

Д. Донеv, асс., доктор,  
М.Илиева, доцент, доктор,  
В.Узунова, асс.,  
В.Тодорова

Тракийский университет, г. Стара-Загора, Болгария

## РИСКИ ОТ ДИСКРИМИНАЦИИ ПРИ ПРИМЕНЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ДЕТСКОМ САДУ И ШКОЛЕ

**Аннотация.** В настоящей статье предлагается исследование возможностей индивидуального подхода, применяемого в педагогической практике, стать поводом для дискриминации в отношении учащихся. В этих целях авторами статьи проведено анкетирование 86 практикующих учителей, отобранных по случайному принципу, из разных населенных пунктов, из школ и детских садов разного типа. По результатам анкетирования даны рекомендации по профилактике дискриминации, проистекающей из индивидуального подхода, которые легко применимы в образовательной среде.

**Ключевые слова:** индивидуальный подход, дискриминация, детский сад, школа

D. Donev, Ph, Assistant prof.,  
M. Ilieva, PhD, associate professor  
V.Uzunova, assistant prof.  
V.Todorova

Trakia University, Stara Zagora, Bulgaria

## THE RISKS OF DISCRIMINATION IN APPLYING INDIVIDUAL APPROACH IN KINDERGARTEN AND SCHOOL

**Abstract:** The current article presents research on the likelihood that the individual approach in pedagogical practice leads to discrimination practices toward students. The target group consists of 86 in-service teachers selected randomly from different regions of Bulgaria, teaching in different types of schools and kindergartens. The article presents the outcomes and some applicable recommendations for preventions of discriminatory practices as a result from application of individual approach in education.

**Keywords:** individual approach, discrimination, kindergarten, school.

В 2003 году в Болгарии был принят Закон о защите от дискриминации [3], который вступил в силу 1 января 2004 года в ответ на взятые нашей страной обязательства к международным актам и директивам по профилактике и защите от всех форм дискриминации. Создана Комиссия по защите от дискриминации, являющаяся органом, специализирующимся на осуществлении контроля применения данного закона.

Во всех трех пунктах статьи 4 устанавливаются признаки, которые можно расценивать как дискриминацию, а равно и какой бывает дискриминация и в каких случаях она является прямого или косвенного типа. Признаками дискриминации могли бы стать пол, расовая принадлежность, национальное или социальное происхождение, этническая принадлежность, человеческий геном, гражданство, религия или вера, образование, убеждения, политическая принадлежность, личное или общественное положение, ограниченные физические возможности, возраст, сексуальная ориентация, семейное положение, имущественное положение или любые иные признаки, предусмотренные законом или международным договором, в котором Республика Болгария является стороной [3],

В результате многочисленных исследований и анализов в области десеграции и инклюзивного образования, Г. Вальчев резюмирует: «Для перехода от дискриминации и сегрегации к развитию потенциала каждого отдельного человека изменить отношение всех участников процесса: дети с SEN; их родители; сообщества, в которых они живут, местная администрация и т.д.; педагоги и непедagogические кадры общеобразовательных школ, в которые они пойдут; школьники и их родители;

директора и администрация на всех уровнях системы образования; политические субъекты и общественное мнение. "[2:471]

Проф. Борисова отмечала, что в век глобализации одним из вызовов любому учителю является его нелегкая адаптация к новой образовательной реальности. Ответственность учителя возрастает в поиске самого быстрого пути к личности современного учащегося и его подготовке к будущей реализации [1:5].

Московичи отмечал: „из предварительных суждений могут проистекать действия дискриминационного характера” [5:569]. Поскольку индивидуальный подход не расценивается как самостоятельный признак (разумеется, только по умолчанию), это побудило авторов к проведению настоящего исследования.

Применение теории этикетирования в отношении школ даст возможность учителям определять каждого учащегося в зависимости от его поведения, характера, предыдущих записей и даже от взаимодействия с родителями/с теми, кто заботится о них. Проблема навешивания ярлыков выявляется в том случае, когда собственная точка зрения учителей расценивается ими как измерительный уровень этикетирования, строго ограничивая при этом то, что учащийся/студент может или не может сделать на самом деле. Немало ранних, классических исследований этикетирования сфокусировались на том, как учителя навешивают ярлыки по уровню принадлежности к социальному классу, не учитывая действительные способности ученика.

