

**ПЛОВДИВСКИ УНИВЕРСИТЕТ „ПАИСИЙ ХИЛЕНДАРСКИ”
ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ
Катедра „Психология”**

АВТОРЕФЕРАТ

**на дисертационен труд
за присъждане на образователната и научна степен „доктор”**

Нагласи и дискриминационни практики към етнически различните деца

**Област на висше образование: 3. Социални, стопански и правни науки
Професионално направление: 3.2. Психология
Докторска програма: „Педагогическа и възрастова психология”**

Докторант:

Мила Златева

Научен ръководител:

доц. д-р Юрий Янакиев

Пловдив, 2021

Дисертационният труд е обсъден и насочен за защита на заседание на катедра „Психология“ към Педагогически факултет на ПУ „Паисий Хилендарски“, проведено на 29.03.2021 г.

Защитата на дисертационния труд ще се състои на открито заседание, което ще се проведе на 07.07.2021 г. от 13:00 часа в Заседателната зала на Новата сграда на Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“ пред научно жури в състав:

доц. д-р Юрий Янакиев

доц. д-р Кирилка Тагарева

проф. д-р Енчо Герганов

доц. д-р Стоил Мавродиев

доц. д-р Маргарита Бакрачева

Дисертацията се състои от 378 страници, от които 301 страници основен текст, 29 страници библиография (общо 391 източника, в това число 67 на кирилица и 324 на латиница), 48 страници приложения.

Структурата на дисертацията включва: увод, четири глави, изводи и заключение, приноси и ограничения на дисертационния труд, шест приложения, библиография. В рамките на изложението са включени 133 таблици, 71 фигури.

Материалите по защитата са на разположение в Катедра „Психология“ към Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“.

Увод

Значимост и актуалност на проблема

Икономическият подем и стремглавото развитие на технологиите в последните двадесет години водят до реструктуриране във всички социални и обществени пластове. Границите пред съвременния човек са само условни и динамичният начин на живот е ежедневие за мнозина. Социалната реалност е белязана от нови, малко познати и недостатъчно проучени социалнопсихологически промени. Физическите граници в социума все повече избледняват и поставят представителите на разнообразни групи в съвършено нов психосоциален контекст на съвместно съществуване. Политическите идеи до голяма степен се ръководят от тези социални тенденции, за да изградят основните си концепции върху разбирането за толерантност, приобщаване на различията и утвърждаване на плурализма. Въпреки това може да се отбележи, че дългогодишните опити за интеграция на хората от определени малцинствени групи у нас в голяма част от случаите водят до капсулиране, сегрегация и отхвърляне. Икономическите и социопсихологически промени настъпват бързо и изискват нов тип адаптационни и личностни умения. Съвременните условия поставят своите изисквания и спрямо образователната сфера, което неминуемо води до изменения в педагогическата подготовка и в начина, по който се структурират и развиват отношенията между учителя и неговите ученици в психологически аспект. Всички обществени сфери са ангажирани да дадат своя принос в катализирането на съвременните социални процеси, но най-отговорна е ролята на образованието и въвличените в тази сфера специалисти. Темата за нагласите на учителите в съвременното мултикултурно образование е слабо проучена поради социалната чувствителност на проблематиката. Училището като институция трябва да реагира адекватно на нарастващото етническо разнообразие на учениците. Голяма част от педагозите са представители на етническата група на мнозинството, а учебните програми в своята същност са монокултурни и поставят акцент върху културата, историята и бита на мнозинството. Има обществена, а и регионална потребност от проучване на въпроса на педагогическите мултикултурни нагласи в съвременната класна стая, в която етническото разнообразие все по-често е факт. Учителите са тези, които всекидневно предават знанията си и светоусещане на своите ученици, за да ги подготвят за живота и след училище. Поради тази причина педагогическата роля в етническия контекст е значима за цялото ни общество. Образователната среда е миниатюра на обществото и сборно пространство за проява на нагласите на представители на разнообразни обществено-социални прослойки. В нея се проявяват не само педагогическите мултикултурни нагласи, а и етническите нагласи на родителите на учениците чрез мултикултурното възпитание, което са им дали в хода на тяхното развитие. За да бъдат изградени адекватни интеграционни практики в училищата, следва първоначално да бъде направено задълбочено проучване на педагогическата мултикултурна осъзнатост и нагласи спрямо ученици от различни етнически общности. По този начин ще бъдат констатирани и анализирани различни аспекти на проблема и

по структуриран начин би могло да се търси решение на база наличния проблем в неговата цялост и с пълното разбиране на отделните му съставни компоненти.

Настоящият дисертационен труд разглежда мултикултурната осъзнатост на педагозите като психологически конструкт и дистанциите, които те поставят спрямо ученици от различни етнически общности. Такъв тип научни разработки допринасят и за практическото приложение на резултатите от изследвания в общността. Дават нова перспектива и полагат основите на критичното мислене по отношение на етническите въпроси. Практическата полза от по-задълбоченото разбиране на мултикултурния въпрос в образованието би могла да допринесе за намаляване на ранното отпадане на ученици от етнически малцинства в образователната сфера, както и за прилагането на ефективни интеграционни мерки. Настоящата разработка е инспирирана от наблюдаваните в практиката затруднения при реализирането на комуникативен процес между субекти, принадлежащи към различни групи в образователната сфера и от липсата на искрено приемане на различията, които често са пропагандирани между учители и ученици. Отношението към различните се формира на базата на неясни представи или свръхгенерализирани стереотипи и в повечето случаи това води до тяхното неоправдано стигматизиране, дискриминиране и социална изолация поради липсата на критично мислене. Съвременното мултикултурно образование следва да намери ефективен начин всички ученици, независимо от раса, етнос или пол, да се чувстват оценени и мотивирани по един и същи начин и да имат равен шанс да постигнат академичен успех. Педагозите имат важно психологическо влияние върху учениците си. Учениците демонстрират постижения, съобразно очакванията на учителите им.

Цел на дисертационното изследване

Целта на настоящата дисертация е да бъде изследвана и констатирана реалността на предразсъдъчната рамка спрямо етнически различни деца в образователната сфера. Очертаване на концепцията за педагогическата мултикултурна осъзнатост и поставяните дистанции спрямо ученици от различни етнически общности има важно практическо значение за по-успешното им представяне в училищната среда и минимизиране на риска от отпадане. Достигането на тази цел изисква решаването на следните **задачи**:

- Да бъдат дефинирани основните понятия и описани съдържателните им характеристики в променящия се исторически контекст на тяхното развитие;
- Да бъдат изведени подходящи теоретични постановки, касаещи от една страна предразсъдъчната рамка, същността на етническата принадлежност като част от социалната идентичност и от друга страна основните постулати в мултикултурното образование, мултикултурната подготовка и осъзнатост при педагозите и ефекта на Пигмалион като резултат от предварителните педагогически очаквания;
- Да се избере и използва емпиричен подход, обединяващ в себе си многопластовия интердисциплинарен замисъл на дисертационното изследване и обслужващ по най-адекватен начин нуждите му;

- Да се изследват демографските фактори и факторите на професионалната среда на педагозите и да се постулира кои от тях имат статистическо значимо влияние върху мултикултурната осъзнатост при учителите и дистанциите, които те поставят спрямо ученици и родители от малцинствени групи;
- Да се проучат коефициентите на корелация между използваните скали с цел да се проследят значимите взаимовръзки;
- Да се направи опит за структуриране на хипотетичен модел на педагозите с висока степен на мултикултурна осъзнатост с конкретно описание на личностовите характеристиките и особености, за да се изведат практически препоръки за стимулиране на педагогическата толерантност към етническите малцинства в класната стая;

Обект на изследването са нагласите и дискриминационните практики спрямо етнически различни деца.

Предмет на изследването е влиянието на педагогическите мултикултурни нагласи и привързаност към собствената етническа група при поставяне на дистанции спрямо ученици и родители, принадлежащи към различни етнически общности.

Структура и съдържание на дисертационното изследване

Настоящата дисертация съдържа увод, четири основни глави, приноси, ограничения на изследването, заключение, шест приложения и библиография. Теоретичният обзор е направен в две глави предвид интердисциплинарния замисъл на изследването. Отчитат се не само психологическите конструкти, но и юридическата рамка, която инкриминира дискриминацията в образователната сфера; историческата рамка, в която се развива етническото разнообразие в настоящия момент; важни аспекти на демографската карта на България; структурата на сегрегираните училища в миналото, и в настоящето. В трета глава е представен дизайнът на емпиричното изследване на педагогическите мултикултурни нагласи и дистанции спрямо ученици и родители от различни етноси. Описана е постановката и методиката на изследването. Представени са целите, задачите и работните хипотези, инструментариума и статистическите методи за обработка на данните от изследването. В четвърта глава е ситуиран подробен анализ на резултатите от емпиричното изследване, следван от описание на приносите, ограниченията на изследването и заключение. В приложението на дисертационния труд са поместени използваните въпросници в реда, в който са представени на изследваните лица; разрешение за използване на въпросниците от авторите им; скелет на юридическата рамка на дискриминацията в образованието.

Уводът въвежда в актуалността и значимостта на проблематиката на изследването. На тази основа са формулирани целите, задачите, работните хипотези и методите на изследване.

Първа глава

Теоретична рамка на стереотипите и предразсъдъчните нагласи

Първа глава представя основните същностни характеристики на психологическите конструкти, които съставляват концептуалната рамка на емпиричното изследване. Дефинирани са основните понятия (стереотип, предразсъдъчна нагласа, дискриминация, етническа идентичност, социални дистанции) и е описана съдържателната характеристика на всяко от тях.

1. Дефиниция и съдържателна характеристика на понятието стереотип. Исторически обзор на основните теоретични постановки за стереотипа. Видове стереотипи.

Стереотипът се разглежда от гледна точка на разнообразни теоретични концепции, които са били водещи в различни исторически периоди. Според Липман стереотипът е “форма на възприятие, която налага известен характер на данните от сетивата, преди те да са достигнали до интелекта” (Lippman, 1965, p. 98). Способността да генерализираме е централна и примитивна когнитивна активност, която създава модели на поведение и мислене. Стереотипите са ригидни и водят до унификация. Те са “опростен метод за възприемане на света, който улеснява адаптацията” (Чавдарова-Костова, 2005а, стр. 400). Стереотипите са времево и културно обусловени. Дивайн (Devine, 1989) използва термина „културен стереотип“. Самите стереотипи не са константни, а се влияят в голяма степен от това, което се случва дори в световен аспект, освен в чисто личностен. Според Винаке (Vinacke, 1957) стереотипите в своята същина представляват организация на житейския опит в категории. Това означава, че на база взаимоотношенията с околните индивидът запазва впечатленията си за представители на дадена етническа група и ги организира в категории, като след това прилага съдържанието на категориите спрямо други представители на същата група. Винаке е първият, който отбелязва, че стереотипите и предразсъдъците са две различни променливи и препоръчва да се изследват отделно. Той предлага стереотипите да бъдат разглеждани като специален клас концепции, а предразсъдъците- като специален клас нагласи. В този смисъл стереотипите според Винаке са концептуални системи, едновременно с позитивни и негативни функции, които имат за цел да организират опита. П.Дивайн (Devine, 1989) структурира дисоциативен модел, очертаващ разликите между стереотипите и вярванията (личните убеждения). Моделът предполага, че стереотипът се активира автоматично в присъствието на член (или някакъв символичен еквивалент) от групата на стереотипите. При индивидите с ниски предразсъдъци се наблюдава контролирано инхибиране на автоматично активирания стереотип. Когато способностите на субектите за съзнателно наблюдение на активирането на стереотипа са изключени, както субекти с високо и ниско ниво на предразсъдъци произвеждат стереотипно-конгруентни оценки по отношение на наблюдавано нееднозначно поведение. В първа глава е представен и задълбочения опит на Шнайдер (Schneider, D., 2005) за обобщение на класическите дефиниции за стереотипите като психологически конструкти според историческия цайтгайт. Има изобилие от теоретични концепции,

