най-високи равнища на скалата – пето и шесто (Петрова, 2010: 34–38). Резултатите по четене показват още, че българските ученици се справят най-зле с въпросите, при които от тях се иска да осмислят и оценят прочетеното, и не умеят да боравят с текстове, в които има включени графики и таблици. В рамките на PIRLS за българските ученици значително по-ниски резултати се проявяват още в 4-ти клас при извличане на информация от научнопопулярен текст. Под критичния праг на постижения в PISA 2009 по математика са **47,2%**, а по природни науки – **38,8%**. Ако проследим стратегиите за учене, които използват нашите ученици, ще видим, че преобладават стратегиите за **запаметяване на информацията**. Стратегиите за **обобщаване и разбиране** се използват по-често от учениците с по-високи постижения. Използването на стратегии за **контрол** и особено **развиващи** стратегии има по-малък принос към резултатите на българските ученици според данните на изследването. Под **развиващи** стратегии се разбират тези стратегии, които позволяват на ученика да приложи информацията в текста в други ситуации и това да му

позволи да постигне по-задълбочено разбиране. С други думи, **развиващите** стратегии отразяват степента, в която учениците са подготвени да използват познание, придобито в училище, в ситуации, които са извън училищния контекст. Образователните системи, които запознават учениците с **развиващи** стратегии и поощряват тяхното прилагане, осигуряват по-добра подготовка на учениците си. Обикновено стратегиите за **контрол** при четене се свързват с т.нар. саморегулирано учене, при което ученикът сам управлява и регулира процеса на учене, и отгук – с по-високите нива на читателски умения (пак там, 100–106). Тези резултати показват значително натрупване на дефицити, които имат трайно отражение върху по-нататъшните образователни постижения и възможности за професионален успех. Но тъй като в PISA 2009 89% от участниците са в 9-и клас по време на изследването, значителна част от проблемите са свързани с натрупвания в **предишните етапи** на обучение.

Учениците в профилираните гимназии показват значително по-високи резултати и тези резултати се отчитат като постижение на образователната ни система. Същевременно мнозина ги свързват с ограничаване на достъпа на ученици с нисък социално-икономически статус до по-качествено обучение. Средно в държавите от ОИСР 22,1% от всички разлики между резултатите на учениците се обясняват с влиянието на техния социално-икономически и семеен произход. Съответно 31,6% от разликите между резултатите на българските ученици се свързват с фактори от социално-икономически характер. Игнорирането на акумулираните различия от такъв характер е в основата на неефективните мерки за противодействие на неравенствата. Традиционно в много голяма степен за структурата на неравенствата се съди по представителството на отделните социални слоеве в по-високите равнища на образование, а аргументацията се основава на анализа на количествените данни, показващи значително по-висок коефициент на представителност в университетите на студентите, чиито родители са с по-висок социално-икономически статус. Така общите статистически данни, заедно с аргументите от концепцията за културното възпроизводство, формират заключения за това, че качествено образование у нас е въпрос на привилегия, предоставяна на хората с по-висок социален статус. Тези разбирания се пренасят към висшето образование, за което често се твърди, че „местата, за които висшите училища ежегодно обявяват кандидатстудентски прием, до голяма степен са резервирани за децата на най-добре образованите и най-високопоставените в професионално отношение българи“ (Пилев, 2009: 271). Посоката на тази аргументация пренася акцентите към постигане на равенство в горните равнища на вертикалната структура на образованието, към разширяване на достъпа в по-високите степени на образование, без да се отчитат негативните процесуални натрупвания в по-ниските степени, което води след себе си **снижаване на стандартите**, последиците от които виждаме в установените постижения на учениците.

