

РАЗВИТИЕ НА ЕТНИЧЕСКИ СТЕРЕОТИПИ ПРЕЗ ДЕТСКА ВЪЗРАСТ

ЗОРНИЦА ГАНЕВА

**РАЗВИТИЕ НА ЕТНИЧЕСКИ
СТЕРЕОТИПИ
ПРЕЗ ДЕТСКА ВЪЗРАСТ**

Издателство и печатница
Валдекс ООД

Зорница Ганева

РАЗВИТИЕ НА ЕТНИЧЕСКИ СТЕРЕОТИПИ ПРЕЗ ДЕТСКА ВЪЗРАСТ

Българска

Първо издание

Zornitza Ganeva

DEVELOPMENT OF ETHNIC STEREOTYPES DURING CHILDHOOD

Научен редактор Академик Мартин Барет (Martyn Barrett), Великобритания

Редактор Вержиния Райкова

Корица Ани Михайлова

ISBN 978-954-90789-7-8

© Copyright 2009

Издателство и печат **Валдекс ООД**

Предговор

от академик Мартин Барет*, Великобритания

Настоящата книга представя резултатите от изключително важна и навременна поредица от изследвания на развитието на етническите стереотипи и предразсъдъци. Неотложността на изследванията в тази област не е преувеличена. По целия свят процесите на глобализация сближават хората с различен културен произход в мащаби, които са били немислими само преди няколко десетилетия. Програмата на ООН за развитие (2004) отбелязва, че страните в света, които са почти 200, имат повече от 5 000 етнически групи и че две трети от страните имат поне една етническа или религиозна малцинствена група, обхващаща 10% или повече от населението. Тези цифри не са статични, а са в процес на драматична промяна. Броят на хората, които живеят извън страната, в която са родени, се е увеличил повече от 2 пъти от 70-те години на XX век, а броят на мигрантите, живеещи в границите на Европейския съюз, които са емигрирали от страни извън Европа, сега е със 75% по-голям, отколкото е бил през 1980 г.

В град Лондон, където живея, нивата на етническо разнообразие са наистина потресаващи. През 2006 г. броят на лондончаните, които са родени извън Обединеното кралство, е бил приблизително 2 300 000. Тази цифра представлява 32% от всички лондончани; в централните лондонски общини цифрата е 39%, докато в самото сърце на Лондон, а именно Уестминстърската община, цифрата е 52% (Събрание на Голям Лондон (GLA), 2005). Националното преброяване на населението на Обединеното кралство, което е било извършено последно през 2001 г., е разкрило, че хората, живеещи в Лондон, са дошли от 179 различни страни (GLA, 2005). Дори по-учудващо от гледна точка на етническа принадлежност, през 1998-1999 г. броят на различните езици, които са били говорени като първи език от децата, посещаващи лондонските училища, е бил повече от 300 (Baker и Eversley, 2000), а цифрата днес трябва да е дори по-висока от това. Посланието тук е ясно: град като Лондон сега е станал „суперразнообразен“ (Vertovec, 2006).

По общо признание Лондон е екстремен пример, може би най-екстремният пример в света, а концепцията за етническото разнообразие изглежда е приела съвсем нови измерения в този град. Обаче, дори и така, и други страни и градове в Европа показват признаци на ускоряващи се нива на миграция и увеличаващо се етническо разнообразие. България, където са събрани много от данните, съобщавани в настоящата книга, е интересен случай. Последният доклад на ОИСР (2008) отбелязва, че през 2006 г. е имало значителен приток на хора в България от Турция, Македония, ОК, Русия, САЩ, Гърция, Украйна, Германия, Молдова и Кипър. Докладът отбелязва също така, че имиграцията впоследствие е нараснала значително, след като България се е присъединила към Европейския съюз през януари 2007 г. (като предварителните данни за 2007 г. показват много значително нарастване на имиграцията от Македония и ОК през тази година). В допълнение

* Мартин Барет (Martyn Barrett) е професор по психология в Университета в Сърби (University of Surrey). Той е член на Британското психологическо дружество, редактор на Британското списание по психология на развитието, академичен директор на Центъра за изследване на национализма, етническата принадлежност и мултикултурализма (CRONEM) при Университета в Сърби и академик по обществени науки.

броят на натурализациите се увеличава стабилно от 2001 г., като нов абсолютен рекорд е поставен през 2006 г. Последният феномен подсказва, че много от тези мигранти възнамеряват да останат в България.

Тези потоци от хора по целия свят означават, че наистина всички общества в света днес стават все по-мултиетнически и по-мултикултурни. По тази причина междуправителствени организации, като например ЮНЕСКО (2005) и Съвета на Европа (2008) признават, че традиционните методи за управление на етническото и културното разнообразие вече не са адекватни и че са необходими нови политически подходи. И двете организации се аргументират, че предизвикателството да живееш в културно разнообразни общества може да бъде посрещнато, само ако има взаимно разбирателство, уважение и еднакво достойнство, отдавано на всички култури, като тези условия са съществена предпоставка за социално включване, социално сближаване и мир между националните, етническите и религиозните групи. И двете организации се аргументират също така, че за да бъде постигната тази цел и да се гарантира да бъде отправено предизвикателство към стереотипизирането и предразсъдъците, е необходим межкултурен диалог.

„Бялата книга за межкултурен диалог” (2008, с. 9) на Съвета на Европа дефинира межкултурния диалог като открит и почтен обмен на възгледи между индивиди и групи с различен етнически, културен, религиозен и езиков произход и наследство на базата на взаимно разбирателство и уважение. Тя препоръчва редица политически подходи, които могат да бъдат възприети от националните правителства за насърчване и засилване на межкултурния диалог и за справяне с дискриминацията и изключването. Тези препоръки може да попаднат на плодородна почва, като се имат предвид резултатите от неотдавнашното проучване на Флаш Евробарометър (2007) на нагласите на европейските граждани към културното разнообразие. Това проучване, което е проведено в 27 държави-членки на Европейския съюз с извадка от над 27 000 души, разкрива, че 72% от гражданите на ЕС считат, че хората, които имат друг етнически, религиозен или национален произход, обогатяват живота на собствената им страна. В допълнение 65% от интервюираните хора са могли да си спомнят за взаимодействия с поне едно лице с друг етнически, религиозен или национален произход през седемте дни, преди да бъдат интервюирани, докато 83% от респондентите са се съгласили, че межкултурният диалог е полезен.

Обаче, докато тези резултати са оптимистични, е важно да се избягва самоуспокоението, особено като се има предвид възраждането на крайно десните националистически политически партии в цяла Европа и силно лабилното естество на общественото мнение. Самата „Бяла книга” отбелязва, че компетенциите, които се изискват за ангажиране в межкултурния диалог, не се придобиват автоматично от индивидите. Вместо това тези компетенции трябва да бъдат изрично преподавани и изучавани и след това прецизирани и поддържани цял живот. В това отношение „Бялата книга” поставя особено ударение на нуждата училищата да приемат програми, материали и практики, които ще стимулират развитието на межкултурни компетенции у децата и младежите, така че те да имат компетенциите, които са необходими за ефективно обвързване с хора с друг етнически, културен, религиозен и езиков произход.

Процесът на разработване на образователни материали, които могат да бъдат използвани от училищата именно за тази цел, вече се реализира. Например Съветът на Европа неотдавна публикува *„Автобиография на межкултурните среци“* – образователен инструмент, който е изрично замислен да стимулира развитието на межкултурни компетенции у децата и младежите (Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson, и Méndez García, 2009). *„Автобиографията“* може да бъде свалена безплатно и да бъде използвана от учителите и във формална, и в неформална образователна обстановка, а инструменти като този надяваме се ще направят полезен принос за стимулирането и улесняването на межкултурния диалог сред бъдещите поколения. Обаче разработването на образователни инструменти като *„Автобиографията“* разчита решаващо на научните изследвания на това как се развиват нагласите на децата към хората с друг етнически, културен, религиозен и езиков произход. Образователните намеси, ако трябва да бъдат максимално ефективни, трябва да бъдат моделирани да се обвържат с развиващите се когнитивни и афективни процеси у децата, така че да могат да канализират и насочват тези процеси към генериране на компетенции и нагласи, които са морално и социално желани. Следователно получаването на подходящо научно разбиране на тези когнитивни и афективни процеси е съществен предшественик на разработването на максимално ефективни образователни инструменти.

Изследванията на развитието на убежденията у децата и младежите за и чувствата към хората от други етнически, културни, религиозни и езикови групи напоследък се разширява, като голям брой нови книги и специални броеве на списания се посвещават конкретно на тази тема (например Barrett, 2007; Bennett и Sani, 2004; Levy и Killen, 2008; Quintana и McKown, 2008). Преди тази текуща вълна на изследователска дейност традиционната картина на детското развитие в тази област е била силно ориентирана към Пиаже, постулирайки, че вътрешногруповите нагласи у децата винаги се развиват през поредица от фиксирани етапи, които се проявяват навсякъде от всички деца независимо от конкретния политически, обществен и културен контекст, в които живеят, като когнитивно-развитийните промени (а не факторите на околната среда) са основния двигател на промените, които настъпват в детските нагласи към хората от други национални, етнически и расови групи.