**Исследование** проведено среди 86 практикующих учителей, отобранных по случайному принципу. В выборке входят учителя из разных населенных пунктов, из школ и детских садов разного типа.

Информацией добились путем заполнения анкеты, состоящей всего из семи вопросов. Четыре вопроса требуют выбора одного варианта ответа из нескольких альтернативных вариантов ответов. Два из вопросов связаны с условием ранжирования, а только один вопрос является открытым. Айтемы отдифференцированы друг от друга, затрагивая две области:

1 направлены на установки учителей и понимание ими индивидуального подхода в образовании;

2 сориентированы на социальную установку учителей на определенные группы учащихся как предпосылку дискриминации.

#### **Полученные результаты**

Вопрос № 7 „Что, по-вашему, означает понятие „индивидуальный подход” в педагогике? – это и есть единственный открытый вопрос. Он предусмотрен в конце опросного листа, однако имеет ключевое значение для проверки рабочей гипотезы. Ответы респондентов подразделяются на две группы с учетом вносимого респондентами смысла в понятие „индивидуальный подход” (см. Диаграмму 1). Первая группа анкетированных (27%) понимает индивидуальный подход как способ поддержки учащихся в целях выравнивания их знаний и умений. Под индивидуальным подходом респонденты второй группы понимают адаптацию педагогического задания по уровню трудности к индивидуальным способностям соответствующего ученика. Относительная доля таких учителей значительно больше, чем первая группа – 73%. Подобное истолкование индивидуального подхода можно воспринять как предпосылку дискриминации некоторых учащихся, ввиду социальной установки учителей на конкретные группы школьников. В данном случае большее влияние имеет оценка способностей учащихся учителем, что на самом деле и есть субъективный процесс.

Из полученных результатов категорически становится ясным, что большая часть учителей склонны давать своим ученикам задания разного уровня трудности. Подобного рода педагогическое поведение можно воспринять как непосредственное оценивание способностей учеников, без наличия объективных критериев. В данном случае речь идет о прогностической оценке, то есть не оцениваются реальные достижения учеников, а только предположение об их умениях и способностях (как

ученик мог бы справиться с заданием, которое дадут позже). Вполне логичен вопрос о частоте подобных событий в школе.

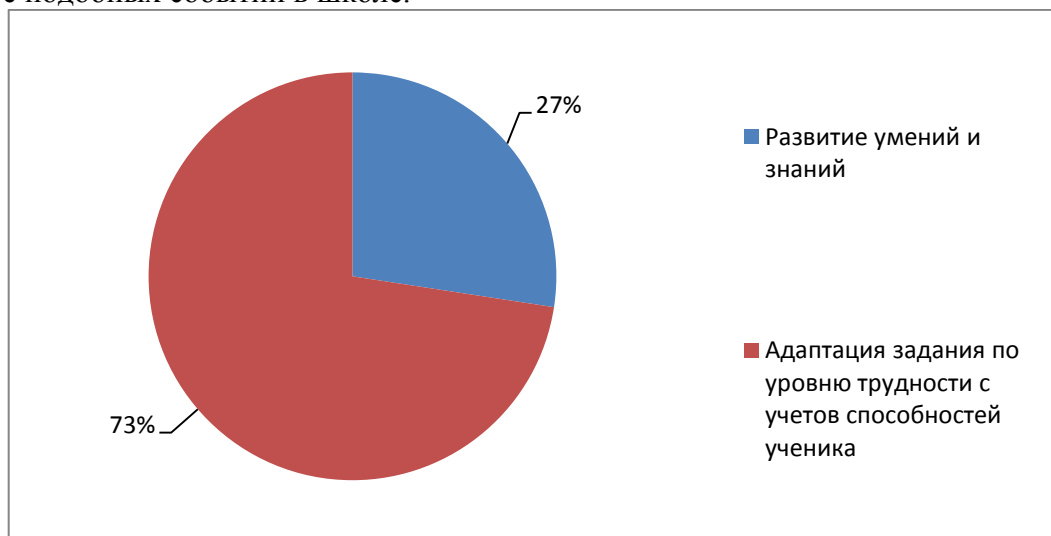


Диаграмма 1: Распределение учителей с учетом их понимания понятия „Индивидуальный подход” в педагогике

Вопрос № 3 анкеты требует определения учителями как часто они дают ученикам задания равного уровня трудности в зависимости от своей прогностической оценки их способностей. Здесь важно отметить, что в вопросе содержится понятие „способности”, здесь умения и знания, а равно и субъективная оценка этих способностей учителем, отсутствуют. Обобщение полученных результатов отображено на Диаграмме 2.