Резултатите в международните изследвания показват, че много от съществуващите неравенства са представени още когато учениците се включват в образованието и се задържат в последващото обучение (OECD, 2010; PISA 2009 Results. Vol. II: 95–96). Същевременно по-ниските постижения не могат да бъдат обяснени само със социалния статус на родителите. Много деца, произхождащи от семейства с нисък социално-икономически статус, имат високи постижения, а в някои случаи – значително по-високи от децата от семейства с висок статус. В много страни като Шанхай–Китай, Хонконг–Китай, Макао–Китай, Сингапур, Япония, Финландия, Португалия, Полша, Испания и други ученици в неблагоприятно икономическо положение показват устойчиви високи резултати (пак там: р. 62). В сравнение с PISA 2006 значителен напредък в намаляването на влиянието на социално-икономическата среда през 2009 са постигнали САЩ, Латвия, Германия, Канада и др. (Петрова, 2010: 117). Успешността и устойчивостта на постиженията на деца с различен семеен произход насочва към специфичните характеристики на училищата и индивидуалните качества и усилия на учениците.

ОБРАЗОВАТЕЛЕН КОНТЕКСТ И ИНДИВИДУАЛНО ПОВЕДЕНИЕ

Много от изследователите в областта на социологията на образованието фокусират вниманието си предимно върху факторите, свързани със социалната структура, които влияят върху образователните резултати. В дълъг период от време значително по-малко са изследванията, които се насочват към индивидуалните действия в образованието – дали и в каква степен ученикът избира да се ангажира с процеса на учене, въпреки че те също имат значителна роля в обясненията защо едни ученици се успяват повече от други (Carbonaro, 2005: 27). Процесите на глобализация в постмодерното общество дестабилизируют традиционните практики и културни нагласи, увеличава се индивидуализацията на социалния живот. Редица автори очертават дифузията и промените в „класическите“ ролеви отношения, възникването на проекти за изграждане на самоидентичност, в които персоналният смисъл и социалното положение придобиват значение в условията на преднамерени усилия и съзнателен избор. В трансформиращото се общество отговорността за развитието се премества в голяма степен към саморегулираща се и автономен индивид (Uluorta & Quill, 2009: 37). Ролята на хората в техния собствен живот нараства, индивидуализацията в социалния процес става определяща характеристика. Концепцията за индивидуализацията принадлежи на Улрих Бек. В основата на тезата на Бек е идеята, че съвременното общество преживява основен процес на промяна, при която традиционните форми на социални класи, на семейството и приетите полови роли отслабват в силата си да определят нашите идентичности и личните биографии (Beck, 1999). Бек разглежда индивидуализацията като отмяна и замяна на формите на живот в индустриалното общество с други жизне-

ни форми, в които индивидите трябва сами да „произвеждат“, „инсценират“, „сглобяват“ своята биография. Отмяната и замяната (в термините на Гидънс „disembedding“ и „reembedding“) не се извършват случайно и поотделно, а заедно в макроусловията на социалната държава (Бек, 2003: 188). Авторът не твърди, че обективните класови характеристики, доказани чрез разликите в доходите и условията на труд, са изчезнали. Вместо това индивидуализацията се случва чрез отслабването на субективно чувство на привързаност на хората към класата и на силата ѝ да влияе върху живота им. Индивидуализацията не предполага крайно състояние, тя е процес на трансформация на социалните неравенства – де-структуриране на социалните класи и пре-структурирането им (Beck, 2007: 680). Индивидуализацията е придружена и от по-голям индивидуален риск. Разпадането на сигурностите на индустриалното общество носи и натиска индивида да намери и открие нови сигурности за себе си (Beck, 1999: 14). Така структурираният в модерността социален ред в термините на класите, половите роли, стандартизираните форми на заетост и дефинираните отношения между капитала, класите, социалното благополучие, в рефлексивната модерност се разпада. В социалната трансформация на модерността хората са много по-свободни от социалните структури на индустриалното общество. Свободата на индивидуалния избор е по-голяма и възможностите за „сглобяване“ на собствената биография са повече. Затова и неравенствата стават по-индивидуализирани (пак там). Повечето от правата и облагите на социалната държава са предназначени по-скоро за индивидите поотделно и в значителна степен те предполагат трудова заетост. На свой ред тя изисква образование, а те двете предполагат мобилност, при която индивидуалната идентичност се формира чрез действията в познанието и кариерата.