Обаче традиционната картина се преобръща изцяло от тази вълна на нови изследвания. Вместо това сега знаем, че детските нагласи към културно различните се развиват по множество различни начини в зависимост от конкретния контекст, в които живеят, и конкретните расови, етнически, национални, религиозни и езикови групи, към които спадат самите те. Освен това, това голямо количество нови изследвания подсказва, че родителите, училищата и масмедията могат да имат значително влияние върху развитието на децата в тази област, със сигурност далеч по-голямо влияние, отколкото е било постулирано от традиционната теория на Пиаже. С други думи, тези по-нови изследвания (към които настоящата книга прави значителен принос) радикално преобрънаха традиционния възглед за това как се развиват детските вътрешногруповите нагласи (вж. Barrett, 2007 и 2009 за по-обширни обсъждания на тези проблеми).

Констатацията, че има голяма изменчивост на детското развитие като функция на широка гама от различни фактори е много положителна за опитите за променяне, насочване и канализиране на детските нагласи и межкултурните

компетенции в по-положителна посока, например чрез училищни интервенции. Обаче констатацията за голямата изменчивост на развитието също така прави тази задача много по-комплексна и трудна, тъй като има толкова много различни фактори, движещи развитието на детските нагласи и компетенции (включително когнитивните, афективните и идентификационните процеси, съдържанието на учебния план и училищните учебници, дискурса и практиките на групата родители, учители и връстници, представянията на културно различните в масмедиите и прекия личен контакт с културно различните). Освен това, всичките тези фактори варират в различните общества, в различните обстановки в конкретно общество и при различните деца в конкретна обстановка. Последницата тук е, че може да няма универсално приложими методи за намаляване на предразсъдъците или за повишаване на межкултурните компетенции, които ще бъдат еднакво ефективни независимо от конкретната обществена обстановка, в която живеят децата, и конкретната съвкупност от фактори, които преобладават при тези деца в тази обстановка. Вместо това образователните интервенции може да трябва да бъдат моделирани към конкретния набор от обществени и социални обстоятелства, в които расте целевата група деца, и към конкретния набор от влияния, които са доминирали при определянето на текущите им нагласи към и разбирането им на културно различните.

Следователно е много важно да бъдат извършвани детайлни изследвания на развитието на межкултурните нагласи и разбираня в отделните обстановки, ако искаме да разработим и съставим образователни програми за намаляване на предразсъдъците и повишаване на межкултурните компетенции, които ще бъдат ефективни в тези обстановки. Това е причината защо изследванията, за които се съобщава в настоящата книга, са толкова изключително важни и навременни. Като изследва начините, по които се развиват детските предразсъдъци и стереотипи за различните национални и етнически групи в българския контекст, и като сравнява тези модели на развитие с тези, проявявани от децата, растящи в Украйна и Италия, настоящата книга прави много важен принос към по-широкото ни разбиране за това как се развиват детските нагласи, предразсъдъци и стереотипи за културно различните. Зорница Ганева трябва да бъде поздравена за създаването на такава впечатляваща и проникновена книга.

Обаче аз много се надявам, че настоящата книга ще бъде само първата стъпка по един продължаващ път. След като е документирано и разбрано как се развиват стереотипите и предразсъдъците на българските деца, следващата стъпка е да бъдат разработени оценени ефективни методи за намаляване на предразсъдъците в този контекст и за повишаване на компетенциите, от които се нуждаят българските деца и младежи за ангажиране в успешен межкултурен диалог с членовете на други расови, етнически, национални, религиозни и езикови групи.

Затова приветствам големия принос, направен от настоящата книга, и желая на този проект изключителен успех в бъдеще.

Професор Мартин Барет
Академик по обществени науки

Лондон, юни 2009 г.

Литература

Baker, P. & Eversley, J. (Eds.) (2000). *Multilingual Capital: The Languages of London's Schoolchildren and their Relevance to Economic, Social and Educational Policies*. London: Battlebridge.

Barrett, M. (2007). *Children's Knowledge, Beliefs and Feelings about Nations and National Groups*. Hove: Psychology Press.

Barrett, M. (2009). The development of children's intergroup attitudes. In Hu, A. & Byram, M. (Eds.), *Interkulturelle Kompetenz und Fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation/Intercultural Competence and Foreign Language Learning: Models, Empiricism, Assessment* (pp. 69-86). Tübingen, Germany: Gunter Narr Verlag.

Bennett, M. & Sani, F. (Eds.) (2004). *The Development of the Social Self*. Hove, UK: Psychology Press.

Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R. & Méndez García, M.C. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing. <http://www.coe.int/t/DG4/AUTOBIOGRAPHY/>

Council of Europe (2008). White Paper on Intercultural Dialogue [CM(2008)30 final 2 May 2008]. Strasbourg: Committee of Ministers, Council of Europe.

Flash Eurobarometer (2007). *Intercultural Dialogue in Europe*. Flash EB Series 217. Brussels: European Commission.

GLA (Greater London Authority) (2005). *London – The World in a City: An Analysis of 2001 Census Results*. London: Greater London Authority.

GLA (Greater London Authority) (2008). *A Profile of Londoners by Country of Birth: Estimates from the 2006 Annual Population Survey*. London: Greater London Authority.

Levy, S.R. & Killen, M. (Eds.) (2008). *Intergroup Attitudes and Relations in Childhood through Adulthood*. New York: Oxford University Press.

OECD (2008). *International Migration Outlook SOPEMI: 2008 Edition*. Paris: OECD.

Quintana, S.M. & McKown, C. (Eds.) (2008). *The Handbook of Race, Racism and the Developing Child*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

UNESCO (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. Paris: UNESCO.

United Nations Development Programme (UNDP) (2004). *Human Development Report 2004: Cultural Liberty in Today's Diverse World*. New York: United Nations Development Programme.

Vertovec, S. (2006). *The Emergence of Super-Diversity in Britain*. Working Paper No. 25, Centre on Migration, Policy and Society (COMPAS), University of Oxford.

Introduction

This book presents the results of an extremely important and timely series of studies into the development of ethnic stereotypes and prejudice. It is difficult to overstate the urgency of research in this field. Across the world, globalisation processes are bringing people from different cultural backgrounds into contact on a scale which was unimaginable just a few decades ago. The United Nations Development Programme (2004) notes that the countries of the world, of which there are nearly 200, contain about 5,000 ethnic groups, and that two-thirds of countries contain at least one ethnic or religious minority group comprising 10% or more of the population. These figures are not static but are in the process of changing dramatically. The number of people who live outside their country of birth has more than doubled since the 1970s, and the number of migrants living within the borders of the European Union who have emigrated from countries outside Europe is now 75% higher than it was in 1980.

In the city of London, where I live, the levels of ethnic diversity are truly staggering. In 2006, the number of Londoners who were born outside the UK was approximately 2,300,000. This figure represents 32% of all Londoners; in the inner London boroughs, the figure is 39%, while in the very heart of London, namely the borough of Westminster, the figure is 52% (GLA, 2008). The UK national census, which was last conducted in 2001, revealed that the people living in London had come from 179 different countries (GLA, 2005). Even more striking from the perspective of ethnicity, in 1998-1999, the number of different languages which were spoken as a first language by children attending London schools stood at over 300 (Baker & Eversley, 2000), and the figure today must be even higher than this. The message here is clear: a city such as London has now become ethnically 'super-diverse' (Vertovec, 2006).

London is admittedly an extreme example, possibly the most extreme example in the world, and the concept of ethnic diversity seems to have taken on entirely new dimensions within this city. However, that said, other countries and cities in Europe are showing signs of accelerating levels of migration and increasing ethnic diversity as well. Bulgaria, where much of the data reported in the present book were collected, is an interesting case. The latest OECD report (2008) notes that, during 2006, there were significant inflows of people into Bulgaria from Turkey, Macedonia, UK, Russia, USA, Greece, Ukraine, Germany, Moldova and Cyprus. The report also notes that immigration subsequently increased markedly after Bulgaria acceded to the European Union in January 2007 (with the preliminary data for 2007 showing very significant increases in immigration from Macedonia and the UK in that year). In addition, the number of naturalisations has increased steadily since 2001, with a new all-time record being set in 2006. This latter phenomenon suggests that many of these migrants fully intend to remain in Bulgaria.