като една от най-подробните е тази на Джоунс. Според Джоунс (Jones, 1997) стереотипът варира в своята точност; в степента, в която улавя чертите, които представителите на групата действително притежават; в степента, в която тези вярвания се споделят от останалите хора. Шнайдер, Хасторф и Елсворт (Schneider, Hastorf & Ellsworth, 1979) са едни от първите учени, които започват да разглеждат стереотипите като когнитивни структури. Налице е все по-ясно разграничаване между стереотипите като продукт и стереотипизирането на процес. Стереотипите са дефинирани като репрезентации за дадена група, а стереотипизирането е когнитивна активност. Стереотипите се разглеждат от част от авторите като когнитивни схеми, защото насочват умствените ресурси, ръководят кодирането и извличането на информация от паметта (Augoustinos, M. & Walker, I. 1998). Те се появяват и развиват от фундаменталната когнитивна нужда да опростят заобикалящата социална среда като категоризират индивидите в групи. Стереотипите са стабилни познавателни структури в паметта, имат вътрешни организационни свойства и са интернализирани от индивидите в ранното им детство. Този постулат се намира в основата на теорията на социалното познание на Фиск и Тейлър (Fiske, S. & Taylor, S., 1991). Стереотипите се различават от останалите когнитивни схеми по последствията, които водят със себе си. Други автори определят стереотипите като валидни психологически репрезентации. Оукс, Хаслем и Търнър (Oakes, P., Haslam, S., & Turner, J., 1994) описват стереотипизирането като когнитивен процес, който ориентира хората спрямо актуалната ситуация по отношение на груповия живот. С. Московичи (Moscovici, 1984) дефинира стереотипите като социални репрезентации. Според него социалните репрезентации са идеи, думи, мисли, образи, възприятия, които си кореспондират помежду си. Взаимосвързани са и образуват клъстери по теми. Те са когнитивни матрици, които всеки от нас има в себе си. Образуват се, за да се подреди информацията за определени социално значими явления и феномени. По този начин хората в общуването си биха могли много бързо да обменят така наречените „споделяни реалности“. Според Джост и Банаджи (Jost, J. & Banaji, M., 2011) стереотипите са идеологически репрезентации защото засилват социални договорености и доминиращи в световен мащаб възгледи. Те оправдават експлоатацията на дадени групи от други. Едуардс (Edwards, D., 1991) разглежда стереотипите като дискурсивни конструкти. Категоризацията, която е в основата на стереотипизирането, не е просто вътрешен когнитивен процес, базиран на директно и правдиво възприятие, а дискурсивен акт. Категоризацията е активно конструирана в дискурс, за да изпълнява риторични цели. Всъщност системата на езика позволява да изречем това, което се намира в категоризиращите ни системи по начин, който е приемлив за конкретната ситуация на социално взаимодействие. Емпирични изследвания, проведени от Гигерензен (Gigerenzer, G., 2008), разкриват множество психични евристики, на които разчитаме за бързи преценки. Стереотипите се разглеждат като евристични- позволяват ни да опростим света си и да формираме бързи преценки за други хора въз основа на членството им в определена социална структура. Дисертационният труд разглежда видовете стереотипи според различни критерии. Така например автостереотипите са насочени към това какво мисли даден индивид за групата, към която самият той принадлежи; хетеростереотипите отразяват

това, което мислим за групите, към които не принадлежим, за „другите“, а метастереотипите са стереотипи, които членовете на една група имат по отношение на начина, по който те се разглеждат стереотипно от членове на друга група. В дисертацията се акцентира върху категоризацията на етническите стереотипи на Лина Гергова (Гергова, 2012г), която ги разграничава според отношението субект-обект (автостереотип, хетеростереотип, метастереотип); според техния произход (опосредствани, неопосредствани, традиционни и съвременни); по линията позитивност-негативност; според вида граничност (национални, граждански, от първичен и вторичен вид); според жанровите особености и функционалността им. Категоризирането на хората в групи води до феномена за хомогенност на външните групи и хетерогенност на собствената. Това означава, че представителите на външните групи се унифицират и приликите между тях се преувеличават, а представителите на собствената група се индивидуализират и приликите между тях се минимизират. В първа глава на дисертационното изследване е представен и моделът на Фиске (Fiske, Susan T.; Cuddy, Amy J. C.; Glick, P., Xu, J., 2002) за съдържанието на стереотипа. Според теоретичната постановка всички групови стереотипи и междуличностни впечатления се формират в две измерения: (1) топлина и (2) компетентност. Хората са еволюционно предразположени първо да оценят намерението на непознатия да му навреди или да му помогне (измерение „топлина“) и второ, за да преценят способността на непознатия да действа по така възприеманото намерение (измерение „компетентност“).

2. Дефиниция и съдържателна характеристика на ключовото понятие предразсъдък. Исторически обзор на теоретичните концепции.

Според Дъкит (Duckitt, J., 2010) всеки исторически период се отличава със свое научно теоретизиране на проблема с предразсъдъците, произтичащо основно от действащите социални политики. В периода 1930г.-1940г. учените достигат до извода, че измерването на интензивността на предразсъдъците и съдържателните им характеристики, не би могло да обясни произхода им. Според психодинамичните теории предразсъдъците са защитни механизми, които не се осъзнават от индивида, канализирайки напрежението, което се поражда в самата личност или идва отвън, и извеждайки го под формата на дискриминация и предразсъдъци извън индивида. Като доказателство, че предразсъдъците са защитни механизми, се посочва тяхната ирационалност/ ригидност/неосъзнатост. Вътрешното състояние на предразсъдъка е описано от Теодор Адорно (Adorno, 1950) като част от теорията за авторитарната личност. Предразсъдъкът е неразрешен вътрешен конфликт, провокиран от невъзможността детето да изрази своето неподчинение пред властния си родител. Тази фрустрация предизвиква агресия, която търси своята изкупителна жертва. Обикновено жертви са представители на етнически малцинствени или други уязвими групи, където децата на авторитарните родители могат да наложат себе си по модела, усвоен в биологичното семейство. В периода 1960г.-1970г. доминира социокултурната перспектива в разбирането на предразсъдъците. Според Петигрю (Pettigrew, T. F., 1958) не е правдоподобно предразсъдъкът да се дефинира като патология или

психологически конструкт, характерен за определени индивиди. Той е следствие на самата социализация и присъщия за хората конформизъм. Р. Ашмор (Ashmore, 1970) предлага своя дефиниция на предразсъдъчната нагласа. Определя я като междугрупов феномен/ отрицателна нагласа. Отрицателната нагласа към даден обект може да предизвика избягването и отхвърлянето му, агресия или негативно поведение. В периода 1980г-1990г се разпространява латентна форма на расизъм. Макар че много от респодентите поддържат висока социална желателност, те неумело прикриват негативния афект, който може да бъде експериментално уловен в тона на гласа, поддържане на голяма физическа дистанция на обществено място. Промяната се дефинира от различните автори по различен начин. МакКонахи и Хю (McConahay, J. W., & Hough, J. C., 1976) я наричат символна или модерен расизъм. Според Оскамп (Oskamp, 1991) предразсъдъкът е неблагоприятна, нетолерантна, несправедлива или ирационална нагласа към друга група хора. Подобна дефиниция акцентира почти изцяло върху афективния компонент на предразсъдъчната нагласа. Според Файн и Спенсър индивидите са склонни да дискриминират другите в степента, в която са мотивирани да възстановят или подобрят себеобраза си. Емпиричните резултати от други изследвания също сочат, че заплахата за себеобраза води до поставяне на негативни оценки (Brown & Gallagher, 1992; Crocker et al., 1987; Gibbons & Gerard, 1991). Негативното отношение към други води до повишаване на самооценката (Brickman & Bulman, 1977; Taylor & Lobel, 1989; Wills, 1991; Wood & Taylor, 1991). Р. Браун (Brown, 1995) разглежда предразсъдъците като междугрупово явление, което включва враждебно отношение спрямо представители на дадена общност, но не на база техните индивидуални личностови качества, а само във връзка с принадлежността им към конкретната общност. Предразсъдъците са подценяващи когнитивни вярвания, превърнали се с в социални нагласи. Браун стигматизира предразсъдъците, отричайки че са всеобхватни и характерни за всеки. В първа глава е представена и теорията за социалния рефлекс на предразсъдъка. Според нея децата приемат нагласите, характерни за социалната структура, към която принадлежат техните родители. Те се научават да се отнасят към отделните етнически групи така, както го правят техните родители. Подобно тълкуване на теорията предполага, че предразсъдъците се развиват в общуването с родителите постепенно. Веднъж изградена, предразсъдъчната нагласа остава константна. Според М. Фишбайн и И. Айзен (Fishbein & Ajzen, 1975) стереотипът е вярване или мнение, а предразсъдъкът е отрицателна нагласа към групата. Те предлагат модел за обуславяне на дискриминационната нагласа. Според него намерението за действие и самото действие би могло да бъде мотивирано по два различни начина: 1) в първия случай индивидът вярва, че поведението води до определени резултати и поставя оценка на тези резултати, в зависимост от това дали те са желани или не (така той формира нагласа спрямо поведението); 2) във втория случай индивидът се чувства мотивиран да се държи по определен начин, по който околните искат той да се държи според собствените му субективни вярвания (съобразява се със субективна норма). Преди да предприеме действие индивидът се съобразява с това, което е по-важно за него в конкретния момент- неговата нагласа спрямо поведението или субективната норма. В първа глава са разгледани и различните видове предразсъдък (изразен, прикрит, когнитивен, морален).

3. Дефиниция и съдържателна характеристика на понятието нагласа. Предразсъдъкът като нагласа (атитюд).

Според Ж. Мезонньов (Maisonneuve, J., 1973) атитюдът е организирана предразположеност (изкристализирана/осъзната или ненапълно) към отговор в благоприятна или неблагоприятна посока спрямо специфичен клас социални обекти (група, ситуация). Обикновено се изразява открито чрез думи, жестове, тон, действия или бездействие). Атитюдът дава възможност да се разбере същината на действието, като се схване структурната схема, която свързва различните му фази.

Голяма част от авторите определят предразсъдъка като нагласа (Collins, B. E., & Ashmore, R. D., 1970, Devine, 1995; Oskamp, 1991) Предразсъдъкът е вид нагласа, съдържаща когнитивни, афективни и поведенчески компоненти. Когнитивният елемент на предразсъдъка е стереотипът. Трите компонента на предразсъдъчната нагласа могат да възникнат едновременно, но обичайно те се различават по своята интензивност. Според теоретичната постановка на модела има силна взаимозависимост между трите компонента и между компонентите и поведението като очакван резултат от тях. Това не се потвърждава на практика. Според критиците на трикомпонентния модел трите компонента могат да съществуват независимо един от друг (Greenwald, 1968; Duckitt, 1992). Стереотипите определят предразсъдъците (Valencia, J.-F., Gil-De-Montes, L., & Elejabarrieta, F., 2004).

4. Теория за его идентичността. Етническата идентичност като част от его идентичността. Етническа идентичност на Джийн Фини.

Джеймс Марсия (Marcia, 1966) предлага модел на его идентичност, който проследява различните етапи в нейното развитие. Развитие то ѝ е белязано от проследяването на два основни аспекта: 1) дали човек осъзнава своята собствена необратима принадлежност към даден етнос и 2) какво емоционално значение отдава на тази принадлежност. Джийн Фини е вдъхновена от представената от Джеймс Марсия теория за его идентичността и на тази база прави задълбочен анализ на съществуващите по това време научни модели за развитието на Аз-образа на личността и съпоставя техните основни характеристики. Трудът ѝ има за цел да изведе теоретична рамка, която обяснява формирането на етническата идентичност като част от его идентичността. Фини предлага модел, състоящ се от 3 стадия- стадий на неизследваната идентичност; стадий на мораториум и активно търсене на собствената етническа идентичност; стадий на интернализираната етническа идентичност. На база научните си разбирания и проучвания Дж. Фини създава своята скала за измерване на мултикултурната етническа идентичност (MEIM). Въз основа на скорошни допълнителни проучвания, включително факторен анализ на голяма извадка от подрастващи, изглежда, че скалата включва два фактора- търсене на етническа идентичност (компонент на развитието и когнитивен компонент) и утвърждаване, принадлежност и ангажираност (афективен компонент).