Разглеждането на класово базираните различия чрез образованието като константни във времето според Бек е свързано с подценяване на „асансьорния ефект“ в областта на образованието. Отварянето на университетите в 1960 и 1970 г. са направили възможно за много деца от семейства, принадлежащи към работническата класа, да се издигнат в социалната йерархия. Техните деца сега също са в системата на образование, но в статистиката те вече се броят за деца на родители с висше образование. Така тук се появява един парадокс – колкото повече деца с нисък социално-икономически статус са повишили класовия си статус в хода на образователната реформа, толкова по-постоянна изглежда структурата на социалната класа, защото децата от работническата класа, които са се издигнали по социалната стълбича, сега „прехвърлят“ образователния си статус на децата си (Beck, 2007: 687).

Един от най-важните въпроси, следствие от индивидуализирането на училището, е очевидното чувство за собствена стойност, за смисъл на усилията, изборите и личната отговорност в образованието, които младите хора показват (Morrison, 2008: 350). Морисън представя заключенията от различни емпирични изследвания във Великобритания, Австралия, Холандия, САЩ, които

показват, че основните наративи, чрез които младите хора виждат насоката на собственото си развитие, са свързани с приемането и утвърждаването на меритократичните ценности. Въпреки силния интерес към социалните структури, социални механизми и форми на репродукцията, хората не са напълно контролирани от тях. Светът се променя и тази промяна до голяма степен зависи от човешкото действие и въображение (Flecha, 2011: 14). Проучванията на нагласите и образователното поведение сред представителите на новата средна класа (първо поколение средна класа) показват категоричната тенденция на собствена активност и инициатива за постигане на по-висок социален статус. Те определят себе си като „самосъздадена средна класа“ чрез успешни действия в образованието, мотивация за труд и усилия, самостоятелност и настойчивост. Ако в модерното общество присъства тенденция за ясно разграничаване на различните социални категории и стриктно обособяване на различните жизнени пространства, в развитието на информационното общество се наблюдават промени, засягащи старите смислови и идеологически разграничения, приемане на общи символи и образци от различни култури. Наблюдава се и по-голяма подвижност на границите между социалните групи и класи. Тези разсъждения насочват към възможностите, които социалните промени създават за намаляване на някои от неблагоприятните въздействия на статуса на родителите, за нови предпоставки за статусна равнопоставеност, също така към преосмисляне на абсолютизирането на ограничаващите влияния на структурните и съдържателни различия в образованието.

Настоящите тенденции в развитието на обществото увеличават възможностите за постигане на равнопоставеност и равни възможности. Но това не означава заличаване на различията и изчезване на „функционалното неравенство“ (Парсънс, 2005: 225–246). Определени йерархични различия в статусите са необходими за реализиране на различните професионални роли и изискват различна квалификация. Отворената стратификационна система замества „приписаното неравенство“ с „постигнато неравенство“, което се основава на личните качества, познания, компетентност. В тази връзка, по думите на Фотев, съществено е разграничението между неравенствата в качествено отношение, чието запазване е необходимо, и неравенствата, които са социокултурно произведени чрез принудителни ограничения и подлежат на преговаряне и промяна (по: Стоилова, 2006: 343). По същия начин не всяка отлика в образователните резултати може да бъде интерпретирана като неравенство. Така смисълът на равенството в образованието е в осигуряването на равнопоставеност за всички ученици, равни шансове за обучение и напредък в различните степени и видове училища при гарантирани високи стандарти за обучение, а не формално равенство чрез безпрепятствено преминаване през различните етапи на обучение, без да бъдат покрити образователните изисквания.