These flows of peoples across the world mean that virtually all societies in the world today are becoming increasingly multiethnic and multicultural. For this reason, intergovernmental organisations such as UNESCO (2005) and the Council of Europe (2008) have acknowledged that traditional methods for managing ethnic and cultural diversity are no longer adequate, and that new policy approaches are required. Both organisations argue that the challenge of living within culturally diverse societies can only be met if there is mutual understanding, respect and equal dignity accorded to all

cultures, with these conditions being an essential prerequisite for social inclusion, social cohesion and peace between national, ethnic and religious groups. Both organisations also argue that in order to achieve this goal, and to ensure that stereotyping and prejudice are challenged, intercultural dialogue is required.

The Council of Europe's *White Paper on Intercultural Dialogue* (2008, p.9) defines intercultural dialogue as the open and respectful exchange of views between individuals and groups with different ethnic, cultural, religious and linguistic backgrounds and heritage on the basis of mutual understanding and respect. It recommends a number of policy approaches which can be adopted by national governments to promote and enhance intercultural dialogue and to tackle discrimination and exclusion. These recommendations may fall onto fertile ground, given the findings of a recent Flash Eurobarometer (2007) study into European citizens' attitudes towards cultural diversity. This study, which was conducted in 27 member states of the European Union with a sample of over 27,000 people, revealed that 72% of EU citizens believe that people who have other ethnic, religious or national backgrounds enrich the life of their own country. In addition, 65% of the people who were questioned were able to recall interactions with at least one person from another ethnic, religious or national background in the seven days prior to being questioned, while 83% of respondents agreed that intercultural dialogue was beneficial.

However, while these findings are optimistic, it is important to avoid complacency, especially given the resurgence of extreme right-wing nationalist political parties across Europe and the highly labile nature of public opinion. The *White Paper* itself notes that the competences which are required for engaging in intercultural dialogue are not acquired automatically by individuals. Instead, these competences need to be explicitly taught and learned and then practised and maintained throughout life. In this regard, the *White Paper* places particular emphasis on the need for schools to adopt programmes, materials and practices which will foster the development of intercultural competences in children and young people, so that they are equipped with the competences which are required for engaging effectively with people from other ethnic, cultural, religious and linguistic backgrounds.

The process of developing educational materials which can be used by schools for precisely this purpose is already underway. For example, the Council of Europe has recently published the *Autobiography of Intercultural Encounters*, an educational tool which has been expressly designed to foster the development of intercultural competences in children and young people (Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson, & Méndez García, 2009). The *Autobiography* can be freely downloaded and used by teachers in both formal and non-formal educational settings, and tools such as this will hopefully make a useful contribution to fostering and facilitating intercultural dialogue among future generations. However, the development of educational tools such as the *Autobiography* relies crucially upon scientific research into how children's attitudes towards people from other ethnic, national, religious and linguistic backgrounds develop. Educational interventions, if they are to be maximally effective, must be tailored to engage with children's developing cognitive and affective processes so that they can channel and direct those processes towards generating the competences and attitudes which are morally and socially desirable. Hence, obtaining a proper scientific understanding of these cognitive and affective processes is an essential precursor to the development of maximally effective educational tools.

Research into the development of children's and young people's beliefs about, and feelings towards, people from other ethnic, national, religious and linguistic groups has recently been expanding, with a number of new books and special issues of journals being devoted specifically to this topic (e.g., Barrett, 2007; Bennett & Sani, 2004; Levy & Killen, 2008; Quintana & McKown, 2008). Before this current wave of research activity, the traditional picture of children's development in this area had been strongly Piagetian in orientation, postulating that children's intergroup attitudes always develop through a sequence of fixed stages which are universally exhibited by all children irrespective of the specific political, societal and cultural contexts in which they live, and with cognitive-developmental changes (rather than environmental factors) being the principal driver of the changes which occur to children's attitudes to people from other national, ethnic and racial groups.

However, this traditional picture has been completely over-turned by this wave of new research. Instead, we now know that children's attitudes to cultural others develop in many different ways, depending on the specific context in which they live and the specific racial, ethnic, national, religious and linguistic groups to which they themselves belong. Furthermore, this body of new research suggests that parents, schools and the mass media can have considerable impact on children's development in this domain, certainly far more influence than was postulated by traditional Piagetian theory. In other words, this more recent research (to which the present book makes a significant contribution) has radically overturned the traditional view on how children's intergroup attitudes develop (see Barrett, 2007 and 2009, for more extended discussions of these issues).

The finding that there is pervasive variability in children's development as a function of a wide range of different factors is a very positive one for attempts to change, direct and channel children's attitudes and intercultural competences in a more positive direction, through school interventions, for example. However, the finding of pervasive variability in development also makes that task much more complex and difficult, because there are so many different factors driving the development of children's attitudes and competences (including cognitive, affective and identification processes, the contents of the school curriculum and school textbooks, parental, teacher and peer group discourse and practices, representations of cultural others in the mass media, and direct personal contact with cultural others). Furthermore, all of these factors vary from one society to another, from one setting to another within a particular society, and from one child to another within a particular setting. The implication here is that there may not be any universally applicable methods for reducing prejudice or for enhancing intercultural competences that will be equally effective irrespective of the specific societal setting in which children live and the specific constellation of factors which prevail upon those children within that setting. Instead, educational interventions may need to be tailored to the specific set of societal and social circumstances within which the targeted group of children are growing up, and to the particular set of influences which have dominated in determining their current attitudes to, and understanding of, cultural others.

Hence, it is vital to conduct detailed research into the development of intercultural attitudes and understandings within individual settings, if we wish to devise and construct educational programmes for reducing prejudice and enhancing intercultural competences which will be effective within those settings. This is the reason why the research which is reported in this book is so extremely important and timely. By examining the ways in

which children's prejudices and stereotypes of different national and ethnic groups develop within the Bulgarian context, and by comparing these patterns of development with those that are exhibited by children growing up in Ukraine and Italy, this book makes a highly significant contribution to our wider understanding of how children's attitudes, prejudices and stereotypes of cultural others develop. Zornitza Ganeva is to be congratulated on producing such an impressive and insightful body of work.

However, I very much hope that the present book will be just the first step along a continuing road. Having documented and understood how the stereotypes and prejudices of Bulgarian children develop, the next step is to develop and evaluate effective methods for reducing prejudice within this context and for enhancing the competences which Bulgarian children and young people need in order to engage in successful intercultural dialogue with members of other racial, ethnic, national, religious and linguistic groups.

I therefore welcome the major contribution which is made by the present book, and I wish this project extremely well for the future.

Professor Martyn Barrett

Academician of the Social Sciences

London, June 2009

References

Baker, P. & Eversley, J. (Eds.) (2000). *Multilingual Capital: The Languages of London's Schoolchildren and their Relevance to Economic, Social and Educational Policies*. London: Battlebridge.

Barrett, M. (2007). *Children's Knowledge, Beliefs and Feelings about Nations and National Groups*. Hove: Psychology Press.

Barrett, M. (2009). The development of children's intergroup attitudes. In Hu, A. & Byram, M. (Eds.), *Interkulturelle Kompetenz und Fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation/Intercultural Competence and Foreign Language Learning: Models, Empiricism, Assessment* (pp. 69-86). Tübingen, Germany: Gunter Narr Verlag.

Bennett, M. & Sani, F. (Eds.) (2004). *The Development of the Social Self*. Hove, UK: Psychology Press.

Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R. & Méndez García, M.C. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing. <http://www.coe.int/t/DG4/AUTOBIOGRAPHY/>

Council of Europe (2008). White Paper on Intercultural Dialogue [CM(2008)30 final 2 May 2008]. Strasbourg: Committee of Ministers, Council of Europe.

Flash Eurobarometer (2007). *Intercultural Dialogue in Europe*. Flash EB Series 217. Brussels: European Commission.

GLA (Greater London Authority) (2005). *London – The World in a City: An Analysis of 2001 Census Results*. London: Greater London Authority.

GLA (Greater London Authority) (2008). *A Profile of Londoners by Country of Birth: Estimates from the 2006 Annual Population Survey*. London: Greater London Authority.

Levy, S.R. & Killen, M. (Eds.) (2008). *Intergroup Attitudes and Relations in Childhood through Adulthood*. New York: Oxford University Press.

OECD (2008). *International Migration Outlook SOPEMI: 2008 Edition*. Paris: OECD.

Quintana, S.M. & McKown, C. (Eds.) (2008). *The Handbook of Race, Racism and the Developing Child*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

UNESCO (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. Paris: UNESCO.

United Nations Development Programme (UNDP) (2004). *Human Development Report 2004: Cultural Liberty in Today's Diverse World*. New York: United Nations Development Programme.

Vertovec, S. (2006). *The Emergence of Super-Diversity in Britain*. Working Paper No. 25, Centre on Migration, Policy and Society (COMPAS), University of Oxford.