5. Теория за социалната идентичност на Ташфел

Теорията за социалната идентичност отчита влиянието на обкръжаващата индивида среда в социума. Тя е свързана с утвърждаване и поддържане на позитивна самооценка на фона на принадлежността към конкретна социална група. Това означава, че индивидът се идентифицира със своята група и разбира принадлежността си към нея като необратима. Също възприема останалите от групата като подобни на него и се стреми да намери общото между всички тях. Старае се да ги натовари с позитивни характеристики, защото по този начин той поставя позитивна оценка на самия себе си като принадлежащ към същата група. Членовете на другите групи от своя страна са изолирани и са носители на негативни характеристики, което води до появата на предразсъдъчни нагласи. Социалната идентичност е свързана със знанието на индивида за неговата принадлежност към определена социална група и с емоционалната и оценъчна тежест, с които натоварва тази групова принадлежност (Tajfel, H., 1978, p.376). Привързаността към собствената група има адаптационна ценност (Brewer, 1999). Категоризацията се осъществява двупосочно- чрез индукция и чрез дедукция. Чрез индукцията характеристиките на отделния обект се приписват на цялата група, към която принадлежи, а чрез дедукцията обратното- качествата на категорията се приписват на всеки отделен обект, който я съставя. По този начин индивидите не се разглеждат като отделни личности, а като представители на своята група, което ощетява и дискриминирания, и дискриминиращия в голяма степен. Този процес от своя страна води до увеличаване на разликите между отделните групи и до увеличаване на приликите между хората в една конкретна група, което и в двата случая не отразява адекватно реалността (Tajfel, H., 1969). Основен принцип при структуриране на вътрешния свят на индивида е установяване и дори преувеличаване на разликите между обекти, принадлежащи към различни категории и установяване и дори преувеличаване на приликите на обекти, които принадлежат към една и съща категория. По отношение на социалната идентичност индивидите възприемат заобикалящите ги хора като принадлежащи към определени категории. Категориите се създават на базата на контраста/ на основата на разликите. Много често характеристиките на членовете на дадена група са нереалистични, именно механизмът, по който се приписват е описаният по-горе. Членовете на групите са дехуманизирани и обезличени. Дехуманизацията се наблюдава и когато човек мисли за себе си като член на дадена група. Той асимилира характерните са групата черти и характеристики. Социалните категории са много: пол, религия, етнос, политически пристрастия, професия, възраст и др. Индивидите обичайно имат няколко социално идентичности, защото принадлежат към разнообразни групи.

5. Дискриминация. Дискриминацията като предпоставка за социална дистанция

Дефинициите за дискриминация са многобройни, но в основата на всички дискриминацията се постулира като неоправдан негативен (поведенчески) акт по отношение на група или нейните членове. Според научния принос на екипа на Корел (Correll et al, 2010, стр.46) дискриминацията е „ поведение, насочено срещу членовете на дадена група, което е от значение за тях и е насочено спрямо тях, не като следствие

от тяхна заслуга или реципрочност, а просто защото са членове на тази група“. Изразът на дискриминация може да бъде дефиниран основно като явен/ директен и фин, несъзнателен/автоматичен. Проявите включват вербална и невербална враждебност (Darley& Fazio, 1980; Word et al., 1974), избягване на контакт (Cuddy et al. , 2007; Pettigrew& Tropp, 2006), агресивен поведенчески подход (Cuddy et al., 2007) и отказ на възможности и достъп или липса на равно третиране (Bobo, 2001; Sidanius &Pratto, 1999). В последните години при силната прокламация на толерантността като основна човешка характеристика се развива феномен, наречен латентен расизъм. Първоначално за латентен/скрит расизъм говорят американски автори, но понятието бързо се разпространява и сред европейските представители на научната общност (Gaertner & Dovidio, 1986; McConahay, 1986; Pettigrew & Meertens, 1995; Kinder,D.R. ,&Sears,D., 1981). Привидно мнозинството подкрепя равенството между етническите общности и спазва етикет на толерантност. Въпреки всичко в тях остават прикрити негативните нагласи, според които малцинството не е носител на ценностите на мнозинството и много по-често е въввлечено в престъпления. Докато старият/традиционен расизъм е свързан с директна проява на омраза и враждебност, то при латентния расизъм се наблюдава усещане за несигурност, страх и неудобство, но всички тези чувства се преживяват прикрито. Дефинирането на понятията социална идентичност и дискриминация е от съществено значение за навлизането в сърцевината на самия процес на формиране на социалните дистанции. Гравиц (Grawitz, 1991) твърди, че социализацията е процес на социално учене, при който Азът се научава да се държи по приемлив за обществото начин като възприема атитюди и ценности в съответствие на това, което другите очакват от него. Густав Фишер (Fischer, 2010) от своя страна определя социализацията като пресечна точка между личността на индивида и идеята, която той е изградил за самия себе си и сбора от фактори, които упражняват влияние върху него в зависимост от социалния контекст, в който той се вписва. Една от най-функционалните и използвани скали за определяне на социалните дистанции е разработената през 1924г. Social Distance Scale на Emory Bogardus. В своята научна работа Bogardus се повлиява силно от концепцията за социалната дистанция на Robert Park. Според Парк (Park, 1923) теорията за социалната дистанция е опит да приведеш до измерими величини степента на разбиране и интимност, които по принцип характеризират личните и социалните взаимоотношения. Bogardus възприема тази дефиниция и създава своята скала, която разпространява и прилага заедно със свои колеги от 25 университета в САЩ. Провежда изследванията си със скалата на всеки 10 години, за да проследи по какъв начин се променят нагласите на американците спрямо етническите малцинства (по Wark, C. & Galliher, J., 2007). В България скалата на Bogardus е използвана в множество изследвания и по същество представлява кумулативна скала- съгласието с всяко следващо твърдение включва съгласие с предходното твърдение.

Втора глава

Теоретична рамка на предразсъдъчния фон в съвременния образователен хабитат. Психология на мултикултурното образование. Педагогическа мултикултурна осъзнатост

1. Генезис и дефиниция на мултикултурното образование

Банкс (Banks & Banks, 1995) за първи път прокарва идеята за „справедлива педагогика“, при която учителите модифицират собствените си механизми на преподаване, така че да улеснят учениците от различни расови, културни и социални групи и да повишат академичните им постижения. Училищната култура следва да се трансформира така, че учениците от различни расови, етнически и полови групи да усещат, че са възприемани като индивидуални личности, а не като принадлежащи към различни групи, защото тази принадлежност не е редно да ги обезличава. Прилагането на подобна мярка изисква обновяване на психическия климат в училищната среда, в това число нагласите, убежденията и действията на педагогическия и непедагогическия персонал; промяна в структурата и съдържанието на учебната програма; реабилитация на процедурите за оценяване и тестване; осъвременяване на стиловете и стратегиите, използвани от учителите и поощряване на толерантността. В съвременното училище често се прокрадва социалната йерархия и феномените на социалната доминантност от страна на представителите на определени прослойки. Според Пепелс и Хегендоорн (Pepels & Hagendoorn, 2000) социалната йерархия, базирана на групите, може да бъде дефинирана като социален конструкт, който влияе на контактите между групите, индивидуалното поведение на членовете на групата и формирането на личността на всеки от групата. В обществото има тенденция да се формира социална йерархия. Основните психологически фактори в основата на тази тенденция са когнитивното пристрастие (етноцентризъм и стереотипи) и личностно ориентирани фактори (авторитаризъм и желание за социално доминиране). Социалната йерархия в днешно време са базирана основно на пол, етнос и икономически фактори. Теоретичната концепция за социалната йерархия намира място и в образователната сфера. В образователната сфера е налице мощен процес на унификация. Учениците от ромски етнос често са ограничени от измеренията на традиционната социална мобилност. Дори да прилагат конкурентни методи спрямо учениците от мнозинството, те трябва първоначално да преодолеят ниския си старт. Според Иванов (Иванов, 1999г) училището като всяка друга институция си служи с механизми за унификация (еднакво учебно съдържание и нормативна база) поради необходимостта от хомогенност на нормите и цялостната културна среда. Така създадената училищна култура фаворитизира разделението и селекцията посредством съществуващите изпити/избори. В училището има обособени социални йерархии, които са неформални и са базирани на принадлежността на индивида към определен пол/етнос/социален статус. Гей (Gay, 2000) и Ладсън-Билингс (Ladson-Billings, 2004) дефинират мултикултурното образование като образование, изградено върху разбирането за културно отзивчива педагогика, която се фасилитира от добре тренирани инструктори (учителите). Според Нието (Nieto, 1996) мултикултурното образование е антирасистко образование и е

важен процес за всички ученици, независимо дали са представители на дискриминирана група или на мнозинството. В мнозинството те утвърждават толерантност и приемане на различните гледни точки с цел обогатяване на личността. Мултикултурното образование е всеобхватен педагогически процес, който е антирасистки, егалитарен и приобщаващ. Джей и Джоунс (Jay and Jones, 2005) дефинират мултикултурното образование като плуралистично образование, чиито защитници се стремят всяко дете от предучилищната възраст до колежа, да получи образование. Национална асоциация за мултикултурно образование (NAME, 2011г.) постулира, че мултикултурното образование е философска концепция, изградена върху идеалите за свобода, справедливост, равенство и човешко достойнство като признати за човешки общовалидни в различни документи, като Декларация за независимост, конституции на Южна Африка и Съединените щати и Всеобщата декларация за правата на човека, приети от ООН. Според Кан мултикултурното образование е „процес, философия, концепция, която е динамична, многостранна и полемична” (Kahn, 2008, стр. 531). Основна цел на мултикултурното образование е да помогне на учениците от различни култури да се научат как да надхвърлят културните граници и да участват в диалог и граждански действия в многообразно, демократично общество. Мултикултурното образование се опитва да актуализира културната демокрация и да включи мечтите, надеждите и опита на различни групи в училищните знания и в реконструирана и приобщаваща национална идентичност. Училищата могат да играят важна роля в подпомагането на учениците да развият знанията и уменията, необходими за преминаване на културните граници и за продължаване на демократичното и справедливо общество. Във втора глава от дисертационния труд са представени дименсиите на мултикултурното образование по Банкс- Интеграция на учебното съдържание (Content integration); Процес на конструиране и трансформация на знанията (Knowledge Construction and Transformation); Редукция на предразсъдъците (Prejudice reduction); Справедлива педагогика (Equity pedagogy); Овластяване на училищната култура и социалната структура (Empowering school and social Structure).

2. Демографски параметри на мултикултурното образование

Демографският етнически профил на българското население поставя важни въпроси, свързани с мултикултурализма. Предвид етническата демографска ситуация в глобален и национален аспект задачите пред мултикултурното образование са многобройни. Цумвалт и Крейг (Zumwalt & Craig, 2008) констатира, че етническото разнообразие сред учениците нараства на фона на етнически константното присъствие на учителите, представители предимно на етническото мнозинство. Етническото несъответствие между ученици и учители ще се задържи и вероятно ще нараства в бъдеще поради демографската специфика на етническите общности. Теоретиците на мултикултурното образование вярват, че националните училища трябва да реагират на нарастващото расово, етническо и езиково разнообразие. Мултикултурното образование е процес на всеобхватна училищна реформа, която тушира расизма и предразсъдъците чрез трансформиране на учебната програма и учебните практики в училищата и чрез промяна на отношенията между учители, ученици и родители.