Най-успешните образователни системи в международните изследвания се отличават с ясни и амбициозни стандарти, образованието се фокусира върху

комплексни умения, върху мисловни умения на високо равнище. В училищата всеки ученик знае какво се изисква, за да получи необходимата квалификация, както по отношение на учебното съдържание, така и по отношение на равнището на изпълнение. Учениците не могат да преминат към следващия етап от техния живот – към работа или към следващо равнище на образование, ако не покажат, че са постигнали изискванията за това. Високото равнище на дисциплина и благоприятни взаимоотношения с учителите са условие за по-висок успех. Изследванията показват, че резултатите зависят от степента, в която учениците се ангажират със собственото си учене, полагат усилия и използват ефективни учебни стратегии. Извеждането на ролята на високите изисквания и стандарти за постижения е от особено значение на фона на честото потъване в плена на антитезите, в които високите познавателни постижения се противопоставят на личностното развитие. Именно високите стандарти, заедно с личностното ангажиране за постигането им, формират умения за саморефлексия по отношение на познанието и действията, стабилизират саморегулацията, формират некогнитивни характеристики, благоприятстващи не само познанието, но и социалното поведение. Тези условия характеризират образователния контекст, в който постиженията на децата не са ограничени от различния социално-икономически статус на родителите. Например в рамките на TIMSS 2007 постиженията по математика на осмокласниците от различните социални групи в Босна и Херцеговина е незначителна – само 5 точки; без статистически значими различия са постиженията в Швеция; в Англия постиженията в училища с 25–50% ученици с неблагоприятно икономическа положение са по-високи, отколкото в училища с 11–25% ученици с неблагоприятно икономическо положение (TIMSS 2007 International Database: 322). По природни науки в рамките на същото изследване осмокласниците в Хонконг и Казахстан в паралелки с 26–50% деца от социално слаби семейства имат по-високи постижения, отколкото ученици от паралелки с 0–10% и 11–25% деца от социално слаби семейства. В страните с най-високи постижения ученици, чиито родители са с по-ниско образование от средното, имат по-добри резултати от ученици от други страни, чиито родители са с университетско образование (TIMSS 2007 International Database: 322; 146–147). Очевидно постиженията са свързани в много по-голяма степен с **характеристиките на училището** и с **индивидуалните особености учениците**. Ролята на образователния контекст за високи постижения в българските елитни училища също може да се проследи в актуални изследвания. Превръщането на усилие и постижение във важен елемент на вътрешния организационен ред на тези училища, високите изисквания на преподавателите, високата мотивация на учащите превръща училищата в места с меритократична ориентация, в които репродукция и мобилност не трябва да се разглеждат като противостоящи и изключващи състояния (Милenkова 2011: 85). Тук е необходимо да се обърне внимание на факта, че в много голяма степен ниските постижения на българ-

ските ученици в представените изследвания се дължат на системни отсъствия от училище и неангажираност с познавателния процес. В рамките на TIMSS 2003 българските ученици са с най-висок относителен дял на отсъствията от училище сред всички участващи държави. При TIMSS 2007 се наблюдава известно подобрене в посещаемостта, но тя остава значително по-ниска от средната за държавите участнички. При българските ученици се наблюдава и относително по-нисък дял на ритмичното изпитване.