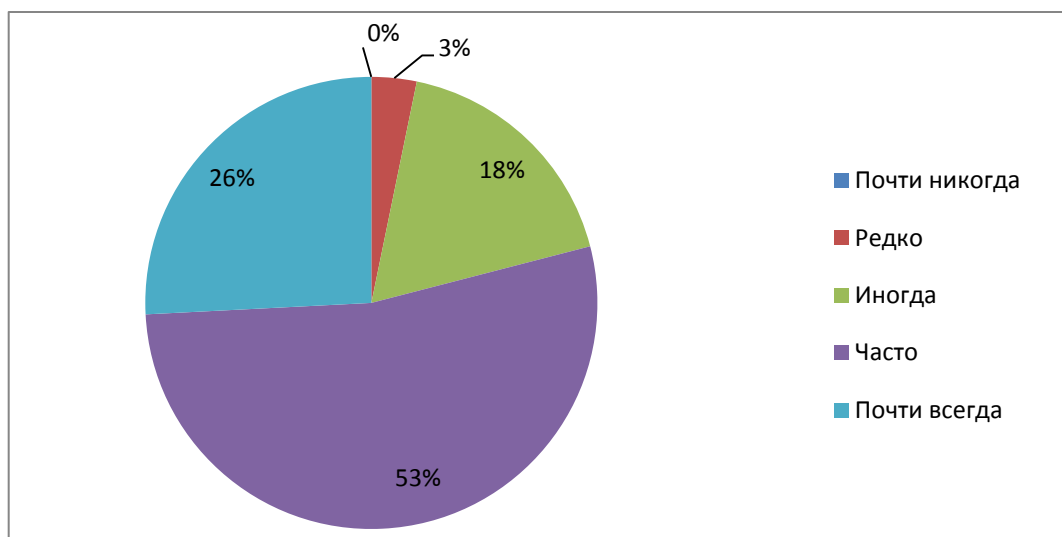


Диаграмма 2: Частота адаптации заданий по уровню трудности в зависимости от представления учителей о способностях учащихся

Из приведенных результатов становится ясным, что даже учителя, воспринимающие индивидуальный подход в образовании как поддержку ученикам, на самом деле склонны применять противоположную концепцию, а именно прогностическое оценивание способностей ученика и адаптацию задания по уровню трудности в зависимости от его способностей. Раз такая практика довольно распространена, можно заключить, что ею характеризуется дошкольное и школьное

образование в Болгарии. Поскольку лишь 3% опрошенных „редко“ пользуются индивидуальным подходом, нельзя не уделить особое внимание той теме, которая связана с мотивацией остальных 97%, применяющих индивидуальный подход „иногда“, „часто“ и „почти всегда“. Цель вопроса № 2 заключается в измерении оценивания учителями эффективности применения этого подхода в работе со школьниками (см. Диаграмму 3).