Към читателите

Как започна всичко? Каква е историята на книгата, която държите в ръцете си? През 2004 г. станах докторант във Факултета по педагогика на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Само няколко месеца след това спечелих изследователска стипендия Мария Кюри по VI Рамкова програма на ЕС, за да направя част от дисертацията си в Университета на Страната на баските (Universidad del País Vasco, San Sebastián, España), Испания. И заминах. Озовах се съвсем сама в чужда страна, без особен опит в научната работа, натоварена с целия културен багаж на човек, който е от групата на мнозинството в България, затворен, изпълнен със скептицизъм и всички предразсъдъци и стереотипи, които можете да си представите, към „различните“, към малцинствата. Тази една година в Испания беляза живота ми завинаги! Преживях и преодолях с помощта на много баски и български приятели тежък културен шок във всички сфери на живота. Имах възможност да осъзная, че аз, като български гражданин, нямам дори бегла представа как се чувстват представителите на малцинствените групи. Престоят ми в Страната на баските ми помогна да започна да виждам света през очите на малцинствата, да се опитам да се поставя на тяхно място, да съпреживявам чувството на общност заедно с тях, да уважавам етническите символи, традиции, празници, език, история, въпреки че не ги разбирам и не съм запозната с тях, да си дам сметка, че за представителите на всеки народ те означават много, да бъде по-толерантна, разбираща и търпелива. Ето защо бих искала да споделя промяната, която преживях, с читателите на тази книга. Много бих се радвала, ако тя ви бъде полезна!

Книгата се състои от увод, пет глави и заключение. В *първа глава* са дадени дефиниции и са разгледани съдържателните особености на понятията „стереотип“ и „предразсъдък“ и развитието им във възрастов план. Представени са различни теории, които дават обяснение за тяхното формиране. Анализирани са различни междугрупови феномени като предпочитанията към собствената група, пренебрегването на другите групи и формирането на националната гордост.

Във *втора глава* е обърнато внимание на източниците, от които децата получават информация (училището, семейството, средствата за масово осведомяване и т.н.) за етническите групи. Анализирано е антирасистското възпитание в контекста на интеркултурното възпитание и са предложени стратегии и възпитателни дейности за преодоляване на предразсъдъците.

В *трета и четвърта глава* от книгата са представени резултати от емпирични изследвания по проблема. Описани са общо осем изследвания. Първите пет са обединени в *трета глава*, защото използват една и съща методология, имат общи цели и хипотези, а за да може да бъде направена и съпоставка между тях, бяха анкетирани едни и същи лица. В тези пет изследвания е приложена световно утвърдената методология за изследване на етнически стереотипи и предразсъдъци на академик Мартин Барет (Martyn Barrett) от Университета в Съри (University of Surrey), Великобритания.

В *четвърта глава* са представени три съпоставителни изследвания. Първото съпоставително изследване е най-рядко срещаното в научната литература и най-трудно за реализиране. В него е представен един и същи изследователски въпрос,

измерен и анализиран чрез 3 независими една от друга различни методологии. Второто съпоставително изследване е класическо в научната литература. То представлява съпоставка на приложена една и съща методология за измерване на един и същи научен проблем в различни държави. В случая са представени резултатите от проведено изследване в България, Украйна и Италия. В третото, което е едно от най-често срещаният вид в научната литература съпоставителни изследвания, са измерени и са регистрирани промените на едно и също явление в различни периоди от време, в случая в различни години.

В *пета глава* е проведено обсъждане на получените резултати и са представени изводите, до които се е достигнало.

За мен е голяма чест и удоволствие да работя съвместно с академик Мартин Барет. Искрените ми благодарности за това, че прие да напише *предговора* към тази книга. По този начин читателите ще се докоснат до знания от първоизточника и ще имат възможност да „почерпят и пият вода от извора”. Въпреки огромната му ангажираност той винаги намираше време подробно да дискутираме не само резултатите от проведените изследвания, но и правилното използване на различните статистически процедури и тестове. Той ми разкри чудния свят на науката и мистериите в него, които предстоят да бъдат открити, научи ме не просто да виждам числа, а да ги усещам, да разбирам техния език и да им се наслаждавам. Тези безценни дискусии затвърдиха в мен увереността в правилното прилагане на знанията, които бях придобила, и изграждаха в мен научния работник.

Много благодаря на професор Валентина Павленко от Университета в Харков, Украйна, и нейните сътрудници, а също така и на професор Алида Ло Коко от Университета в Парма, Италия, и на нейния екип – д-р Кристиано Ингулиа и д-р Паскуале Мусо – за доверието да ми предоставят събрани данни от проведено изследване и вярата в коректното им анализиране. Без тяхната помощ съпоставителният анализ между България, Украйна и Италия нямаше да бъде направен.

Бих искала да благодаря на научните ми ръководители в България и Испания – доцент д-р Сийка Чавдарова-Костова и на професор Хосе Валенсия – за отдадеността им, оказваната непрекъсната подкрепа, ценните напътствия и идеи, логичните им навременни критики и забележки към моята научна работа и изключителните им професионални и чисто човешки качества. Те ми създаваха благоприятни условия да работя, да се развивам и израствам както като учен, така и като човек!

Благодаря на професор Жан Валсинер от Университета Кларк, САЩ, който от лятното училище по социални репрезентации в Италия (2003 г.) до сега ми помага успешно да премина през бариерите на западната школа, да видя нейните достойнства и да я адаптирам към българската действителност.

На всички мои Учители благодаря!

Сърдечно благодаря на семейството ми и на всички приятели, които бяха до мен в продължение на тези години, за вдъхновението, подкрепата, отделеното време, Любовта, Вярата и оптимизма, които безрезервно ми вдъхваха! Благодаря за всички жертви, които направиха, и за големите им човешки сърца!

Благодаря на Иван Ключев за превода на предговора на тази книга, за готовността му винаги да помага в трудни ситуации и да намира време въпреки изключително натоварената му програма и голямата му заетост, за високия му

професионализъм, отворения му дух и желанието да споделя знания, умения и впечатления.

Бих искала от сърце да благодаря и на всички изследвани деца и студенти, които толкова търпеливо и съвестно попълваха анкети и отговаряха на интимни въпроси за тяхната етническа принадлежност, за отношението им към своя и как възприемат другите етноси в България. Без тяхната незаменима помощ и желание за съдействие настоящата книга нямаше да може да се реализира.

Книгата е резултат от научната ми работа в Испания в продължение на три години и в Софийския университет „Св. Климент Охридски” в продължение на две години.

Представените изследвания се осъществиха като част от международни проекти и чрез спечелени стипендии/финансовата подкрепа по VI Рамкова програма на ЕС и от Испанската агенция за международно сътрудничество към Министерство на външните работи в Испания.

Книгата би могла да представлява интерес и да бъде полезно четиво както за студенти от социални и хуманитарни науки и за техните преподаватели, така и за по-широк кръг от колеги.

Приятно четене!

СЪДЪРЖАНИЕ

<i>ПРЕДГОВОР ОТ АКАДЕМИК МАРТИН БАРЕТ, ВЕЛИКОБРИТАНИЯ</i>	5
<i>КЪМ ЧИТАТЕЛИТЕ</i>	15
<i>УВОД</i>	23

ПЪРВА ГЛАВА

<i>ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ НА ПРОБЛЕМА ЗА ПРЕДРАЗСЪДЪЦИТЕ И СТЕРЕОТИПИТЕ КЪМ РАЗЛИЧНИТЕ ЕТНОСИ</i>	25
--	----

1.1. Предразсъдъците и стереотипите като понятия	25
1.1.1. Дефиниране и съдържателна характеристика на понятието предразсъдък	25
1.1.2. Дефиниране и съдържателна характеристика на понятието стереотип	30
1.1.3. Дискриминацията и расизмът като последствия от проявени.....	39
1. 2. Етнически предразсъдъци в детска възраст	46
1.2.1. Изследвания на етническите предразсъдъци в детска възраст.....	46
1.2.2. Теории за развитието на расови (етнически) предразсъдъци в детска възраст	52
1.2.3. Специфика на процеса на формиране на етническа идентичност при деца от малцинствени групи	65
1.3. Национална гордост в детска възраст	85
1.3.1. Натрупване на знания за националните символи в детска възраст	85
1.3.2. Изследвания на националната гордост в детска възраст	87
1.3.3. Основни фактори за развитието на националната гордост.....	89

ВТОРА ГЛАВА

<i>ВЪЗПИТАНИЕ ЗА ПРЕОДОЛЯВАНЕ НА ЕТНИЧЕСКИТЕ ПРЕДРАЗСЪДЪЦИ В ДЕТСКА ВЪЗРАСТ</i>	95
2.1. Антирасистското възпитание в контекста	95
2.2. Стратегии и възпитателни дейности за преодоляване	98

ТРЕТА ГЛАВА

<i>ЕМПИРИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ НА ПРЕДРАЗСЪДЪЦИ</i>	117
<i>И СТЕРЕОТИПИ КЪМ РАЗЛИЧНИ ЕТНОСИ</i>	117
3.1. Цел, хипотези, изследвани лица и методология	117
3.2. Изследване на национална и етническа субективна идентификация	124
3.2.1. Субективна идентификация	124
3.2.2. Национална идентичност	132