Успешните училища обхващат разнообразието в капацитета на учениците и използват индивидуализирани подходи за обучение. Тези политики често са склонни да предоставят специализирани учебни програми или допълнителни ресурси и указания за учениците въз основа на техните нива на постижения. Например някои училищни системи осигуряват програми за ранна превенция, насочени към деца, които се счита, че са изложени на риск от неуспех в училище, още преди постъпване в училище. Други системи осигуряват компенсаторни програми за деца, които срещат повече затруднения и напредват с по-бавен темп в първите няколко години на началното училище. Предлагат се и програми за ученици с изяви интереси и високи постижения (PISA 2009 Results, Vol. IV: 4). Тъй като началните постижения в по-голяма степен са повлияни от социокултурните различия в семейството, отлагане на ранното диференциране е необходимост и това се споделя при конструиране на учебните програми. В по-горните степени на образованието се прилагат различни съчетания на общност и разнообразие при групирането на учениците. Страните и училищата, които прилагат по-ниска степен на диференциация до 14-годишна възраст на учениците, отчитат високи постижения и по-ниско влияние на социокултурния статус на родителите. Същевременно ефектите от групирането показват различна ефективност и в някои от държавите резултатите са положителни както по отношение на постигане на по-високи постижения, така и по отношение на снижаване на влиянието на социално-икономическото положение на децата. Например в страни с висока степен на диференциация като Япония само 8,6% от вариациите в постиженията по четене се обясняват със семейния статус, в Нидерландия – 12,8%, в Швейцария – 14,1%, при средно за страните, членки на ОИСР – 14% (PISA 2009 Results, Vol. II: 55). Вглеждането в по-детайлното разпределение на постиженията на учениците по отделните равнища позволява и по-точна преценка на влиянията, която чрез общите средни величини не може да бъде постигната. Ако сравним данните, представени в детайлизираните таблици от изследването, ще видим, че относителният дял на учениците с най-ниски постижения – под второ равнище, и на най-високите – пето и шесто равнище, при отделни държави с високи и ниски нива на диференциация са сходни. Като илюстрация ще предложа данните за Норвегия (ниски нива на диференциация) и Нидерландия (високи нива на диференциация). За Норвегия относителният дял на учениците с постижения под второ равнище е 14,9%, а

за Нидерландия – 14,4%. В Норвегия 8,4% са показали изключително високи постижения, а в Нидерландия – 9,8% (PISA 2009 Results, Vol. I: 194). При проучване на динамиката на предпочитанията към различни по сложност учебни курсове е установено, че най-голямо влияние имат индивидуалните постижения и усилия (McFarland, 2006, Carbonaro, 2005; Farkas, 2003). Характерът на усилията, самоорганизацията, любознателността, дисциплината, заедно с когнитивните характеристики, имат трайно влияние върху училищния успех.

Детският културен капитал, който включва характеристиките, свързани с културните предпочитания, когнитивните умения, интереси, способности и аспирации, ценности и темперамент, интелектуални усилия, повлияни от всички фактори в развитието на детето, силно провокира активността на ученика и в някои случаи може да компенсира определени дефицити на семейството или пък да противодейства на родителските усилия и образователните изисквания. Децата дори в средното детство имат много по-голяма роля в собственото си развитие (а с това и в процеса на социална репродукция), отколкото много теоретици твърдят (Chin & Phillips, 2004, 201–204). По-широките мрежи на общуване и културни влияния, в които съвременните деца и младежи се включват, съдействат за изграждане на собствени значения, интерпретации, намерения във връзка с образователните траектории и по отношение на жизнените избори. Учениците не са просто потребители в образователния процес, а активни участници в конструирането на познавателния опит, който има трансформирания потенциал да оформя и развива техния капацитет, идентичност, характер и бъдеще. В тази връзка диференцираността на сложността в различните учебни програми след овладяване на функционална компетентност в базовото образование дава възможност за постигане на по-успешно развитие на учениците с по-изявени интереси и способности и да се обърне нужното внимание на тези, които се нуждаят от допълнителна помощ. Различната сложност на изискванията противодейства на посредствеността, за да не бъде жертвано качеството в името на всеобщността. Не самото съществуване на групиране на учениците в зависимост от постиженията и предпочитанията предопределя неблагоприятно образователните и социални перспективи, а **сковаността** на системата за групиране. Само неподвижната структурна рамка може да създава различен „образователен код“ и да „увековечи“ различията (Върбанова, 2008: 46–48). Различните по сложност програми за обучение съдействат за реализиране на друг специфичен аспект на равенството в образованието – признаване на разнообразието и на постиженията на другите. Това означава да се приемат не само различията по отношение на социокултурен, расов, етнически произход, но и тези, свързани с постиженията (Shapiro, Purpet, 2004: 64). Осмисленият избор на различни образователни ориентации изисква създаването на система за кариерно образование, съдействаща за себепознание – умения за саморефлексия, разбиране на личните потребности, интереси, цели и способности, за авто-

номни решения, за пазарно и организационно ориентирани умения (Рашева-Мерджанова, 2012: 173).