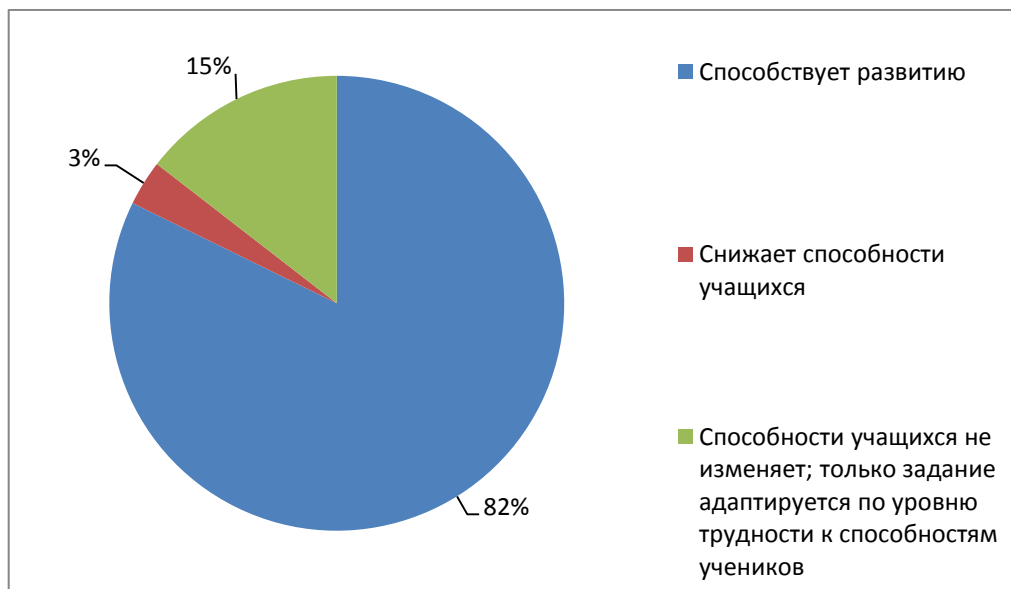


Диаграмма 3: Результаты применения индивидуального подхода в образовании по мнению опрошенных учителей

Сразу видно, что большая часть учителей (82%) полагают, что путем адаптации заданий по уровню трудности в зависимости от способностей своих учеников можно способствовать развитию этих способностей. Эту точку зрения как раз можно понять как основной аргумент для массового применения индивидуального подхода в болгарском образовании. Нельзя не пренебрегать группой, составляющей 18% и расценивающей индивидуальный подход как неэффективный для развития способностей учащихся.

В целях проверки второй части рабочей гипотезы о том, что индивидуальный подход мог бы стать предпосылкой дискриминации, в анкете предлагалось ответить на три вопроса, требующих от анкетированных ранжировать определенные группы школьников.

Вопрос №4 ставит анкетированных в ситуацию выбора 3-х из всех 13 групп учеников, причем каждой из них они должны поставить оценку 1, 2 или 3. Оценкой 1 обозначены наиболее способные учащиеся по мнению опрошенных учителей, оценкой 2 - менее способные, а те, кто наименее способен, обозначены оценкой 3. Для более точного и понятного представления результатов анкетирования при обработке произошло их перешкалирование. Каждой оценке 1 начисляются 3 балла, оценке 2 – 2 балла, а оценке 3 – 1 балл. По преобразованию те группы школьников, которые занимали первую позицию, получили наибольшее количество очков и наоборот. Результаты приведены на Диаграмме 4.

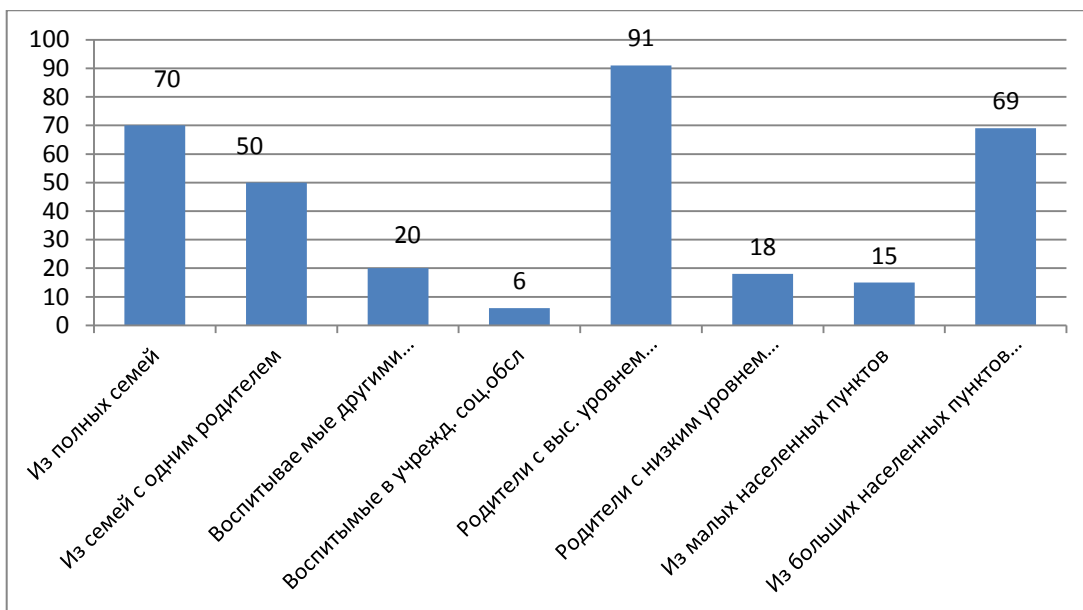
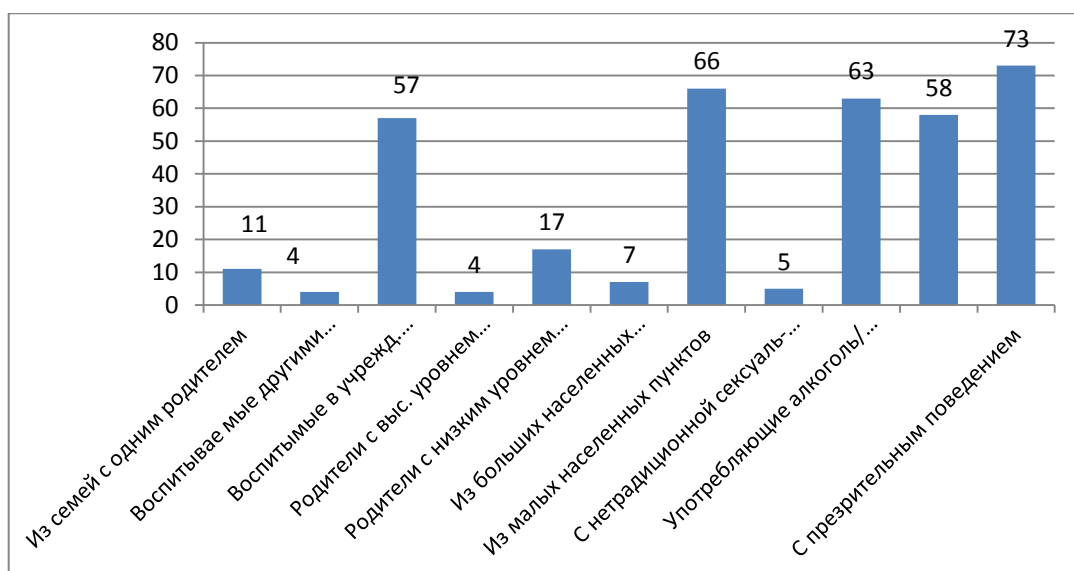