3.2.3. Етническа идентичност	135
3.2.4. Връзка между национална и етническа идентичност, етническа група и възраст	137
3.3. Изследване на етнически стереотипи	140
3.4. Изследване на степента на харесване на етническите групи	150
3.5. Изследване на социалните дистанции между различни етноси.....	153
3.6. Изследване на знанията за етническите символи	
и източници на информация за етническите групи	161
3.6.1. Избор на празник.....	161
3.6.2. Избор на религиозен обект.....	164
3.6.3. Избор на език	166
3.6.4. Източници на информация за етническите групи	168

ЧЕТВЪРТА ГЛАВА

СЪПОСТАВИТЕЛНИ АНАЛИЗИ НА ЕМПИРИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ.....	171
4.1. Съпоставителен анализ между индексите.....	171
за стереотипност, етнически чувства и социални дистанции (съпоставка по методологии).....	171
4.1.1. Индекс на стереотипност.....	171
4.1.2. Индекс на харесване	173
4.1.3. Индекс на социални дистанции	175
4.2. Съпоставителен анализ на идентичностите на деца от България, Украйна и Италия (съпоставка между държави).....	179
4.3. Съпоставителен анализ на нагласите на български студенти към малцинствата за периода 2004–2008 година.....	186

ПЕТА ГЛАВА

ОБСЪЖДАНЕ НА РЕЗУЛТАТИ	195
5.1. Хипотеза от гледна точка на теорията за детското	203
социално-когнитивно развитие	203
5.2. Хипотеза от гледна точка на теорията	204
за социалната идентичност.....	204

ПРИЛОЖЕНИЯ.....	235
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 ИЗСЛЕДВАНЕ НА НАЦИОНАЛНА И ЕТНИЧЕСКА СУБЕКТИВНА ИДЕНТИФИКАЦИЯ	235

ПРИЛОЖЕНИЕ 2	ИЗСЛЕДВАНЕ НА ЕТНИЧЕСКИ СТЕРЕОТИПИ И СТЕПЕН НА ХАРЕСВАНЕ КЪМ ЕТНИЧЕСКИТЕ ГРУПИ.....	238
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	ИЗСЛЕДВАНЕ НА СОЦИАЛНИТЕ ДИСТАНЦИИ МЕЖДУ РАЗЛИЧНИ ЕТНОСИ	240
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	ИЗСЛЕДВАНЕ НА ЗНАНИЯТА ЗА ПРАЗНИЦИ, РЕЛИГИОЗНИ ОБЕКТИ, ЕЗИЦИ И ИЗТОЧНИЦИ НА ИНФОРМАЦИЯ ЗА ЕТНИЧЕСКИТЕ ГРУПИ.....	241
ПРИЛОЖЕНИЕ 5	НАГЛАСИТЕ НА БЪЛГАРСКИ СТУДЕНТИ КЪМ МАЛЦИНСТВА.....	243

Увод

*Основната задача на човечеството е
да произвежда повече Човечност.*

Фернандо Саватер

На стария континент Европа множеството различни култури изграждат пъстра мозайка. Те са в непрекъснато взаимодействие и взаимна зависимост. Явления, събития, конфликти на етническа основа, които се случват на дадена територия, оказват все по-голямо влияние върху близки или далечни страни. Взаимовлиянието и зависимостта между народите по света е все по-очевиден и неоспорим факт. Комуникацията между европейските и другите култури като необратим процес ще става все по-интензивна.

Между нас, различните хора, има взаимозависимост. Защитниците на интеркултурализма поддържат схващането, че различните култури са варианти в търсене на разрешение на човешките проблеми, като преобладава това, което свързва и обединява хората, над това, което ги разделя – основанието за твърдението, че сме повече еднакви, отколкото различни. Това разбиране се утвърждава в духа на универсалистката перспектива, културния релативизъм и необходимостта от установяването на общи ценности.

В световен мащаб се наблюдава бъдещ тревога растеж на етническите предразсъдъци, на дискриминация на етническа основа, радикален и насилствен национализъм, религиозен фанатизъм, поява на групи с расистка и фашистка идеология и други нетолерантни движения.

Парадокс е, че изброените явления възникват в демократични общества, като цяло по-толерантни при изразяване на различни вярвания и ценности, с плуралистична социална организация и политика – общества, в които се е увеличило мултикултурното разнообразие при съжителстване на различни култури, етноси, езици, религии и традиции на една и съща територия.

На този фон се наблюдават две противоположни и парадоксални на пръв поглед явления. От една страна, се върви към *глобализация и обединяване* на страни и култури чрез общи структури и организации. От друга страна, се засилва *национализмът*, който в определени варианти предполага *отделяне* от съществуващото цяло и се обявява за признаване на дадена регионална специфика и идентичност. Тази диалектика на посочените процеси е пряко свързана с произтичащата от самия процес на глобализация опасност от известно уеднаквяване и навлизане на елементи от по-големи и по-силни култури в по-малките. Чувствайки се заплашен, национализмът реагира с претенцията за запазване на собствените етнически характеристики. Конфликтът възниква, когато стремежът към съхраняване на собственото етническо съзнание и идентичност е ревностно и остро, проявявайки се под формата на враждебност към тези, които не принадлежат към “нашата” група.

Вярвам в човека и в човечеството. Мисля, че развитието и практическото прилагане на интеркултурното възпитание означава участие в активното изграждане на по-хуманен свят. Човечеството като цяло, всяка група от хора и всеки човек в еволюцията си е бил изправен пред избор между сътрудничеството и

борбата, между приемането и отхвърлянето, между войната и мира. В исторически план постепенно са утвърждавани мирни пътища за преодоляване на възникващите конфликти в процеса на социално съжителстване, един от които е именно интеркултурното възпитание.

Интеркултурното възпитание се основава на ценности като справедливост, уважение, равенство и взаимопомощ. То подготвя за съвместно съжителстване, сътрудничество и разрешаване на конфликти, ставайки все по-популярно в световен план като път към мирното съвместно съществуване на хората на Земята.

Една от задачите на интеркултурното възпитание е да задоволи потребностите, породени от присъствието на културно разнообразие в обществото. Именно на този фон се откроява благородната, красива и трудна мисия на интеркултурното възпитание, което се основава на теоретично обосновани ръководни принципи и предлага практически решения, от една страна, за позитивно утвърждаване на етническата идентичност на децата, а от друга – за намаляване на етническите им предразсъдъци и за по-солидарни отношения на взаимопомощ, етническа толерантност и разбирателство между тях.

Една от основните пречки за неговото пълноценно реализиране са негативните стереотипи и предразсъдъците, изпитвани към деца с различен етнически, религиозен, расов произход. Естествена последица от това е дискриминацията в образованието. Между предразсъдъците и дискриминацията съществува взаимовръзка – от една страна – преодоляването на предразсъдъците е предпоставка за преодоляването на дискриминацията, а от друга – прилагането на социални мерки за преодоляване на дискриминацията е път към преодоляване на предразсъдъците.

Поддържането на мира в световен мащаб изисква справедливост, уважение, равнопоставеност и сътрудничество между различните култури. Мирното, хармонично и **хуманно съвместно съжителстване** не се изразява само в отсъствие на войни и конфликти. То самото е Пътят, по който обществата и институциите трябва да вървят ден след ден.

В общественото пространство могат да се диференцират **три вида поведение спрямо малцинствата**: 1) активна **солидарност** с малцинствата, проявявана особено чрез дейността на обществени движения и неправителствени организации за подпомагане на етническите общности в неравностойно положение; 2) открито **расистко поведение**, което декларира своите предразсъдъци спрямо малцинствата и често преминава към насилствени действия, изразяващи се в създаване на расистки и дискриминиращи движения; 3) **безразличие**. В последната категория попада по-голяма част от населението, която няма активно отношение нито към подкрепата, нито към расизма спрямо малцинствата. Част от мнозинството има **неявни предразсъдъци**, които се проявяват в проблемни ситуации или конфликти на интереси, а друга част – обратното – при определени обстоятелства проявяват поведение на взаимопомощ.

Всичко това дава основание да се избере и пристъпи към разработване на тази проблематика.

Първа глава

Теоретични основи на проблема за предразсъдъците и стереотипите към различните етноси

1.1. Предразсъдъците и стереотипите като понятия

1.1.1. Дефиниране и съдържателна характеристика на понятието предразсъдък

Предразсъдъкът се проявява като **отрицателна или положителна нагласа**, която може да бъде предпоставка за **дискриминиращо поведение**. Въпреки че жертва на предразсъдъка е отделният човек, **причината, поради която е дискриминиран или се оценява негативно, е принадлежността му към определена група**.