Резултатите от международните изследвания показват много голяма разлика в постиженията според вида на населеното място. Учениците в малките селища имат значително по-ниски постижения в сравнение с тези в големите градове (Петрова, 2010: 92). Подобни резултати се открояват и в други изследвания, особено показателни са в рамките на матурите в нашата страна. Това оформя специфична **география на различията**, която се превръща в неравенство, тъй като причините са свързани с по-ниски изисквания в училищата в тези населени места, по-ниска мотивация за образование, повлияна от социалните нагласи и разочарованието, свързано с ограничените перспективи за работа. Тревожно е и значително по-ниското представяне на момчетата. Липсата на достатъчно работни места, предполагащи високо образование, е демотивиращ фактор за по-качествено образование в глобален мащаб (Robertson, Weis and Rizvi, 2011). В това отношение мерки, свързани само с училището не са достатъчни, необходимо е да се осъществят промени, свързани с макроикономическата политика, а също и създаване на програми за заетост на младите хора с образование.

Специално внимание изисква и проблемът с отпадащите ученици. В последните години относителният им дял в нашата страна нараства. Ограничаващите влияния, свързани със социалния произход, се проявяват най-силно именно в екстремалните случаи на напускане на училище. Мерките за превенция на отпадането са основно в няколко посоки. Създаването на мрежа от социални услуги и посредничество в работата с децата за идентифициране на културни и социални причини за колебанията в ученето, за поощряване на автономното поведение, за справяне с конфликтни ситуации, за разкриване и изява на собствения потенциал са съществена част в програмите противодействащи на отпадането (Goodall, J. and Vorhaus, 2011). Препоръчва се и реализиране на алтернативни учебни програми с практическа насоченост в училище, които да предпазят от социална дисфункция, да формират функционална компетентност и осигурят ранна професионална подготовка (Mills, & Gale, 2011: 251–252; Нончев, А. и др. 2007: 6). Наред с прякото материално стимулиране, за родителите се създават програми за развиване на уменията им за взаимодействие с децата, благоприятстващо образователното развитие, за овладяване на по-успешни практики в общуването, както и за повишаване на собственото образование. Не трябва да се забравя, че притеснението от стигматизация е бариера при възползването от социални услуги и затова привличането на родителите за включване в такива програми е уместно да се свърже не с изтъкване на дефицити, а с насочване към възможностите за повишаване на благополучието (Goodall, J. and Vorhaus, 2011: 23–24; 30).

Индивидуализацията в социалния живот е предпоставка за постигане на образователни постижения, статус и жизнен път, основани на личните качест-

ва. Но тя не води към автоматични резултати. Тя отправя предизвикателство към училището, към практиките на социално посредничество между семейство и училище, към собствената инициатива.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщението на данните от актуални изследвания показва запазване на влиянието на социално-икономическия статус на родителите върху учебните постижения и образователен успех на децата, но не потвърждава общата концепция за затвореността на културния капитал и социалната репродукция. Резултатите от изследванията насочват повече към характера на социализиращите взаимодействия в семейството и практиките, стимулиращи успешното образователно развитие и изява. Успешните модели в тази посока съдействат за преодоляване на неравенствата в образованието и създават натрупани предимства за личностно развитие. От особено значение е формирането на образци, свързани с автономността, компетентността, културата на усилия.

В образователните системи и в училищата, които поддържат високи стандарти за качество на подготовката, активно насърчават и развиват детската индивидуалност, създават климат на социална и емоционална подкрепа, реализират вълнуващи и творчески дейности, се очертава тенденцията неравенствата да намаляват и да се реализира развитие в меритократична посока. Натрупаните дефицити в основното образование много трудно могат да се преодолеят чрез компенсиращи програми в средното образование. Тези дефицити се превръщат в сериозно препятствие в по-нататъшния път в познанието и кариерата.