3.Сегрегирани училища. Политика за десегрегация. Юридическа рамка на дискриминацията в образованието

През 1979г. сегрегираните учебни заведения в България наброяват 131, 31 от които са със засилено трудово обучение. Тази държавна политика затвърждава убеждението, че очакванията спрямо учениците от ниската социална прослойка, обичайно членове на ромската общност, не са високи. В началото на демокрацията министерството на образованието и науката спазва предпазлива политика и дава препоръка сегрегираните училища да бъдат адаптирани възможно най-близо до училищата, които са част от стандартната общообразователна система. Допълнително се изисква в подготовителните групи в детските градини да се акцентира основно върху изучаването на български език. Докато по времето на комунизма, недоволството от сегрегацията се е изразявало само мнимо, то в началото на демокрацията представители на ромската общност започват да говорят открито за проблема със сегрегацията в образователната сфера. Интересен прочит на образователната сегрегираща картина в България правят и Макдоналд. Ковакс и Фениъс (McDonald K., J. Kovacs and C. Fenyves, 2001). Те проучват сегрегацията с цел да регламентират препоръките си към българската образователна политика, сравнявайки ситуацията в 5 държави от Европейския съюз. Проблемите са в няколко аспекта:

- липсата на институционализирани двуезични програми;
- неравни очаквания и липса на схема за оказване на подкрепа през критичните години на преход;
- недостатъчна квалификация и подготовка за работа с ромски ученици и недостатъчно присъствие на учители от ромски произход;
- липса на мултикултурна учебна програма и учебници;
- недостиг на учебници и общообразователни учебни материали в кварталните ромски училища;
- липса на извънучилищни занимания за ромските ученици и смислено участие на родителите в учебния процес.

Налице е и така наречената вторична сегрегация. В момента, в който ромите в дадено училище стигнат 25-30%, родителите на ученици от българска етническа група започват да изтеглят децата си от него. Така учебно заведение, което дори не се намира в ромски квартал, изведнъж се превръща във вторично сегрегирано училище. Дискриминацията в образованието е инкриминирана от редица нормативни актове, свързани със защита на правата на децата от малцинствените етнически общности и успешното им включване в мултикултурната училищна среда. Ключов момент в политиката за интеграция е създаването на рамкова конвенция за защита на националните малцинства. На 10 ноември 1994 година Комитетът на министрите на Съвета на Европа приема Рамковата конвенция за защита на националните малцинства. В България е ратифицирана от 38 Народно събрание със закон, приет на 18.02.1999. Рамковата конвенция утвърждава равнопоставеността на националните малцинства спрямо мнозинството по отношение на икономиката, социалните процеси и

образованието. Тя е уникална като явление в посттоталитарния период на бившите страни от европейската социалистическа система. Инициативата за написването на такава програма идва от най-мотивираните представители на ромската интелигенция за подобряване положението на ромите в българското общество и тя напълно отговаря на потребностите на ромската общност като цяло. Много важен аспект от рамковата програма е и подготовка на кадри с университетско образование. Сегрегацията на ромските деца в квартални училища в миналото е довела до липсата на добре подготвени кадри с университетско образование. Ромите с висше или полувисше образование са твърде малко, за да успеят повсеместно да посредничат между своята култура и тази на мнозинството и да бъдат пример за успешен старт в живота въпреки дефицитите в социален и икономически аспект. Документ с особена практическо-приложна стойност е и европейската харта за регионални и малцинствени езици. Това е международна конвенция, приета от Съвета на Европа през 1992г. Утвърждава и спомага процеса на съхранение на малцинствените и регионалните езици в Европа. Държавите, ратифицирали Хартата, се задължават активно да поощряват употребата на тези езици в образованието, администрацията, медиите, културния, икономическия и обществен живот. Интересен факт е, че в България Европейската харта за регионалните и малцинствени езици не е ратифицирана. Европейската комисия за расизма и нетолерантността отправя своите настоятелни препоръки към българските власти да я ратифицират в най-кратки срокове. Българските власти аргументират отказа си за ратифициране на Европейската харта за регионалните малцинства и езици с факта, че тя противоречи на българското законодателство, според което официалният език в страната е българският.

4. Ефектът на Пигмалион. Дупка в постиженията. Заплаха от стереотипизиране.

Учениците демонстрират постижения съобразно очакванията на своите учители (Т. Merton, 1949; Rosenthal, Jacobson, 1968; Brophy, Good, 1974, Henrikson, 1971, Иванов, 1996). Едно от класическите изследвания, проведено от Rosenthal и Jacobson, доказва наличието на ефекта Пигмалион, който влияе при формирането на нагласи у педагогическите специалисти и очакванията, които те поставят спрямо своите ученици на база формираните нагласи (Rosenthal and Jacobson, 1968). Когато педагогът има високи очаквания, той използва невербалната комуникация за осигуряване на емоционална подкрепа. Учениците, към които има високи очаквания, ще получат градивна критика, ще бъдат поправени, ако е нужно и ще им бъде дадена възможност да се справят и с по-тежки задачи, за да развият уменията си. Според Бенет (Bennette, 2001) ефектът на очакването при учителите спрямо учениците им от различни етнически групи е неумишлен расизъм, изразяващ се в неблагоприятно отношение, по-малко стимулиране и подкрепа. Понеже учениците вярват на учителите си, те генерират автоочаквания съобразно педагогическите очаквания спрямо тях и посредством тази рамка, те възприемат собствените си възможности и способности за успех/неуспех. Очакванията на педагозите се интегрират в Аз-концепцията на ученика и стават част от очакванията на ученика. Учениците „вярват“ на своите учители. Успешните ученици са стимулирани да развият успеха си, като по-често са посочвани да дадат верен отговор и са поощрявани, че се справят добре с материала. Това води до образуване на

субкултури в самата класна стая и разделение между учениците според постиженията им. Учениците, които са набеждавани, че не се справят добре с учебния материал са социално пренебрегнати и маргинализирани. Те потвърждават педагогическите очаквания и започват сами да отхвърлят училището като ценност. Установяване на благоприятен психически климат в мултикултурната класна стая изисква по-голямо усилие от страна на педагога, който често няма как да отдели допълнително от времето си. Научната литература свидетелства за тенденция да се наблюдава дупка в постиженията. Има разлика в постиженията на ученици в зависимост от това дали принадлежат към етническото малцинство или мнозинство (Bankston & Caldas, 1997). Според Ладсън- Билингс (Ladson-Billings, 2006) постиженията в училище често се влияят от фактори като пол, раса, етническа принадлежност, доходи на семейството. Дупките в постиженията могат да бъдат разбрани, анализирайки структурните неравенства в обществото по отношение на раса, пол и социално-икономически фактори. Образователната система е арена на разликите във социокултурните възможности, която води до неравнопоставеност и разлика в постиженията (Ladson-Billings, 2013). Учениците от малцинствата имат неравен старт, белязан от липсата на достъп до ресурси и възможности още преди навлизането в училищната среда. Стийл и Арънсън (Steele & Aronson, 1995) използват за първи път термина „заплаха от стереотипизиране” и постулират, че заплахата от стереотип е усещането за риск от потвърждаване на негативен стереотип за дадена социална група, към която принадлежиш. Всеки индивид принадлежи към поне една група, която е стереотипизирана. Ефектите на стереотипните заплахи са потвърдени по отношение на интелектуални постижения на ученици с нисък социално-икономически статус в сравнение с постижения на ученици с висок социално-икономически статус (Croizet & Claire, 1998; Harrison, Stevens, Monty, & Coakley, 2006). Стийл и Арънсън доказват и друг тревожен аспект на заплахата от стереотипизиране. Според тях представителите на етнически малцинства под стереотипна заплаха са склонни да произвеждат априорни оправдания за евентуален провал. Под заплахата от стереотипизиране индивидите могат да намалят подготовката, да положат по-малко усилия или да се позоват на фактори, които предричат потенциалния им провал. Това е нескончаемо търсене на външни оправдания за неуспех. Заплахата от стереотипизиране би могла да доведе до липса на мотивация и отказ да се ангажираш, защото не вярваш, че има смисъл да го правиш.

5. Педагогическа мултикултурна осъзнатост

Понтерото, Балух, Грейг и Ривера (Ponterotto, Baluch, Greig & Rivera, 1998) дефинират педагогическата мултикултурна осъзнатост като способност „да оказваш подкрепа и да имаш развит усет към въпросите, които касаят културния плурализъм в класната стая“ (Ponterotto et. al, 1998, p.1003). Според Понтерото и Педерсън (Ponterotto and Pedersen, 1993) мултикултурно осъзнатият педагог не се страхува от културното разнообразие в класната стая. Той го възприема като предимство и го използва при разработване на уроците и в ежедневното общуване с учениците. Осъзнатият учител е ангажиран с темите на мултикултурното образование, не се страхува да ги разисква и те са важна част от неговата подготовка и компетентност. Според Семизорова (Семизорова, 2016)

едно от основните педагогически качества, необходими за работа в мултикултурна училищна среда, е учителят да има емоционална интелигентност, в това число интраперсоналната и интерперсонална интелигентност. Наличието на висока емоционална интелигентност предполага наличие и на развит усет по отношение на мултикултурните въпроси.

Трета глава

Дизайн на емпиричното изследване

1. Цел и задачи на емпиричното изследване

Целта на настоящето изследване е да анализира емпирично корелацията между степента на емоционална привързаност към собствената етническа група и мултикултурната осъзнатост при педагози и как тази взаимовръзка се отразява на педагогическите образователни дистанции спрямо ученици и родители от различни етнически общности.

Във връзка с целта на проучването формулираме следните **задачи**:

- Да се проучат факторите на професионалната среда и демографския профил на педагозите, за да се установят тенденции при формиране на учителската мултикултурна осъзнатост и образователните дистанции спрямо ученици и родителите от малцинствени етнически общности.
- Да се изследва степента на обвързаност и принадлежност към собствената етническа група при педагозите.
- Да се проучи общата структура на учителските мултикултурни нагласи; придадената емоционална тежест на мултикултурния въпрос и удовлетворението от преподаването в мултикултурна класна стая.
- Да се установят педагогическите образователни дистанции спрямо ученици и родителите от етнически малцинства (турци, роми, арменци, евреи, помаци, бежанци).
- Да се анализира връзката между етническата принадлежност, мултикултурните нагласи и образователните дистанции при педагози.
- Да се опише личностният профил на педагозите с висока степен на мултикултурна осъзнатост, за да се изведат препоръки за стимулиране на педагогическата толерантност към етническите малцинства в класната стая.

2. Обект и предмет на емпиричното изследване

Обект на дисертационното изследване са нагласите и дискриминационни практики спрямо етнически различни деца. Изследват се мултикултурните нагласи на педагогически специалисти, упражняващи професията си в съвременната мултикултурна училищна среда.

Предмет на емпиричното изследване са педагогическите мултикултурни нагласи. Изследва се влиянието на отдаването значение на собствената етническа идентичност

върху педагогическите мултикултурни нагласи. Проучва се отражението на демографските фактори (пол, възраст, местожителство, семеен статус) и факторите на професионалната среда (педагогически стаж; в кой училищен етап преподава; колко ученици от малцинствени етноси има в класовете, в които преподава) при формиране на педагогическата мултикултурната осъзнатост и образователни дистанции спрямо ученици и родители от различни етнически общности.

3. Хипотези на емпиричното изследване

Хипотеза 1:

Допуска се, че по-високата степен на принадлежност към собствената етническа група при педагозите корелира с понижаване на мултикултурната осъзнатост и увеличаване на образователните дистанции спрямо учениците и родителите от етническите малцинства.

Хипотеза 2:

Допуска се, че педагозите от етнически малцинства ще демонстрират по-ниска степен на емоционална обвързаност и принадлежност към своята етническа група в сравнение с педагозите от етническото мнозинство. Допускаме, че при тях ниската емоционална обвързаност води до висока мултикултурна осъзнатост и намалява образователните дистанции спрямо ученици и родители от етнически малцинства. Съответно педагозите от етническото мнозинство ще демонстрират по-висока степен на принадлежност към своя етнос, понижена мултикултурна осъзнатост и големи дистанции спрямо ученици и родители от етнически малцинства.