Олпорт (Allport, 1935, с. 8) определя предразсъдъка като **нагласа на враждебност** или недоверие към човек, който принадлежи към дадена група, **само поради неговата принадлежност**, като се предполага, че обективно притежава качествата, приписвани на групата. Според него предразсъдъкът е “антипатия, основана на погрешна и ригидна генерализация. Може да се почувства или изрази. Насочен е към групата като цяло или към индивида, защото е член на тази група” (Allport, 1954, с. 10). Ашмор (Ashmore, 1970) дефинира предразсъдъка като **негативна нагласа към социална група или член на групата**. Р. Берън и Д. Бърн (Baron & Byrne, 1991, с. 23) говорят за неоправдана и незаслужена негативна нагласа към индивид единствено на основа неговата принадлежност към дадена група. Р. Браун (Brown, 1995, с. 37) разглежда предразсъдъците като съвкупност от социални нагласи или подценяващи когнитивни вярвания, израз на отрицателни чувства или проява на враждебно или дискриминиращо поведение към членовете на дадена група на основата тяхната принадлежност към споменатата група. В последната дефиниция се разглежда не само **когнитивната** природа на предразсъдъците, но и това, че те влияят на **емоциите** и имат поведенчески резултат. Емоционалният аспект на предразсъдъците и дискриминацията се разглежда от автори като Дижкер (Dijker, 1989; 1987).

За Р. Гарднър (Gardner, 1994) терминът провокира различни възприятия. Предразсъдъкът е пред-разсъдъчна идея за човек, която възниква от когнитивни, мотивационни или когнитивно-мотивационни причини. На второ място предразсъдъкът е **оценка**, позитивна или негативна, за обект, личност или социален факт.

Под предразсъдък Х. Валенсия (Valencia, Gil de Montes & Elejabarrieta, 2004, с. 67) разбира нагласата към членовете извън собствената група. При предразсъдъците **тенденциите към оценяване са основно негативни** (Haddock, Zanna & Esses, 1993 и Harding & Proshansky, 1969). За Билиг (Billig, 1986, с. 576)

предразсъдъците са “догматични и неблагоприятни мнения за другите групи, които се разпростират и върху всеки член на тези групи”.

Не би било преувеличено ако се каже, че съществуват толкова дефиниции на предразсъдъците и стереотипите, колкото автори ги разглеждат. Въпреки това в дисертационния труд под **предразсъдък** ще се разбира негативната или позитивната **нагласа** към членовете на дадена група. Предразсъдъкът е вид **нагласа**, която съдържа когнитивни, афективни и поведенчески компоненти.

Т. Петигрю и Р. Миртенс (Pettigrew & Meertens, 2001; 1995) правят важно разграничение, което по-късно се пренася при изучаването на расизма. Те дефинират и посочват характеристиките на двете основни групи **предразсъдъци**:

1. **Ясно изразен** или **очевиден** предразсъдък, който има “по-класически” характер и за него е специфично, че:

а) Собствената група се възприема като **заплашена** и за това се отблъсква обектът на заплахата. Групата извън собствената се възприема като **понижша** (обикновено поради генетични причини) и в следствие членовете ѝ не се възприемат като равни. В този случай е възможна и **ясно изразена дискриминация**, тъй като “другите” не са като групата на оценяващите и нямат техните права (Bar-Tal, 1990; 1989).

б) Индивидите, носители на този тип предразсъдък, не поддържат контакт с другите групи.

2. **Прикрит или маскиран** предразсъдък, характеризиращ се със:

а) Защита на ценностите, нормите и традиционното поведение на групата, към която индивидът принадлежи, т.е. поддържа се и се **отстоява** ядрото на **традициите**, които утвърждават неговата лична и групова идентичност. “Съмнителните гласове”, налагащи нови “концепции”, които застрашават централното ядро от социални вярвания, се заглушават. В. Есес, М. Хадок и техни сътрудници (Esses, Haddock & Zanna, 1993) говорят в този контекст за символните вярвания като стереотипи, поставяйки въпроса дали групата на мнозинството благоприятства, или затруднява развитието на социални традиции в малцинствената група.

б) **Културните различия се преувеличават**. Вече не се защитава генетичното превъзходство, а културното. Погледът над културната еволюция е ограничен, като се посочва, че има общества, които са еволюирали повече, и други, които все още не са. “Изостаналите” култури нямат условия да налагат или да доразвиват вече съществуващите.

в) **Отрича се позитивния израз на емоции към външни групи**. По-скоро не се проявяват позитивни емоции (например радост, симпатия и т.н.) към членовете на другите групи, а не защитно поведение чрез негативни емоции (гняв, яд и т.н.) Споделят се емоции и поведение на **безразличие, отдалечаване или незаинтересованост**.

Авторите разглеждат посочените различия между ясно изразените и маскираните предразсъдъци предимно от теоретична и методологична гледна точка. Те отбелязват значението, което може да има тази класификация в бъдещи изследвания (Coenders, Scheepers, Sniderman & Verberk, 2001).

Д. Руеда и М. Навас (Navas, 1997 и Rueda & Navas, 1996), като следват Т. Петигрю и Р. Миртенс (Pettigrew & Meertens, 2001; 1995), разграничават три вида личности: “които са за равенство”, “фанатици” и “маскирани или прикрити”.

Първите проявяват ниско ниво както на ясно изразен, така и на маскиран предразсъдък. Вторите имат високи стойности при двата вида предразсъдъци. Третите проявяват предразсъдъци само при попълване на субскала за маскирани или прикрити предразсъдъци (The Modern Racism Scale) (McConahay & Hough, 1976). Въпреки че третата категория хора не проявяват ясно изразени предразсъдъци, те не приемат промяна в актуалното състояние на взаимоотношенията между социалните групи дори да е очевидно, че по този начин те вредят на групите – жертви на предразсъдъци.

Според С. Фейн и С. Спенсър (Fein & Spencer, 1997), като проявяват предразсъдъци, много хора съхраняват самооценката си и чувството за собствена значимост и ценност, особено когато се чувстват заплашени. Според тях предразсъдъкът може да бъде “себеутвърждаващ”. В този смисъл изразяването на предразсъдъци е най-опростената форма, която много хора намират, за да се почувстват добре в “собствената си кожа”, особено когато не съществува друго средство, с което да преодолеят застрашената си самооценка и да се себеутвърдят.

Стереотипите и предразсъдъците се анализират и в парадигмата на социалните репрезентации – анализ, чието начало е поставено от Е. Дюркейм (колективни репрезентации), доразвито от Ж. Пиаже в рамките на детската психология и от С. Московиси (Moscovici, 1984; 1961) – от социално-психологическа гледна точка.

Джон Дакит (Duckitt, 1992, с. 13) посочва, че в литературата съществуват три различни подхода за дефиниране на **предразсъдъка като нагласа**. Тяхната илюстрация – на еднокомпонентния, двукомпонентния и трикомпонентния модел, е представена на фиг. 1.

Според **трикомпонентния модел** предразсъдъчната нагласа е изградена от стереотипи (когнитивен компонент), чувства на антипатия (афективен компонент) и поведение (например социални дистанции). Тя провокира поведение, което в повечето случаи е негативно.

Двукомпонентният модел разглежда предразсъдъчната нагласа като състояща се от негативни стереотипи и чувства, като при него поведенческият компонент е изключен и не се разглежда. От своя страна тя води до намерение за поведение или конкретно поведение.

Еднокомпонентният модел, към който ще се придържам в дисертационния труд, освен че е най-съвременен, е и най-често проверяван чрез емпирични изследвания. Според него стереотипизираните вярвания прерастват в предразсъдъчни нагласи и намерение за поведение или реално дискриминиращо поведение.

Широко разпространение придобива дефиницията, която дава Оскамп (1991). Според него предразсъдъкът е **неблагоприятна, нетолерантна, несправедлива или ирационална нагласа към друга група хора** (по Duckitt, 1992). П. Дивайн (Devine, 1995) обаче смята това определение за не напълно задоволително, защото основно подчертава афективния характер на предразсъдъка, посочвайки, че предразсъдъкът освен чувства включва и “когниция” и “поведение”. С цел да обхване целостта на т.нар. **трикомпонентен модел** тя разглежда, от една страна, *стереотипа*, който обхваща *вярванията* за групата, обект на предразсъдък и негов когнитивен (първи) компонент; предразсъдъкът като афективния (втори) компонент; дискриминацията (трети компонент), термин за

обозначаване на всяко негативно поведение насочено срещу хора от съответна група.

Както първата дефиниция, така и трикомпонентният модел има ограничения. От една страна, взаимовръзката между трите компонента и влиянието им върху поведението не е била точно дефинирана (по Duckitt, 1992, с. 12). Логично моделът очаква висока степен на взаимозависимост между трите разглеждани компонента, но това не е така на практика. Грийнуолд (1968) (Duckitt, 1992, с. 12) предполага, че всеки един от компонентите е възможно да бъде независим от останалите.