Детската индивидуалност, включваща културни предпочитания, когнитивни умения, интереси, способности и аспирации, усилия, създава собствен културен капитал, чрез който разликите в образователния успех се превръщат в **постигнати различия**, отражение на собствения потенциал. Изследванията показват, че децата в още средното детство имат много по-голяма роля в собственото си развитие, отколкото много теоретични идеи представят. Но за да се разгърне детската енергия и инициатива, е необходимо обединяване на действията на родители, училище и социални институции в утвърждаване на сполучливите модели на взаимодействие и тяхното усъвършенстване.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмендигер, Ю., Ебнер, К. Николай, Р. (2010). Образованието в Германия в международен аспект. – *Социологически проблеми*, 1–2: 63–93.
2. Бек, У. (2003). Откриване на истинската политика. София: Планета.
3. Бурдийо, П. (1997). Практическият разум. София: Критика и хуманизъм.
4. Върбанова, С. (2008). Различни и (не)равни в образованието. София: Фараго.

5. Гладуел, М. (2010). Изключителните. История на успеха, София: Жанет 45.
6. Миленкова, В. (2011). Образователните неравенства в контекста на българското съвремие. – *Проблеми на постмодерността*, Том I, Брой I, достъпно на: <http://ppm.swu.bg/volume-collection/volume-1-1/>
7. Мюлер, В. и др. (2010). Дългосрочното развитие на социалните диспропорции при придобиване на правото за следване във ВУЗ след завършване на средното образование в Германия. – *Социологически проблеми*, 1–2: 146–174.
8. Нончев, А. и др. (2007). Причини за отпадане на децата от училище в България. София: Изток-Запад.
9. Парсънс, Т. Еволюция на обществата. София: Критика и хуманизъм.
10. Петрова, С., Василева, С. (2008). Природните науки, училището и утрешния свят. Резултати от участието на България в програмата за международно оценяване на учениците – PISA 2006, София: ЦОПКО.
11. Петрова, С. (2010). Училище за утрешния ден. Резултати от участието на България в програмата за международно оценяване на учениците – PISA 2009, София: МОНТ, ЦОПКО.
12. Пилев, Д. (2009). Социални аспекти от студентския живот в България. – *Стратегии на образователната и научната политика*, 3: 257–287.
13. Попковчев, Т. (2000). Културологически подход в педагогиката. – *Педагогика*, 2: 50–66.
14. Рашева-Мерджанова, Я., Богданова, М. (2012). Европейско кариерно образование и националната перспектива. София: Авангард Прима.
15. Стоилова, Р. (2006). Глобализация, посткомунистическа трансформация и стратификация. В: Светове в социологията. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. 342–356.
16. Стоилова, Р. (2009). Два подхода към образователните неравенства, стратификацията и мобилността. – *Социологически проблеми*, 1–2: 188–211.
17. Хофстеде, Х. (2001). Култури и организации. Софтуер на ума. София: Класика и стил.
18. Alexander, K., Entwisle, D., Olson, L. (2001). Achievement, and Inequality: A Seasonal Perspective Source: Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 23, No. 2: 171–191.
19. Beck, U. (2007). Beyond Class and Nation: Reframing social inequalities in a globalizing world. *The British Journal of Sociology*, Vol. 58 (4): 679–706.
20. Beck, U. (1999). World Risk Society. Cambridge: Polity Press.
21. Bodovski, K. (2010). Parental practices and educational achievement: social class, race, and *habitus*. – *British Journal of Sociology of Education*, 31, (2): 139–156.
22. Breen, R. & Jonsson, J. (2005). Inequality of Opportunities in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. – *Annual Review of Sociology*, 31: 323–324.
23. Breen, R. et al. (2010). Long-term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences. – *European Sociological Review*, Vol. 26, (1): 31–48.
24. Carbonaro, W. (2005). Tracking, Students' Effort, and Academic achievement. – *Sociology of Education*, Vol. 78 (January): 27–49.