Хипотеза 3:

Предполага се, че от демографските фактори (пол, възраст, семеен статус, местожителство, етнос) най-често етносът би оказал статистическо значимо влияние върху емоционалната принадлежност към собствения етнос при педагозите, учителската мултикултурна осъзнатост и наложените образователни дистанции от страна на учителите спрямо учениците и родителите от етническите малцинства. Педагозите от малцинствен етнос ще отдават по-малко значение на своята етническа принадлежност, ще са мултикултурно осъзнати и няма да поставят големи дистанции с учениците и родителите, независимо от етноса им.

Хипотеза 4:

Предполага се, че от факторите на професионалната среда (педагогически стаж; училищен етап, в който преподават; брой деца от етническите малцинства в класовете, в които преподават) най-често броя деца от етнически малцинства в класа би оказал статистическо значимо влияние върху емоционалната принадлежност към собствения етнос при педагозите, учителската мултикултурна осъзнатост и наложените образователни дистанции от страна на учителите спрямо учениците и родителите от етническите малцинства. Учителите, които имат голям брой деца от малцинствените

етноси в класовете си, ще придават по-малко значение на своята етническа принадлежност, ще са мултикултурно осъзнати и няма да поставят големи дистанции с учениците и родителите, независимо от етноса им.

Хипотеза 5:

Допуска се, че педагозите ще демонстрират най-големи образователни дистанции спрямо деца и родители от ромски етнос и най-малки спрямо деца и родители от български етнос.

4. Процедура и организация на емпиричното изследване

Изследването е проведено в периода 01.10.2018г- 01.06.2020г. и в него участват 301 педагози от цялата страна. Получената извадка очертава разнообразния педагогически силует в професионален и демографски аспект. Изпратени са покани за участие към учителите и данните са събрани на хартиен носител и чрез Google формуляр в периода 01.10.2018г- 01.06.2020г. При събиране на данните, потърсихме подкрепа от различни неправителствени организации, които работят с ромски училища, както и с отдел „Образование и спорт“ към Община Разград. Осъществихме лични срещи с педагози и чрез електронна поща и контакт по телефона, успяхме да достигнем до училища в различни области на страната. Поканата към педагозите включва описание на изследването и неговата цел, средна продължителност на изследването и въпроси, касаещи гарантирането на пълна конфиденциалност на участниците.

5. Инструментариум на емпиричното изследване

Инструментариумът включва анкетна карта (Приложение 1), която цели събиране на основни социодемографски данни за респондентите. След обширен преглед на основната литература по заявената проблематика, за целите на настоящето дисертационно изследване, бяха избрани следните инструменти:

5.1. Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS). Скала за изследване на педагогическата мултикултурна осъзнатост и нагласи спрямо етнически различните деца

Една от най-прецизните скали за измерване на учителските нагласи по отношение на межкултурното образование е Teacher Multicultural Attitude Survey. Създадена е през 1998г. от Ponterotto, Valuch, Greig и Rivera. Авторите дефинират мултикултурната осъзнатост при учителите като способност „да бъдеш в комфорт и да имаш развита чувствителност към въпросите, които касаят културния плурализъм в класната стая“ (Ponterotto et. al, 1998, p.1003). Скалата съдържа 20 твърдения. Респондентът трябва да определи в каква степен е съгласен с посоченото твърдение, като избере опция от петстепенна Ликертова скала (Напълно несъгласен, Несъгласен, Не мога да преценя, Съгласен, Напълно съгласен). Първоначално TMAS съдържа 51 твърдения, но в процеса на апробиране екипът свежда скалата до сегашната ѝ структура с 20 въпроса. За всяко твърдение изследваното лице получава точки от 1 до 5, като по-големият брой точки дава индикации, че изследваното лице има по-задълбочена мултикултурна

осъзнатост и позитивна мултикултурна нагласа; разпознава проблемите, които възникват в клас във връзка с етническото класово разнообразие и се опитва да намери решение на възникналите проблеми. TMAS във варианта на Ponterotto et al има една скала. Първоначалната нормативна извадка използвана от Ponterotto et al се състои от 429 студенти по педагогика (n=220) и учители (n=201) (307 жени и 116 мъже). Възрастта на респондентите варира между 19 години и 73 години. Процентното разпределение на изследваните лица според етническата им група е както следва: White American (68 %), Latino American (16 %), African American (6 %), Asian American (1 %), Native American (1 %). Втората извадка включва 227 аспиранти в областта на педагогиката (185 жени, 35 мъже) и служи, за да изследва надеждността и валидността на резултатите от скалата. Възрастта на респондентите е между 19 години и 52 години. Процентното разпределение на участниците по етнически признак е съответно White American (56%), Latino American (21 %), African American (13 %), Asian American (3 %), други или не желаят да отговорят (7 %). Ponterotto et al. (1998) съобщават високи нива на надеждност и валидност. Вътрешната валидност е висока (алфа на Кронбах= .86), а тест-ретест стабилността след интервал от три седмици е .80. Външната валидност на TMAS е тествана чрез сравнение с други популярни научни скали, свързани с етнически въпроси- Бърз дискриминационен индекс (Quick Discrimination Index -QDI: Pontrotto et al., 1995) и Скала за измерване на мултигрупова етническа идентичност (Multigroup Ethnic Identity Measure-MEIM: Phinney, 1992). TMAS има положителна корелация със субскалата за расова и полова справедливост от Бърз дискриминационен индекс QDI. Високи резултати по субскалите за расова и полова равнопоставеност, които са израз на позитивна и приемаща гледна точка, обичайно се свързват и с високи нива на осъзнатост по отношение на културното многообразие в класната стая. По отношение на скалата за мултикултурна етническа идентичност MEIM, TMAS корелира положително със субскалата за ориентация спрямо другата група ($r = .31$). Според субскалата учителите, които ценят мултикултурното образование, имат позитивно мнение и по отношение на други етнически групи. Социално желателното поведение е изследвано чрез сравнение със скалата за социална желателност (Social Desirability Scale, SDS) на Кроун и Марлоу (Crowne & Marlowe, 1960). Открива се нищожна корелация ($r = .00$), което показва, че резултатите от TMAS не са повлияни от социалната желателност. Скалата е апробирана и с разнообразни извадки, така че респондетите да се различават по пол/раса/опит с обучения на мултикултурна тематика. Статистически значима разлика се открива само в отговорите на лицата, преминали през обучение.

5.2. Скала за измерване на мултигрупова етническа идентичност (Multigroup Ethnic Identity Measure-MEIM: Phinney, 1992)

Скалата е разработена и апробирана от Джейн Фини (MEIM, Phinney, 1992; MEIM-R; Phinney & Ong, 2007). Използвана е многократно в стотици изследвания и системно демонстрира добри нива на валидност, обичайно над .80. Скалата е апробирана в широк възрастов и етнически обхват на респондентите. Това е най-често използвания научен инструмент за изследване на етническата идентичност. Създаден е за юноши и младежи

в ранна зрялост, но би могъл да бъде използван и за респонденти в зряла възраст. Оригиналното изследване от 1992г. е базирано на теорията за развитието на Ерик Ериксън и теорията за социалната идентичност на Хенри Ташфел. Скалата е претърпяла ревизии, за да се повиши нейната яснота по отношение на основната концепция. В настоящия труд ще бъде използвана първоначалната версия. В ревизираната скала отпадат въпроси, които са от съществено значение за изследването. Скалата за измерване на мултикултурна етническа идентичност се състои основно от две подскали: подскала за изследване на желанието за изследване на собствената етническа група и подскала за изследване на степента на обвързаност и принадлежност към собствената етническа група. За всяко от твърденията изследваното лице трябва да избере отговор от 5-степенна Ликертова скала, който в най-голяма степен отразява мнението му по конкретно зададения въпрос- Категорично съм съгласен; Съгласен съм; Не мога да преценя; Несъгласен; Категорично несъгласен. Резултатът може да бъде отчетен по двете подскали общо или поотделно, като се съберат точките и се разделят на броя твърдения, за да се получи средноаритметичен резултат. Скалата съдържа още три въпроса, които очертават демографския профил на изследваните лица и дават информация за техния етнически статус. Изследваните в скалата за мултигрупова етническа идентичност феномени - желанието за изследване на собствената етническа група и изследване на степента на обвързаност и принадлежност към собствената етническа идентичност са описани в теорията на Джеймс Марсия за формиране на его идентичността. Предимството на скалата на Джейн Фини пред други научни инструменти е в нейната универсалност. Голяма част от скалите са създадени, за да изследва определени малцинствени етнически общности или са предназначени специфично за нуждите на мнозинството (Avery, Tonidandel, Thomas, Johnson, & Mack, 2007).

5.3. Скали за измерване на образователни дистанции

Разработени са въпросници, в които се използва идеята за кумулативна скала на Bogardus и е доразвита, за да отговаря на нуждите на настоящото изследване. Изброени са твърдения, от които изследваното лице трябва да избере това, което отразява в най-голяма степен дистанцията му спрямо ученици от конкретната етническа група. За да бъдат изследвани педагогическите образователни дистанции се проучват и нагласите на педагозите по отношение на ангажираността с училищни въпроси на родителите от различни етнически групи. Изследваните лица трябва да изберат твърдението, което изразява най-прецизно тяхната нагласа по отношение на активността по въпроси, свързани с учебните дейности, на родителите от различни общности. Въпросите, постулиращи дистанциите спрямо ученици от различни етнически общности, имат за цел да проучат нагласата на педагозите по отношение на броя ученици от различни етнически общности, които биха приели на драго сърце в класа, в който преподават.

6. Методи на статистическия анализ

- Описателна статистика;
- Психометрична обработка на използваните въпросници;

- Еднофакторни дисперсионни анализи за проучване влиянието на демографски фактори и фактори на професионалната среда върху нивата на изследваните конструкти;
- Клъстерен анализ на корелационни коефициенти (дендограма)

7. Изследователски въпроси

След приключване на изследването ще бъде даден **отговор на следните въпроси:**

- Каква важност отдават педагозите на своята етническа принадлежност?
- Влияе ли степента им на принадлежност към собствената етническа група на мултикултурните им нагласи спрямо ученици от различни етнически общности?
- Как етническата принадлежност се отразява на педагогическата мултикултурна осъзнатост и на поставяните образователни дистанции от страна на учителите спрямо ученици и родители от малцинствени етноси?
- Наблюдава ли се тенденция при поставянето на педагогически образователни дистанции спрямо ученици и родители от конкретни етноси? Има ли предпочитан етнос в класната стая? Кои етноси са дискриминирани?
- Значим ли е за педагозите мултикултурният въпрос? Считат ли, че е релевантен в тяхната професия? Искат ли да развият познанията си за това как да бъдат ефективни в мултикултурното образование?
- Удовлетворени ли са педагозите от преподаването в мултикултурна класна стая?

Четвърта глава

Анализ на получените резултати от емпиричното изследване

1. Демографски профил на респондентите.

Демографският профил на извадката е очертан чрез групиране на изследваните лица по пол, възраст, семеен и родителски статус, образователен ценз, местожителство, трудова заетост и личен месечен доход. В Таблица 1. са представени в обобщен вид характеристиките на изследваните лица по демографски признаци.