Разглеждайки ограниченията на трикомпонентния модел, П. Дивайн (Devine, 1995) предлага да бъде възприета дефиницията на Р. Ашмор (Ashmore, 1970), която се основава на 4 твърдения:

1. Предразсъдъкът е междугрупов феномен.
2. Отрицателната ориентация към обекта на предразсъдъка може да предизвика агресия, избягване или друго негативно поведение.
3. Той е несправедлив, резултат е в следствие на грешка и се изразява в преувеличаване, генерализиране на дадени черти за всички членове на групата.
4. Предразсъдъкът е нагласа.

Като пример за дефиниция на предразсъдъка според двукомпонентния модел Д. Дакит (Duckitt, 1992) цитира Левин и Левин (1982, с. 66), според които предразсъдъкът е “заучена диспозиция, която се състои от следните компоненти или дименсии: 1) отрицателни вярвания или стереотипи (когнитивен компонент) и 2) отрицателни чувства или емоции (афективен компонент).” Д. Дакит (пак там, с. 3) посочва, че двукомпонентният модел е привличал малко вниманието на учениците, тъй като не се базира на конкретна теория и не е емпирично проверен. Трикомпонентният модел има предимството, че е интегративен, но за сметка на това не е конкретен и ясен и не посочва взаимовръзката между компонентите и поведението. Той също не се основава на конкретна теория и е слабо емпирично изследван.

Според Д. Дакит (пак там, с. 13) еднокомпонентният модел ясно разкрива взаимовръзката между разглежданите понятия и поведението. Множеството проведени емпирични изследвания показват това (пак там).

Г. Олпорт (Allport, 1935), който както в главата, която пише в Handbook of Social Psychology, така и в книгата “Природата на предразсъдък” (Allport, 1954), превърнала се в класика, разглежда *връзката* между предразсъдък и стереотип. Той определя стереотипа като “преувеличено вярване, свързано с дадена категория”, чиято функция е да оправдава (рационализира) поведението ни, като го свързва с категорията” (пак там, с. 191); стереотипите “не са идентични с предразсъдъка, предварително рационализирани са. Адаптират се към преобладаващия предразсъдък” (пак там, с. 192).

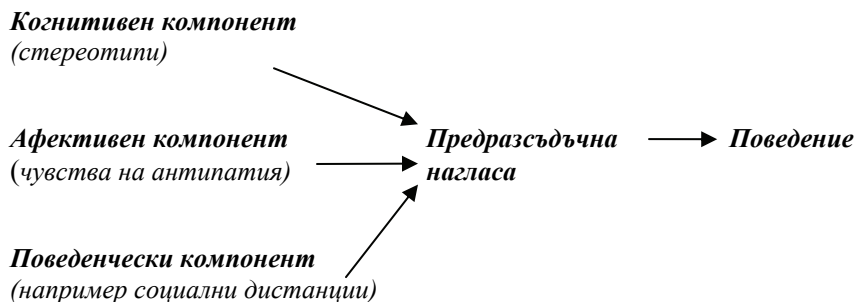
Според М. Фишбейн и И. Айзен (Fishbein & Ajzen, 1975) стереотипът е вярване или мнение, а предразсъдъкът е отрицателна нагласа към групата (Stroebe & Insko, 1989).

В изследванията на предразсъдъците идеята, че **стереотипите определят предразсъдъците**, заема специално място. Според нея предразсъдъците се предопределят от стереотипите, от очакваната стойност на качествата, която се приписва на обекта на предразсъдъците (Valencia, Gil de Montes & Elejabarrieta, 2004; Valencia, 1994).

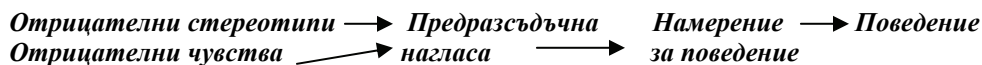
Фигура 1

Модели на предразсъдъчни нагласи

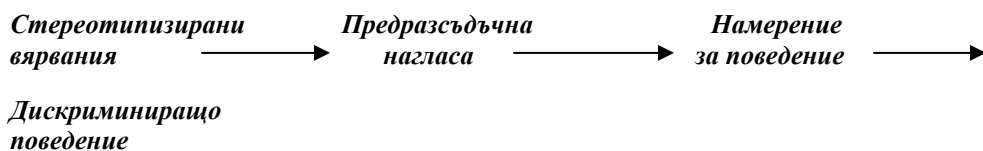
ТРИКОМПОНЕНТЕН МОДЕЛ



ДВУКОМПОНЕНТЕН МОДЕЛ



ЕДНОКОМПОНЕНТЕН МОДЕЛ



Х. Валенсия анализира връзката между вярванията (стереотипите) и нагласите (предразсъдъците) и по-конкретно условията, при които вярванията се свързват с нагласите. Х. Валенсия (Valencia, Gil de Montes & Elejabarrieta, 2004, с. 68; Valencia, Ganeva & Chavdarova-Kostova, 2005) твърди, че въпреки че връзката между половите стереотипи и нагласите към двата пола е добре изследвана, то това не може да се каже за стереотипите и нагласите към имигрантите. Разпространената идея, че стереотипите, вярвания за характеристиките на членовете на групата, водят до предразсъдъци – отрицателни нагласи към членовете на групата, има своята противоположна гледна точка в теорията – както в изследванията на стереотипите, така и в изследванията на нагласите (Stroebe &

Insko, 1989), по-конкретно в изследване на връзката между стереотипи и предразсъдъци (Harding & Proshansky, 1969) и при детерминантите на нагласите, между които на когнитивния елемент се отделя специално внимание.

Структурата на значимите социални норми, недостигът на материални или социални средства в обществото не би следвало да бъде причина и да провокира конфликт с културни измерения (например голяма дистанция от властта или йерархия) (Stroebe & Insko, 1989).

1.1.2. Дефиниране и съдържателна характеристика на понятието стереотип

Данни за използване на думата “стереотип” има още от 1798 г. При описание на процеса на печатане с нея се означава калъпът, шаблонът за отпечатване на едни и същи страници (по Ashmore & Del Boca, 1981) (етимологически думата стереотип означава “пространствен, твърд отпечатък” (Чавдарова-Костова, 2001).

Сред изследователите съществува единодушие, че терминът “стереотип” е въведен в социалните науки през 1922 г. от американския политически журналист Уолтър Липман (от гр. *steréos* – солиден, *typos* – форма), с цел обясняване на често цитираните в неговата книга “Общественото мнение” (Public Opinion) “умствени образи” (“pictures in our heads”) за различни социални групи. Той посвещава приблизително 1/6 от нея на изучаване на стереотипите (Lippmann, 1956, с. 23). Липман обяснява, че всеки човек се движи в определен кръг от хора и лично преживява само някои от процесите и събитията в обществото. Той обаче си изгражда мнение по много повече въпроси от тези, които пряко е наблюдавал, така че “то се допълва от това, което ние можем да си представим” (пак там, с. 79). В големия поток от информация от външния свят У. Липман посочва, че “избираме това, което нашата култура вече ни е определила, и трябва да възприемем това, което сме избрали в стереотипизирана форма” (пак там, с. 81).

У. Липман посочва и очевидните опасности от наличието на стереотипи – тъй като стереотипът “предхожда дейността на разума”, придавайки “определен характер на данните от сетивата, преди да достигнат до разума” (пак там, с. 98). У. Липман също твърди, че тези, както той ги нарича, “предпонятия” “оказват силно влияние върху всички процеси на възприятието” (пак там, с. 90), затова той дефинира стереотипите и като “форма на възприятие, която налага известен характер на данните от сетивата, преди те да са достигнали до интелекта” (пак там, с. 98).

У. Липман прави първата концептуализация на стереотипите в социалните науки. Нарича ги “умствени образи” (“pictures in our heads”) и разглежда тяхното влияние при възприемането на реалността. Според него те “ни говорят за света, преди да сме го видели ... в повечето случаи не гледаме първо, а след това да категоризираме, а първо категоризираме и след това гледаме” (пак там, с. 81). Стереотипите предполагат **икономия и опростяване при възприемане на реалността**, тъй като чрез тях се намалява сложността чрез категоризиране. Освен тази **когнитивна функция** те изпълняват и **защитна функция**, която се изразява в запазването на доминиращата позиция на някои групи над други (в този смисъл Аристотел в “Политика” съветва гърците да имат такава представа за робите, която

да поддържа робството (Huici, 2003, с. 76). Години по-късно Е. Арънсън също отбелязва, че тогава, когато “стереотипът се основава на опита и в общи черти е правилен”, той може да бъде оценен като “опростен метод за възприемане на света, който улеснява адаптацията” (Чавдарова-Костова, 2005а).

Според Д. Бригам (Brigham, 1971, с. 15) петдесет години след издаване на книгата на Липман съществува малко съгласие между различните автори относно функциите, значението и дори дефинирането на понятието “стереотип”.