25. Georg, W. (2004). Cultural Capital and Social Inequality in the Life Course. – *European Sociological Review*, Vol. 20, (4): 333–344.
26. Chin, T. & M. Phillips, M. (2004). Social Reproduction and Child-rearing Practices: Social Class, Children's Agency, and the Summer Activity Gap. – *Sociology of Education*, 2004, Vol. 77 (July): 185–210.
27. Goodall, J. and Vorhaus, J. (2011). Review of Best Practice in Parental Engagement, Research Report DFE-RR156, Institute of Education, UK.
28. Crozier, G. et al. (2008). White middle-class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: dilemmas, ambivalence and moral ambiguity. – *British Journal of Sociology of Education*, 29, (3): 261–272.
29. DiPrete, T., G. Eirich. (2006). Cumulative Advantage as a Mechanism for Inequality: A Review of Theoretical and Empirical Developments. – *Annual Review of Sociology*, 32: 271–297.
30. Farkas, G. (2003). Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes. – *Annual Review of Sociology*, 29: 541–562.
31. Flecha, R. (2011) The dialogic sociology of education. – *International Studies in Sociology of Education*, 21, (1): 7–20.
32. Foy, P. & Olson, J. F. (Eds.) (2009). *TIMSS 2007 International Database and User Guide*, Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
33. Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. – *American Sociological Review*, Vol. 67, October: 747–776
34. Marginson, S. (2008). Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 29, (3): 303–315
35. McFarland, D. (2006). Curriculum Flows: Trajectories, Turning Points, and Assignment Criteria in High School Math Careers. – *Sociology of Education*, Vol. 79 (July): 27–49.
36. Mills, C. & Gale, T. (2011). 'Re-asserting the place of context in explaining student (under-) achievement'. – *British Journal of Sociology of Education*, 32, (2):239–256.
37. Morrison, A. (2008). 'I can't do more education': Class, Individualization and Educational Decision-making. – *Journal of Vocational Education & Training*, 60, (4): 349–362.
38. Mullis, I. Martin, M. Foy, P. and Drucker, K. (Eds.). (2012) PIRLS 2011 International Results in Reading, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
39. Nash, R. (2005). The Cognitive *Habitus*: its Place in a Realist Account of Inequality/Difference. – *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 26, (5): 599–612.
40. Newman, S., R. Massengill. The Texture of Hardship: Qualitative Sociology of Poverty, 1995–2005. – *Annual Review of Sociology*, 2006, 32: 423–446.
41. OECD (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science, Vol. I, Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
42. OECD (2010). PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes, Vol. II, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>

43. OECD (2010), PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices, Vol. IV, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>
44. Ready, D. (2010). Socioeconomic Disadvantage, School Attendance, and Early Cognitive Development: The Differential Effects of School Exposure. – *Sociology of Education*, 83, (4): 271–286.
45. Robertson, S., Weis, L. and Rizvi, F. (2011). ‘The global auction: the broken promises of education, jobs and incomes’. – *British Journal of Sociology of Education*, 32, (2): 293–311.
46. Sen, A. (2000). Culture and Development. World Bank Tokyo Meeting, 13 December.
47. Shapiro, H., D. Purpet. (2004). Critical Social Issues in American Education and Meaning in a Globalizing World: Lawrence Erlbaum Associates.
48. Siraj-Blatchford, I. (2010). Learning in the home and at school: how working class children ‘succeed against the odds’. – *British Educational Research Journal*, 36, (3): 463–482.
49. Stanovich, K. (1986). Mathew Effect in Reading: Some Consequences of Individual differences in Acquisition of Literacy. – *Reading Research Quarterly*, 21, (4): 360–407.
50. Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. – *Sociology*, Vol. 35, (4): 893–912.
51. Uluorta, H. & Quill, L. (2009). In pursuit of the knowledge worker: educating for world risk society. – *International Studies in Sociology of Education*, 19, (1): 37–51.

Постъпила май 2013 г.