Демографски фактор/ Фактор на професионалната среда		Процентно разпределение
ПОЛ	ЖЕНСКИ	85,4 %
	МЪЖКИ	14,3%
	НЕ ЖЕЛАЯ ДА ОТГОВОЛЯ	0,3%
ВЪЗРАСТ	20-25	3,33%
	26-30	10%
	31-35	10%
	36-40	11,67%
	41-45	16%
	46-50	17%
	51-55	16%
	56-60	10,67%
Над 60	5,33%	
СЕМЕЕН СТАТУС	Неженен/неомъжена	15%
	Женен/омъжена	58,33%
	Разведен/разведена	10 %
	Съжителство без брак	14,34%
	Вдовец/вдовица	2,33%
МЕСТОЖИТЕЛСТВО	Село	10%
	Малък град	27%
	Областен град	51%
	Столица	11,67%
	Извън България	0,33%
ЕТНИЧЕСКА ПРИНАДЛЕЖНОСТ	Българи	84,33%
	Турци	8,33%
	Роми	1%
	Българо-мохамедани	0,68%
	Руснаци	0,33%
	Капанци	0,33%
	Смесени родители	5%
Училищен етап, в който преподават	Предучилищна група	7,67%
	Начален етап	38%
	Прогимназиален етап	31%
	Гимназиален етап	31,33%
	Университет	0,67%
Педагогически стаж	Под 3 години	10,68%
	3-5 години	15,67
	6-10 години	13,33%
	11-15 години	10,33%
	16-20 години	11,33%
	21-25 години	12,33%

	26-30 години	10,33%
	Над 30 години	16%
Средно по колко деца от малцинствен етнос има в класовете, в които преподават?	До 3 деца	36,33%
	Между 3-5 деца	21%
	Между 6-10 деца	19%
	Между 11-15 деца	12,33%
	Над 15 деца	5%
	Всички деца	6,33%

Табл.1 Разпределение на респондентите според демографските фактори и факторите на професионалната среда

Очевидна е силната феминизация на педагогическата професия в България. Изследваните лица от женски пол са 85,4 % (n=257), а 14,3 % са от мъжки пол (n=43), 0,3 % (n=2) не желаят да отговорят на този въпрос. По данни на Евростат от 2017г. България е на трета позиция в Европейския съюз (ЕС) по степен на феминизация на учителската професия в общообразователната система на страните от ЕС - около 84 на сто от българските учители в системата на началното и средно образование са жени, което прави близо 38 хиляди жени-преподавателки. Най-феминизирана е учителската професия в Латвия (87 %) и Литва (85 %). С най-висок процент са респондентите от възрастовата група 46г.-50г. години със 17 %. След тях по големина се подреждат две групи с равен брой участници на 51-55- годишните (16%) и 41-45 годишните (16%). С равен брой са и възрастовите групи на 31-35- годишните и 26-30- годишните, съответно с 10% за всяка от изброените групи. 10,67 % от цялата извадка представлява групата на 56-60 годишните педагози. Най-малобройни са групите на най-младите и най-възрастните педагози- учители във възрастова група над 60 години са 5,33%, а учители във възрастова група 20-25 години са 3,33%. Данните на международно проучване (OECD, 2020), проведено от Организация за икономическо сътрудничество и развитие, очертава притеснителна тенденция за застаряване в сектора на образованието. Голяма част от педагозите са над средна зряла възраст и след десет години голяма част от тях ще бъдат пенсионирани. Част от респондентите преподават едновременно в няколко училищни етапа, което се отразява на резултатите по отношение на фактора на професионалната среда (училищен етап, в който преподават) и дава процентно съдържание на отговорите, надхвърлящо 100 %. Най-многобройна е групата на педагозите в начален етап (от първи до четвърти клас) - 38%. С почти равен брой изследван лица са групите на учители в прогимназиален етап 31 % и учители в гимназиален етап 31,33%.

2. Психометрични характеристики и анализи на въпросниците на дисертационното изследване. Алфа на Кронбах. Средни стойности и стандартни отклонения

2.1. Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS). Скала за изследване на педагогическата мултикултурна осъзнатост и нагласи спрямо етнически различни деца

Анализът на психометричните характеристики на скалата показва добра консистентност на измерваните конструкти. **Алфа на Кронбах** за конкретното

изследване и конкретната извадка е 0,799, което показва приемлива вътрешна консистентност на скалата (Wigdor & Green, 1991). Този показател на алфа на Кронбах е много близък и до показателите, които са получени в други страни на Балканския полуостров – Гърция, алфа на Кронбах=0,77 (Athanasopoulou, A. et al, 2018) и Турция, алфа на Кронбах=0,74 (Yazici et al, 2009). Надеждността на скалата е много добра и това се потвърждава в различни изследвания в световна психологическа наука. Апробиран е в България и е установена алфа на Кронбах= 0,775 (Златева, М. & Янакиев, Ю, 2019г.). При апробиране на инструмента в Гърция, Румъния и Турция се утвърждава наличието на три скали- обща структура на учителските мултикултурни нагласи; придадена емоционална тежест на мултикултурния въпрос; удовлетворение от преподаването в мултикултурна класна стая. Следваща стъпка бе да се анализира приносът на всеки айтем от скалата TMAS за надеждността на скалата и алфа на Кронбах, ако се махне съответният айтем. Всички айтеми имат почти еднакъв принос за надеждността на скалата. Стойностите на Алфа за цялата скала, ако се премахне съответният айтем са приблизително равни. При изчисляване на средните стойности и стандартните отклонения на всеки айтем във въпросника TMAS става ясно, че Айтемите с най-голям принос са съответно: 13. *За да бъде ефективен един учител, той трябва да бъде запознат с културните различия (средна стойност= 4,0100)*; 17. *Аз съм запознат с културните общности, към които принадлежат моите ученици (средна стойност=4.0200)* и 18. *Считам, че всеки ученик трябва да бъде запознат с мултикултурното разнообразие (средна стойност=4.0267*. Айтемът с най-малък принос към цялата скала е 7. *Работата на учителя се превръща в истинско предизвикателство, когато в класа има разнообразни етнически групи. (средна стойност= 2,2433)*. Най-голямо разногласие сред респондентите има по отношение на следните твърдения: 15. *Учениците трябва да се научат да общуват само на български език (стандартно отклонение= 1,18151)*. и 3. *Понякога си мисля, че се отдава прекалено голямо значение на мултикултурната осъзнатост и мултикултурния тренинг на учителите. (стандартно отклонение= 1,09672)*. Най-голямо единодушие сред респондентите има по отношение на следните твърдения: 18. *Считам, че всеки ученик трябва да бъде запознат с мултикултурното разнообразие (стандартно отклонение= ,58346)* и 17. *Аз съм запознат с културните общности, към които принадлежат моите ученици (стандартно отклонение= ,68398)*.

2.2. Скала за измерване на мултигрупова етническа идентичност (Multigroup Ethnic Identity Measure-MEIM)

Анализът на психометричните характеристики на скалата показва много висока консистентност на измерваните конструкти. **Алфа на Кронбах** е равна на 0.874. Стандартно скалата за измерване на мултигрупова етническа идентичност (MEIM) показва много добра консистентност, обичайно с Алфа на Кронбах над ,80. Този показател се запазва независимо от възрастта, полза и етническата принадлежност на целевата група. Всички айтеми имат почти еднакъв принос за надеждността на скалата. Стойностите на Алфа за цялата скала, ако се премахне съответният айтем са приблизително равни и високи. Айтемите с най-голям принос са съответно: 6. *Наясно*

съм със своя етнически произход и какво означава той за мен (средна стойност= 4,4067); 7. Щастлив съм, че съм член на своята етническа група (средна стойност=4,2600) и 10. Гордея се, че принадлежа към своята етническа група. (средна стойност=4,2233). Айтемът с най-малък принос към цялата скала е 3. Много често мисля за това как животът ми ще се повлияе от моята етническа принадлежност (средна стойност= 3,2300). Най-голямо разногласие сред респондентите има по отношение на следните твърдения: 2. Участвам в организации и социални групи, чийто състав е предимно от представители на моята етническа група (стандартно отклонение= 1,12734) и 3. Много често мисля за това как животът ми ще се повлияе от моята етническа принадлежност (стандартно отклонение= 1,12308). Най-голямо единодушие сред респондентите има по отношение на следните твърдения: 9. Разбирам добре какво означава за мен това, че принадлежа към своята етническа група (стандартно отклонение= ,67352) и 6. Наясно съм със своя етнически произход и какво означава той за мен (стандартно отклонение= ,60208).

2.2.1. Субскала 1 за измерване на мултигрупова етническа идентичност (Подскала за изследване на желанието за изследване на собствената етническа група)

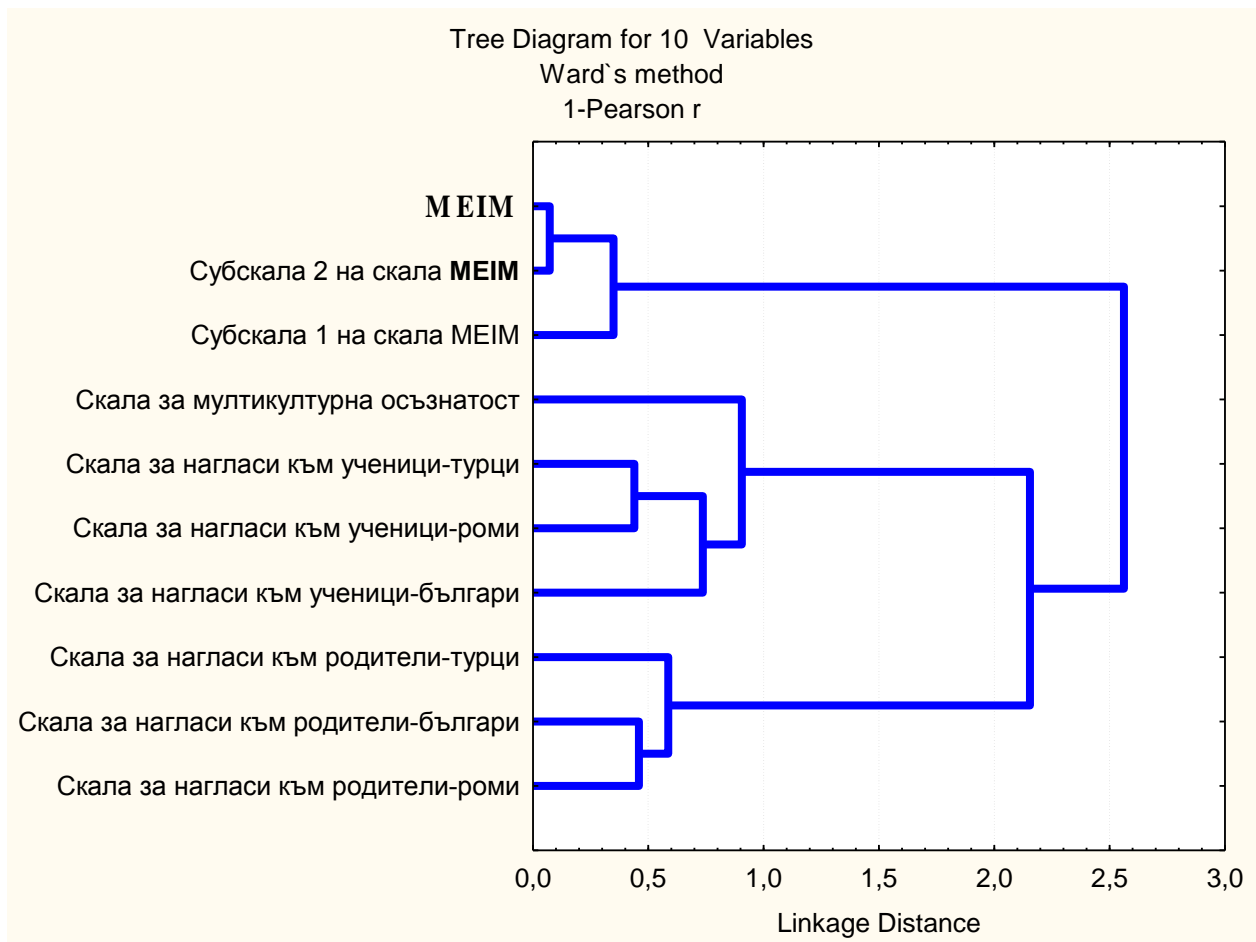
Алфа на Кронбах за тази субскала е 0,586, което е скромна стойност за вътрешната консистентност. Ниската стойност на алфа на Кронбах не повлиява показателя за вътрешната консистентност на общата скала. Надеждността на цялата субскала няма да се повиши значително, дори ако се махнат първите два айтема (съответните стойности на Алфа на Кронбах са 0,528 и 0,585). Останалите айтеми имат еднакъв принос за надеждността на цялата субскала (стойностите им на Алфа са приблизително равни на равнище 0.4). Айтемите с най-голям принос са съответно: 7. Щастлив съм, че съм член на своята етническа група (средна стойност= 4,2600) и 6. Наясно съм със своя етнически произход и какво означава той за мен (средна стойност=4,4067). Айтемът с най-малък принос към цялата субскала е 3. Много често мисля за това как животът ми ще се повлияе от моята етническа принадлежност (средна стойност= 3,2300). Най-голямо разногласие сред респондентите има по отношение на следните твърдения: 2. Участвам в организации и социални групи, чийто състав е предимно от представители на моята етническа принадлежност (стандартно отклонение= 1,12734) и 3. Много често мисля за това как животът ми ще се повлияе от моята етническа принадлежност (стандартно отклонение= 1,12308). Най-голямо единодушие сред респондентите има по отношение на следните твърдения: 6. Наясно съм със своя етнически произход и какво означава той за мен (стандартно отклонение= ,60208) и 7. Щастлив съм, че съм член на своята етническа група (стандартно отклонение= ,75784).