Диаграмма 4: Ранжирование групп школьников с учетом оценки их способностей опрошенными учителями

Результаты непосредственно дают представление об установках учителей на определенные группы учеников. Нельзя не отметить склонность учителей к предположению о способностях учащихся на основании косвенных и ирелевантных критериев. Исходя из полученных результатов анкетирования, можно составить профиль самого способного типа учащихся. Им следовало бы иметь полную семью (воспитываются двумя родителями), притом их родители получили высокий уровень образования и обладают высоким положением в обществе. В то же время они из большого города. Конечно, подобного рода утверждение нельзя расценивать как вывод по результатам настоящего исследования. В своих ответах на данный вопрос учителя выражают свои социальные установки на целые группы общества. А учащиеся, выступающих в качестве принадлежащих к этим группам, „наделяют“ характеристиками самих групп. В социальных науках этот феномен называют диспозиционной атрибуцией, причем она связана с социальными установками типа предубеждения или стереотипа [4].

В анкету входят всего 13 групп школьников, но на Диаграмме 4 указаны только те из них, которых выбрали хоть раз. Это означает, что опрошенные учителя не указали остальных пять групп школьников как способных ни в одном из всех трех своих выборов ответов. Иначе говоря, способности этих учащихся расцениваются как низкие на основании их принадлежности к определенной социальной группе. Для подтверждения данного предположения в анкету предлагалось ответить на вопрос за номером 5, требующий у опрашиваемых учителей ранжировать наименее способных учащихся по той же самой методике. В данном случае предлагались идентичные группы школьников, что и в вопросе № 4. Результаты, полученные после перешкалирования вышеуказанным способом, приведены на Диаграмме 5.

Диаграмма 5: Ранжирование наименее способных учащихся по оценке опрошенных учителей



Создается впечатление, что при негативной альтернативе вопроса о способностях учащихся, рассеивание с ответами намного большее. Такой результат можно рассматривать сквозь призму доминирующих негативных социальных установок на широкий спектр групп общества. Невзирая на это, четко представлена тенденция восприятия определенных учащихся менее способными, нежели другие. В первую категорию попадают школьники с презрительным поведением, систематически не соблюдающие порядок в классе и школьную дисциплину. За ними следуют учащиеся меньшинственного происхождения и те, кто употребляет алкоголь или наркотики. Подобную оценку получили также учащиеся, которых содержат и воспитывают в учреждениях социального обслуживания или иных учреждениях по предоставлению услуг в общности. Учитывая сам факт, что доверительный интервал и стандартное отклонение не были определены, нельзя сделать вывод о статистической значимости разницы полученных значений. Вопреки этому положению данные позволяют утверждать, что именно эти группы определены респондентами как „наименее способные”. Иными словами, очевидно наличие у учителей негативной установки на школьников, принадлежащих к вышеуказанным группам, которых они считают менее способными, чем те, которые принадлежат к группам, представленным на Диаграмме 4.