2.2.2. Субскала 2 за измерване на мултигрупова етническа идентичност (Подскала за изследване на степента на обвързаност и принадлежност към собствената етническа група)

Надеждността на Субскала 2 е много висока (Алфа на Кронбах е равна на 0,89) и означава, че субскалата има висока вътрешна съгласуваност и консистентност на айтемите. Всички айтеми имат приблизително еднакъв принос за надеждността на цялата субскала. Айтемите с най-голям принос са съответно: 10. *Гордея се, че принадлежа към своята етническа група* (средна стойност= 4,2233) и 9. *Разбирам добре какво означава за мен това, че принадлежа към своята етническа група* (средна стойност=4,1767). Айтемът с най-малък принос към цялата субскала е 4. *За да науча повече за своя етнически произход, често разговарям с други хора за своята етническа група* (средна стойност= 3,2733). Най-голямо разногласие сред респондентите има по отношение на следните твърдения: 4. *За да науча повече за своя етнически произход, често разговарям с други хора за своята етническа група* (стандартно отклонение= 1,08438) и 11. *Изпитвам дълбока привързаност към своята етническа група* (стандартно отклонение= ,90326). Най-голямо единодушие сред респондентите има по отношение на следните твърдения: 9. *Разбирам добре какво означава за мен това, че принадлежа към своята етническа група* (стандартно отклонение= ,67352) и 10. *Гордея се, че принадлежа към своята етническа група* (стандартно отклонение= ,72701).

3. Коефициенти на корелация за всички възможни различни двойки скали. Дендрограма (дървовидна диаграма)

Анализът на резултатите от дисертационното изследване продължава с клъстерен анализ, при който е получена следната дървовидна диаграма (дендограма). От корелационните коефициенти и дендограмата би могло да се заключи, че **Хипотеза 1 на емпиричното изследване се отхвърля.**



Фигура 1. Дендрограма (дървовидна диаграма) на използваните скали, получена като резултат от клъстерен анализ на корелационната таблица

От направения клъстерен анализ не се установява корелация между отдаваното значение на принадлежността към своя етнос и педагогическата мултикултурна осъзнатост и нагласи. В настоящия дисертационен труд положителната корелация на TMAS с MEIM не се потвърждава. От направения анализ става ясно, че TMAS корелира положително със скалите за измерване на дистанции спрямо ученици българи, ученици роми и ученици турци. Скалата TMAS корелира отрицателно със скалите за дистанции спрямо родители турци и родители роми. Това означава, че ако педагогът демонстрира високо ниво на мултикултурна осъзнатост, то вероятно той въпреки това ще поставя големи дистанции спрямо ученици от ромски, турски или български етнос. От друга страна колкото по-високи са резултатите на респондента по скалата TMAS, толкова по малки дистанции ще поставя той спрямо родителите от турски и ромски етнос. Хипотеза 1 се отхвърля.

4. Еднофакторни дисперсионни анализи, т-тест. Проверка на влиянието на независими фактори върху зависими променливи

За да се изследва влиянието на независимите фактори, са осъществени серия от еднофакторни дисперсионни анализи (ANOVA) и т-тест. Те показват статистически значимите разлики в нивата на изследваните конструктори според зададените независими

променливи. Анализът е осъществен последователно за приложените инструменти – Скала за изследване на педагогическата мултикултурна осъзнатост и нагласи спрямо етнически различни деца; Скала за измерване на мултигрупова етническа идентичност (като зависими променливи се разглеждат и двете подскали на общата скала за измерване на мултигрупова етническа идентичност); Скала за измерване на образователни дистанции спрямо ученици турци; Скала за измерване на образователните дистанции спрямо ученици българи; Скала за измерване на образователни дистанции спрямо ученици роми; Скала за измерване на образователни дистанции спрямо родители турци; Скала за измерване на образователни дистанции спрямо родители българи и Скала за измерване на образователни дистанции спрямо родители роми. Всички резултати са интерпретирани в качествен план и във връзка с издигнатите хипотези и е направено обобщение на получените резултати по отношение влиянието на независимите демографски фактори и фактори на професионалната среда върху педагогическата мултикултурна идентичност и степента на емоционална ангажираност със собствения етнос; педагогическите мултикултурни нагласи и осъзнатост; педагогическите образователни дистанции спрямо ученици и родители от различни етнически общности. По-съществените резултати, свързани с издигнатите хипотези, са следните.

Хипотеза 2 се потвърждава частично. Действително еднофакторният дисперсионен анализ сочи, че собствената етническа група като независим фактор има статистически значимо влияние върху субскала 2 на MEIM, която измерва отдаваното значение и привързаността към собствения етнос. От т-тест сравнение на двойки средни става ясно, че статистически значима е само разликата между средната 29,557 на българите и средната 26,760 на турците ($p=0,033843$). Българите отдават по-голямо значение на принадлежността си към собствения етнос, понеже те са представители на мнозинството и за тях е гордост да участват в групата си. От друга страна представителите на групите на малцинството подценяват значението на своята етническа принадлежност, за да могат да продължат да поддържат интегритета на вътрешното си Аз. Тоест представителите на турската малцинствена група демонстрират по-ниска степен на емоционална обвързаност и принадлежност към своята етническа общност. По отношение на мултикултурната осъзнатост (TMAS) собствената етническа група като независима променлива не оказва статистически значимо влияние. Във връзка с дистанциите спрямо ученици и родители от различни етнически общности може да се обобщи, че независимият фактор собствената етническа група оказва статистическо значимо влияние спрямо следните зависими: 1) дистанции спрямо ученици турци; 2) дистанции спрямо ученици роми; 3) дистанции спрямо родители турци; 4) дистанции спрямо родители българи.

Хипотеза 3 на емпиричното изследване се потвърждава. От демографските фактори (пол, възраст, семеен статус, местожителство, етнос) най-често етносът би оказал статистическо значимо влияние върху емоционалната принадлежност към собствения етнос при педагозите, учителската мултикултурна осъзнатост и наложените образователни дистанции от страна на учителите спрямо учениците и родителите от

етническите малцинства. Етносът е със статистически значимо влияние за следните зависими променливи, представени в Таблица 2:

MEIM	Субскала 2 на MEIM	Дистанции спрямо ученици турци	Дистанции спрямо ученици роми	Дистанции спрямо ученици българи	Дистанции спрямо родители турци
F=2,5518 p=0,020061	F=2,2871 p=0,035723	F=8,8055 p=0,000000	F=3,27960 p=0,003880	F=2,30295 p=0,034523	F=2,293100 p=0,035264
Българи (\bar{x} =47,909) Турци (\bar{x} =43,160)	Българи (\bar{x} =29,557) Турци (\bar{x} =26,760)	Българи (\bar{x} =1,7984) Турци (\bar{x} =3,1600) и Българи (\bar{x} =1,7984) Смесени (\bar{x} =2,7333)	Българи (\bar{x} =1,6917) Турци (\bar{x} =2,4800)	Българи (\bar{x} =11,352) Турци (\bar{x} =14,8801)	Българи (\bar{x} =28,802) Роми (\bar{x} =68,667)

Табл.2 Статистически значимо влияние на независимия фактор етнос върху зависимите променливи

Анализът показва, че педагозите от турски етнос са по-слабо емоционално ангажирани със своята етническа принадлежност (по-ниски средни скалови стойности по отношение на MEIM и субскала 2 на MEIM), което потвърждава теоретичната концепция на Ташфел. Представителите на малцинствени етноси развиват по-слаба принадлежност към своя етнос, защото по този начин компрометират собствената си самооценка. Педагозите от българска етническа група са емоционално привързани към своя етнос (по-високи средни скалови стойности по отношение на MEIM и субскала 2 на MEIM). Наблюдават се съществени разлики между средните скалови стойности за педагози българи и педагози турци по отношение на дистанции, които те поставят спрямо ученици турци и роми и спрямо родители българи и турци. Педагозите от турски произход поставят много по-малки дистанции за разлика от педагозите българи.

От анализа на резултатите става ясно, че професионалните фактори сравнително рядко оказват статистическо значимо влияние върху зависимите променливи. Въпреки това **хипотеза 4 се потвърждава частично**, понеже от факторите на професионалната среда (педагогически стаж; училищен етап, в който преподават; брой деца от етническите малцинства в класовете, в които преподават) най-често броя деца от етнически малцинства в класа би оказал статистическо значимо влияние върху емоционалната принадлежност към собствения етнос при педагозите, учителската мултикултурна осъзнатост и наложените образователни дистанции от страна на учителите спрямо учениците и родителите от етническите малцинства. Учителите, които имат голям брой деца от малцинствените етноси в класовете си, ще придават по-малко значение на

своята етническа принадлежност, ще са мултикултурно осъзнати и няма да поставят големи дистанции с учениците и родителите, независимо от етноса им. Таблица 3 визуализира зависимите променливи, върху които влияе този независим фактор и констатира интересна научна находка.

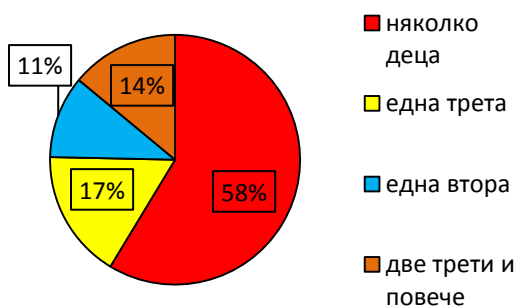
Дистанции спрямо ученици турци	Дистанции спрямо родители роми
F=9,5695 p=0,000000	F=4,62499 p=0,000445
Всички деца (\bar{x} =3,1579) Между 3-5 деца (\bar{x} =1,6129)	Под 3 деца (\bar{x} =28,6111) Между 11-15 деца (\bar{x} =7,0811)

Табл.3 Статистически значимо влияние на независимия фактор „брой деца от малцинствен етнос в класовете, в които преподават” върху зависимите променливи

При т-тест сравнение на средни скалови стойности става ясно, че педагозите, които преподават в класове, в които всички ученици са от малцинствени етноси, поставят по-големи дистанции спрямо ученици турци. Педагози, които имат между 11-15 ученици от малцинствени етноси в класа, поставят по-малки дистанции спрямо родители роми в сравнение с педагозите, които имат под 3 деца от малцинствата в класовете си. Този феномен се нуждае от допълнително проучаване. Възможно е да се дължи на особености на конкретната извадка.

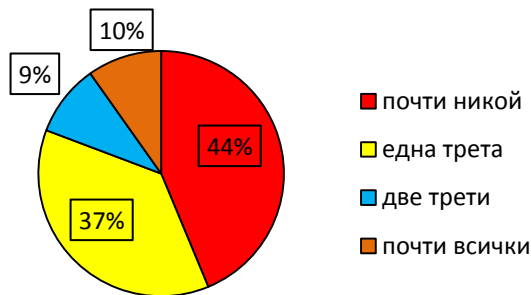
Хипотеза 5 на емпиричното изследване се потвърждава. Педагозите демонстрират най-големи образователни дистанции спрямо деца и родители от ромски етнос и най-малки спрямо деца и родители от български етнос. Процентното разпределение на демонстрираните дистанции е представени в следните диаграми:

Ученици роми. Бих приел на драго сърце в класа, в който преподавам да има..?



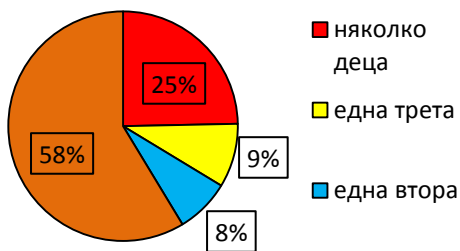
Диagr.1 Образователни дистанции ученици роми

Родители роми. В каква степен са активни и ангажирани по училищни въпроси?



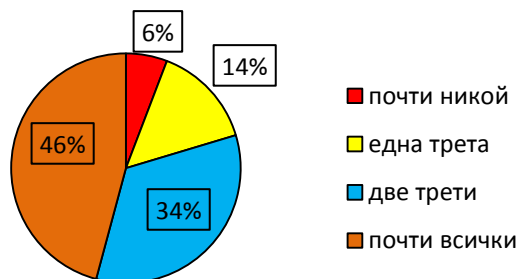
Диagr. 2 Образователни дистанции спрямо родители роми

Ученици българи. Бих приел на драго сърце в класа, в който преподавам, да има...?



Диagr.3 Образователни дистанции спрямо ученици българи

Родители българи. В каква степен са активни и ангажирани по училищни въпроси?



Диagr.4 Образователни дистанции спрямо родители българи

Прави впечатление, че 58% от педагозите биха приели на драго сърце в класа им да има две трети и повече ученици от български етнос. 25 % биха искали да има едва няколко деца от български етнос, 9 % от учителите предпочитат една трета от учениците да са българи, а 8 %- една втора от учениците да са българи. Голяма част от педагозите, дори и да възприемат постулатите на мултикултурното образование, предпочитат основното ядро в класа им да е от ученици от мнозинството. Красноречива е дистанцията, която педагозите поставят между себе си и учениците от ромски етнос. 58 % от учителите биха искали едва няколко деца от класа им да са роми, 17 % са съгласни една трета от класа да е ромска, 11 % биха приели една втора от учениците да са роми, а 14 % - две трети и повече. Според анкетиранияте педагози много малка част от родителите роми са ангажирани и активни. 44 % считат, че почти никой от родителите не е ангажиран, а 37 % са на мнение, че едва една трета са активни родители. Подобно дискриминационни отношение е лишено от очаквания спрямо поведението и личността на родителите роми. Тази голяма група педагози няма очаквания спрямо ромите, че биха изпълнили съвестно подкрепящата роля на родителя в образователния процес. Възможно е тези нагласи спрямо родителя да идват от нагласите спрямо децата им или първопричината

да е нагласата спрямо родителите, която да се прехвърля и спрямо детето, а от там и генерално към самия ромски етнос. Устойчивостта на стереотипите и предразсъдъците също е опасен аспект на разисквания проблем, който се нуждае от последващо проучване. Най-благоклонни са педагогическите нагласи спрямо родителите българи. 46 % от учителите считат, че почти всички родители българи са ангажирани и активни, 34 % са на мнение, че две трети от родителите са отзивчиви по отношение на въпроси, касаещи училищния живот. Малък е процентът на педагозите, които считат, че родителите от български етнос не показват съпричастност към училищния живот- 6 % мислят, че почти никой от тях не се ангажира, а 14 % - че едва една трета от родителите българи са активни.

Ограничения на изследването. Идеи за бъдещи проучвания по темата

Настоящата работа и изследване са реализирани със следните обективни ограничения:

Ограничения на изследването

- Обемът на извадката е ограничен. Изследваните лица са недостатъчни, за да се постигне социологическа значимост, но е налице психологическа такава във връзка с предложените модели и би могло в бъдеще изследването да бъде повторено с по-голяма извадка.
- Би могло да се изследва статистическото влияние и на други независими фактори върху зависимите променливи на изследването. Като независим фактор може да бъде включено участието на респондента в мултикултурен тренинг, житейски опит в общуването с представителите на различни етноси, равнище на емоционалната интелигентност на изследваното лице, интелектуален квотиент, учебен предмет, който преподава педагогът.
- Изследването би дало по-прецизни данни, ако има възможност да се проведе в лонгитюд. Идея за бъдещи изследвания по темата е да бъде проведено лонгитюдно изследване на студенти, които се обучават в педагогическа специалност и да бъдат проследени във всичките им години на академично обучение, след което да се проследят и в годините от преподавателската им дейност.
- Получените резултати са културно и времево обусловени. Би било интересно методът да бъде приложен в друго културно пространство, за да е възможно да се направи сравнение, което често води до научно прозрение.
- Скалата за изследване на дистанциите спрямо ученици и родители от различни етноси би могла да се прецизира значително, като се изследва по-задълбочено вложеното от педагога в поставените дистанции.

Приноси

Принос 1: Апробирана е скала за изследване на учителски нагласи спрямо етнически различните деца в образованието и мултикултурна педагогическа осъзнатост.

Принос 2: В методологично отношение дисертационното изследване предлага иновативен метод за изследване на сложните взаимовръзки между обвързването със собствения етнос при педагози, учителските мултикултурни нагласи и осъзнатост и поставяните дистанции спрямо ученици и родители. Този комбинативен метод обединява в себе си три класически теоретични концепции, прилагайки ги смело в образователната сфера, въпреки социалната чувствителност на поставената тема.

Принос 3: В теоретичен план разглежданите психологични конструкти се задават и в интердисциплинарна връзка с педагогиката, политика, социологията и юридическите рамки, което олицетворява задълбочения и широкооскроен обзор по темата.

Принос 4: Изследователският подход в дисертационното изследване може да намери приложение в образователната сфера, където е и апробиран. Позволява да се проследяват съответните проблеми при големи извадки от педагози и да се проучат мултикултурните нагласи на учителите и дистанциите спрямо ученици и родители от различни етнически общности.

Принос 5: Настоящото изследване адресира проблеми и теми, които биха могли да изострят общественото внимание в лицето на политически ангажирани експерти и представителите на неправителствения сектор с цел да бъде обогатено знанието относно мултикултурния въпрос в българското образование и да се прецизират съществуващите стратегии за справяне с проблема.

Принос 6: Изследователският подход, описан в дисертационното изследване, би могъл да се използва при академичната подготовка на педагозите и да бъде включен в тематично разпределение на различни психологически и педагогически дисциплини.

Принос 7: Описаният метод би могъл да стане част от извънакадемични форми на обучение като тренинги за личностно развитие при педагози, учителски мултикултурни обучения, тренинги за приемане на различните в етническо отношение и преодоляване на стереотипизираното и предразсъдъчно мислене като основа за обогатяване на цялостния личностен емоционален капацитет.

Принос 8: Описаният метод би могъл да намери своето приложение и в сферата на социалните услуги, където често се извършва педагогическа дейност с ученици от малцинствени етноси; както и в частни учебни заведения и занимални.

Дисертацията се опитва да проследи много смислови оси, които са свързани както с новото време, така и с индивидите в новото време, в което всички сме едно цяло и все по-лесно губим очертанията на социалните ни групи (в това число и етническата ни принадлежност и идентичност). Изследването представлява просто щрих и отваря една врата, но създава и други, които предполагат работата по изследването да продължи и да се мултиплицира в сферите, в които изказаните твърдения биха довели

до подобряване на условията за социален живот на представителите на малцинството и мнозинството в един нов свят на заедност.

Заклучение

Със своя научен замисъл дисертационното изследване открива завесата на проблематика, която обичайно остава скрита в привидно демонстрирана толерантност и претенции за мултикултурна осъзнатост. Поради естеството на обществените нагласи в съвременното масово се репрезентира приемственост и позитивни нагласи спрямо социалните групи на малцинството, за да се поддържа социално приемлива роля и личен интегритет на идентичността. Спецификата на дисертацията насочва вниманието към предразсъдъчната рамка в образованието, защото много често в училищната среда децата излизат от границите на етническата семейна хомогенност и се сблъскват с мултикултурния проблем, отчитайки наличието и на други социални групи в обществото. Именно в училищната среда се поставят основите на мултикултурния атитюд и това прави ролята на педагога решаваща за процеси, които са значими за изграждането на гражданско самосъзнание и издигането в култ на общочовешки идеали като висок морал и толерантност. Нарастващото обществено многообразие изисква културен диалог, в който индивидуалното и груповото самосъзнание да се развиват и укрепват още в училищна възраст. Съвременните културни структури непрекъснато се променят и вече не са хомогенни, което увеличава нуждата от социална информираност и изграждане на подходящата етническа себerefлексия в подрастващите. Учителите биха могли да бъдат проводник на позитивни етнически нагласи, а това е възможно, ако самите те ги притежават като част от Аз-концепцията си. Образованието като културен инструмент има важна роля за развитието на мултикултурната информираност на учениците. Учителите, които притежават мултикултурна чувствителност, засилват социалната подкрепа за учениците си, особено за отхвърлените и трудно адаптиращите се. Осъзнаването на мултикултурните ценности и нагласи помага на учителите да разберат мрежата от влияния в микросистемата на училището, която служи като агент за социализация на ученика. Микросистемната среда на децата не може да бъде отделена от влиянието на макросистемата, която е социално-културният контекст на местно, национално и глобално ниво. В перспективата на мултикултурното образование учителите следва да имат познания по основните измерения на културното многообразие, тъй като всеки ученик има множество идентичности- социално-културни, религиозни и икономически. Мултикултурното образование предоставя възможности на учителите и учениците за разрешаване на културни и социални конфликти, развиване на съпричастност, укрепване на социалната солидарност и подобряване на академичния успех на учениците. Процесът и динамиката на мултикултурното образование позволяват на всички ученици от различни среди да се радват на своята свобода и социално многообразие, без да предизвикват конфронтация. Пречките пред прилагането на мултикултурното образование се крият именно в ниския капацитет на действителното мултикултурно разбиране и липсата на разнообразие от учебни програми, включващи в себе си и мултикултурни теми. Дисертационният труд успява да очертае реалността на

предразсъдъчната рамка спрямо етнически различни деца в образователната сфера, като описва теоретичната постановка на предразсъдъчните нагласи и постулира основните психологически конструкти в мултикултурното образование и педагогическата етническа осъзнатост. Практическата полза от по-задълбоченото разбиране на мултикултурния въпрос е обществена необходимост, защото дискриминацията не е фикция, а ежедневие за голям брой деца и техните семейства.

Публикации по темата на дисертационното изследване

1. Златева, М. 2018. Позитивният пример на успели представители от различни етнически групи. Сборник доклади от седми студентски научен форум. Пловдив: Университетско издателство "Паисий Хилендарски". ISBN 978-619-202-375-1
2. Златева, М. 2019. Позитивният образ на етническите общности в учебниците по литература за пети клас: Послания между редовете. Сборник с научни доклади от международна конференция „Научното наследство на Л.И.Божович, Съвременната психология на образованието и позитивната психология“, Пловдив: Университетско издание „Паисий Хилендарски“, ISBN 978-619-202-443-7
3. Златева, М. 2020. Влияние на медиите при формиране на нагласи спрямо представители от ромска етническа общност, Сборник доклади от Девети студентски научен форум, Пловдив: Университетско издание „Паисий Хилендарски“, ISBN 978-619-202-594-6
4. Златева, М. 2020. Изследване на мултикултурните нагласи на учителите към деца с българска, турска и ромска етническа принадлежност. сп. Психология на развитието, бр.3, Пловдив: Университетско издание „Паисий Хилендарски, Print ISSN 1313-759X. Online ISSN 2738-7240.
5. Златева, М. & Янакиев, Ю. 2021. Педагогическа мултикултурна осъзнатост. Апробиране на скала за изследване на учителски нагласи спрямо етнически

различните деца в образованието, сп. Педагогика, vol.93, 2, ISSN 1314–8540 (Online)

6. Златева, М. 2021. Комплексен емпиричен модел за изследване на педагогическите мултикултурни нагласи спрямо етнически различни деца. сп. Психология на развитието, бр.4, Пловдив: Университетско издание „Паисий Хилендарски, одобрена за печат