Такие установки у учителей в сочетании с их пониманием индивидуального подхода как адаптации педагогического задания по уровню трудности в зависимости от индивидуальных способностей учащихся несомненно показывают тенденцию, ведущую к дискриминации определенных учащихся.

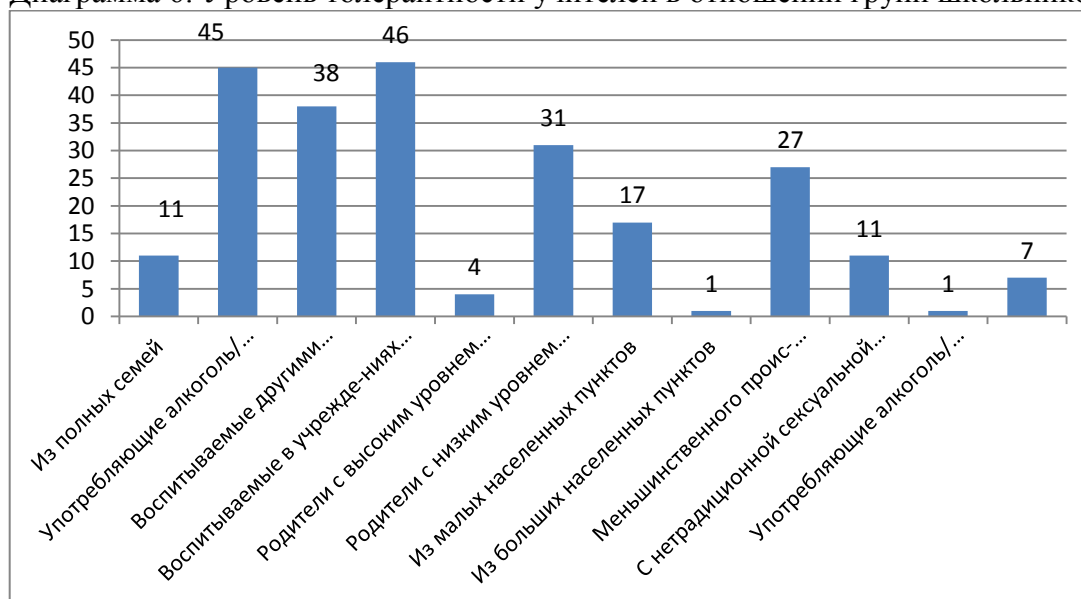
Руководствуясь своей установкой на определенные группы учащихся, учитель мог бы незаметно проигнорировать индивидуальные способности любого ученика.

Естественными следствиями такого процесса будет недооценка или завышение оценки способностей ученика. Следовательно, стремление адаптировать уровень трудности педагогического задания к способностям ученика становится невозможным. Педагогическое поведение, основанное на социальных установках (особенно если они относятся к типу предубеждений или стереотипов), привело бы не только к демотивации учащихся, но и к регрессу в развитии их способностей.

Исследуя склонность к дискриминации и социальным установкам на определенные группы учащихся, целесообразно оценить и толерантность респондентов. В этом заключается цель вопроса № 6 анкеты. От респондентов требуется указать те группы учащихся, для которых они склонны идти на компромиссы при их оценивании. Условия по ранжированию или ограничениям числа выборов нет.

Группы, из числа которых респонденты могут выбирать, те же самые, что и в вопросах 4 и 5. Полученные результаты приведены на Диаграмме 6.

Диаграмма 6: Уровень толерантности учителей в отношении групп школьников



Эти группы учеников условно можно разделить на 3 категории: те, кто пользуется высокой толерантностью со стороны учителей (результат: от 46 до 31 балла); те, в отношении кого учителя проявляют умеренную толерантность (от 30 до 15 баллов), и те, в отношении кого учителя проявляют низкую толерантность (ниже 15 баллов).

К первой группе относят так называемые „терпимые“ школьники:

- Учащиеся, которых содержат и воспитывают в учреждениях социального обслуживания;
- Учащиеся, воспитываемые одним из родителей;
- Учащиеся, воспитываемые родственниками, не являющимися их родителями;
- Учащиеся, воспитываемы родителями с низким уровнем образовательного и социального статуса.

Во вторую группу попадают учащиеся, в отношении которых проявляют умеренную толерантность, а именно:

- Учащиеся меньшинственного происхождения;
- Учащиеся из малых населенных пунктов.

Наименьшую толерантность проявляют учителя к учащимся третьей группы:

- Учащиеся из полных семей;
- Учащиеся с нетрадиционной сексуальной ориентацией;
- Учащиеся с зарегистрированными антиобщественными поступками;
- Учащиеся, чьи родители обладают высоким уровнем образовательного и социального статуса;
- Учащиеся из больших населенных пунктов;
- Учащиеся, употребляющие алкоголь или наркотики.

Хотя и без более углубленного анализа отдельных групп в количественном или качественном отношении, можно заключить, что существуют серьезные предпосылки для дискриминации. Сам по себе тот факт, что учителя, оценивая умения и способности учащихся разных социальных групп, в разной мере склонны идти на компромиссы, означает, что это очевидно ведет к дискриминации, внутреннеприсущей педагогическому процессу, основанному на индивидуальном подходе.

### Выводы и заключение

Исходя из результатов проведенного исследования, можно сделать несколько основных выводов:

- Индивидуальный подход в образовании воспринимается большей частью опрошенных учителей как адаптацию по уровню трудности педагогического задания с учетом индивидуальных способностей учащихся;
- Социальные установки учителей на определенные социальные группы имеют большое влияние на оценку способностей учащихся соответствующих групп;
- Оценивая способности своих учеников, опрошенные учителя склонны проявлять субъективизм, быть терпимыми в отношении некоторых социальных групп и соответственно недооценивать других.

Индивидуальный подход в образовании выходит далеко за пределы адаптации задачи по уровню трудности к способностям учащихся. Настоящее исследование не ставит себе целью скомпрометировать эту парадигму. Наоборот, оно сориентировано на идентификацию прикладного аспекта, могущего стать чрезвычайно значительным основанием применения индивидуального подхода в школе как лучшей практики. Настоящая статья ставит гораздо больше вопросов, чем дает ответы. В ней дискриминация рассматривается в контексте индивидуального подхода, не затрагивая при этом иные проблемы, связанные с этим подходом. Было бы интересно провести исследование в целях выявления связи дискриминации в школе с возрастающей школьной агрессией. Более того, больше внимания можно уделить процессу диагностирования последствий применения индивидуального подхода и как он сказывается на групповой динамике школьного класса или на внутреннем распределении власти среди учащихся.

По сути дела, дискриминация является частью социальной перцепции – это взаимное восприятие людьми друг друга в процессе общения. Ибо она является частью повседневных человеческих взаимоотношений, нельзя точно сказать, что дискриминация плохая или хорошая. Однако, все сразу меняется, когда дело доходит до профессиональных взаимоотношений в контексте педагогического взаимодействия.

### *Литература*

1. Борисова, Т. (2006) *За интерактивността в обучението по литература 1-4 клас [Про интерактивност в обучении литературе 1-4 классов]*, „Контраст”, ISBN: 954-314-029-4
2. Вълчев, Г. (2018) *Приобщаващото образование – еволюция на образователната десегрегация*, Е. сп. “Педагогически форум”(изв.бр. „XVIII Национален педагогически форум с международно участие“), ISSN 1314-7986, ТрУ-ДИПКУ, Ст.Загора
3. Закон о защите от дискриминации, вступил в силу 01.01.2004, опубл. Государственная газета (ГГ), № 86, с изм. ГГ, № 7, 19 января 2018.
4. Йонкова, К. (2017) *Дебатът между моделите на човешкото поведение [Обсуждение моделей человеческого поведения]*. Велико Търново
5. Московичи, С. (2006) *Социална психология [Социальная психология]*, „Дамян Яков”, София, 569с.

**УДК 37.018.1**

*А.Р. Дроздикова-Зарипова, к.п.н., доцент*

*Н.Р. Латыпов, к.п.н., доцент*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*г. Казань, Россия*

### **ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ**

**Аннотация.** В статье представлены результаты апробации педагогических условий по формированию готовности к семейной жизни у старших подростков, склонных к девиациям. Показана положительная динамика изменений по когнитивному, ценностному и