Стереотипите са категории или споделяни вярвания от голям брой хора за определени личностни характеристики, приписвани на членовете на дадена група хора. Стереотипите могат да се разположат главно в областта на **вярванията** и не се основават на достатъчно информация, за да се верифицират. Представяват некритично и пасивно познание на социалната реалност и са част от споделяните конструкти в дадена култура: идеи, ценности, обичаи, начини за разбиране на различни аспекти от живота, начини за общуване и т.н. Социалните стереотипи са определени **генерализации, обобщавания**, които се правят за други социални и културни групи, които се коренят в основния когнитивен процес на **категоризиране**, изразяващ се със стремеж за структуриране на нашия опит в заобикалящата ни среда (Ганева, 2005б). Стереотипите се характеризират с висока степен на икономия както на усилия за анализ, така и на време.

Стереотипите за Г. Олпорт (Allport, 1954) са преувеличени, устойчиви, опростени и неверни вярвания, които съвпадат с предразсъдъците. В нови изследвания несъмнено двата термина са отдиференцирани. Общото между тях е **генерализирането**, т.е. те са понятия за категории групи хора, а не за отделни индивиди, съдържат описание и обяснение, не са неутрални, т.е. предполагат известна оценка. Оценъчният компонент на стереотипите може да бъде позитивен или негативен, надценяващ или подценяващ, но самият процес на стереотипизиране не е лош сам по себе си, въпреки че съдържанието на самите стереотипи би могло да бъде.

В статията си със заглавие “Необходимо ли е понятието “етнически стереотипи” Тейлър и Абауд (по Sangrador, 1981) отбелязват, че тъй като това, което психолозите наричат “стереотип”, не представлява една единствена структура или процес, затова обикновено се включва в съдържанието на по-голямо понятие. Санградор (пак там, с. 23) обръща внимание, че “Психологически резюмета” (Psychological Abstracts)¹ са премахнали термина “стереотип” от съдържанието си, като са го заменили със “стереотипизирани нагласи”, т.е. по този начин стереотипът се представя като **вид нагласа**.

Дефинирането на понятието “стереотип” в научната литература отразява съществуващите различни гледни точки и теоретични перспективи в тази насока. За психоаналитичното направление стереотипите са резултат от защитни механизми като изтласкване и проекция; за педагогическата психология те са вербален отговор на определени групови стимули; за когнитивната психология те

¹ Списанието “Psychological Abstracts”, което се поддържа от Американската психологична асоциация (APA), представлява база данни (информация), която съдържа резюмета на статии от 1300 списания на повече от 25 езика, книги, глави от книги, дисертации и проведени изследвания. В него се разглеждат психологическите аспекти в области като медицина, фармакология, физиология, психиатрия, право, образование, бизнес, социология, антропология, лингвистика и т.н. По настоящем базата от данни съдържа повече от 1,5 млн. резюмета на английски език, като ежегодно се добавят 55 000 нови. Издава се в над 45 страни на повече от 30 езика. Започва да се издава през 1887 г.

са резултат от процеса на категоризация и от грешките, които се допускат в информационния процес за личности и групи; от гледна точка на междугруповите отношения единствено конфликтите и конкуренцията провокират нагласи и отрицателни стереотипи (пак там, с. 27).

При проследяване **историческото развитие** на изследванията на стереотипи, предразсъдъци и дискриминация се очертават главните теоретични направления в тази насока. В пред-теоретичния период, в началото на 40-те години, се обръща внимание на измерване на предразсъдъците с акцент върху социалните дистанции (Bogardus, 1927) и на измерването на стереотипите с акцент върху тяхното съдържание (Katz & Braly, 1933). В края на 40-те, началото на 50-те години при изучаване стереотипите, предразсъдъците и дискриминацията индивидът и средата се разглеждат като части от социалния климат (Duckitt, 1992) и се изследват чертите на т.нар. авторитарна личност. През 70-те години следва теорията за маскирания или прикрития расизъм, а през 90-те е налице дисоциативният модел (Devine & Monteith, 1993). Всеки един от изброените подходи освен че обръща внимание на индивидуалните различия при предразсъдъците, включва и социалнопсихологически фактори като социално-икономически статус или възприеманите норми, които допринасят за развитие на чертите на авторитарната личност.

През 1933 г. Д. Кац и К. Брали (Katz & Braly, 1933), смятани за пионери в тази област, публикуват статия, превърнала се в класическа, за етническите стереотипи на студентите от университета в Принстън (по Martínez & Carreras, 1998). Изследваните лица избират 5 от списък с 84 характеристики, за да опишат германци, англичани, италианци, евреи, негри, северноамериканци, ирландци, японци, китайци и турци. Потвърждава се, че **стереотипите имат консенсусен характер – на дадени групи голям брой изследвани лица приписват една и съща характеристика**. Например германците са асоциирани преди всичко с “научното мислене” (84%), а негрите са възприемани като “суеверни” (78%). От друга страна, се открива, че за дадени групи не съществуват ясно дефинирани стереотипи (например турци, японци, китайци) и че яснотата на стереотипите няма връзка с предпочитанията към собствената група. Приписваните на представителите на различните групи **качества отразяват стереотипите** и атрибутите, които поддържа американската култура.

М. Минъс (Meenes, 1943), десет години по-късно, публикува изследване, в което използва същите прилагателни имена от техниката на Д. Кац и К. Брали при извадка от 100 студенти също в университета в Принстън. Резултатите показват висока степен на стабилност, но и промени в стереотипите, дължащи се вероятно на влиянието на Втората световна война, които засягат главно японците и немците.

През 1951 г. Г. Гилбърт (Gilbert, 1951) провежда отново изследването на Кац и Брали в Принстън с цел да сравни получените резултати с тези от 1933 г. Това е от голямо значение, тъй като за първи път се появява **“фейдинг”-ефект (“fading”)**, който се изразява в **разсейване и смекчаване на стереотипите** (Sangrador, 1981, с. 29). Г. Гилбърт открива известно постоянство в образите за различни етнически групи, като най-често използваните характеристики през 1933 г. се срещат и сега. Получените резултати доказват също така и голямата степен на устойчивост при приписване на някои черти на дадени групи. “Фейдинг”-ефектът се изразява в значителното намаляване на съгласието относно типичните черти на етническите

групи. В този случай стереотипите са по-слабо дефинирани и по-разсеяни (смекчени) (Gilbert, 1951, с. 246). **Ефектът на разсейване** се дължи според автора на 3 вероятни **причини**: постепенно изчезване на стереотипите в медиите, разширяване изучаването на социални науки от студентите и увеличаване на етническите недискриминативни образователни практики в университетите. През 1969 г. Карлинс, Кофмън и Уолтърс повтарят изследването на Д. Кац и К. Брали (по Ashmore & Del Boca, 1981).

Интерес представлява експеримент, проведен от Р. Разран през 1950 г. (по Sangrador, 1981). Той показва различни снимки на момичета на група студенти, като ги моли да ги оценят чрез 5-степенна скала според тяхната интелигентност, красота, привлекателност и т.н. След два месеца снимките се показват отново на изследваните лица, но този път всяка е придружена с фамилни имена, които са внимателно подбрани – те подчертават ясно съответна етническа принадлежност (италиански като Грисолиа; еврейски като Рабинович; ирландски като МакГиликъди; северноамерикански като Адамс и т.н.). Целта на експеримента е да провери хипотезата, че оценките на снимките на момичетата, идентифицирани сега като членове на различни етнически групи, ще бъдат значително по-различни от оценките на същите снимки, когато момичетата, изобразени на тях, не са идентифицирани като членове на съответните групи. Получените резултати потвърждават хипотезата и показват, че еврейското фамилно име например кара изследваните лица да възприемат лицето от снимката като “по-амбициозна”, “по-малко симпатична” и т.н. отколкото, когато е показана в първия етап от експеримента, без да се знае нейната етническата принадлежност.

По-късно Х. Ташфел, А. Шейк и Р. Гарднър (Tajfel, Sheikh & Gardner, 1964) в резултат на изследвания с реални индивиди (не със снимки като Разран) потвърждават хипотезата, че чертите на “членовете на дадена етническа група са възприемани като по-сходни с чертите, които изграждат стереотипа за същата група, отколкото с черти, които не са характерни за нея” (пак там, с. 193). В този смисъл Ф. Клинеберг твърди, че ако Хитлер не се е подвел по неточните стереотипи за англичани и руснаци, може би е нямало да започне война на двата фронта (по Sangrador, 1981).

Преди четири десетилетия Р. Браун (Brown, 1995) отбелязва завръщане на интереса към изучаване на стереотипите. Винаке разграничава понятието **“стереотип” като продукт** и **“стереотипизиране” като процес**. Стереотипът е определян като “сбор от черти, споделяни от голям процент хора, с които се описва даден клас”, а стереотипизирането е “тенденция да се приписват обобщени и опростени характеристики на групи от хора под формата на вербални етикети” (по Sangrador, 1981).

Стереотипите като продукт обикновено се дефинират като **“вярвания”**, “мнения” и т.н., които хората имат за различни групи. За да разграничат стереотипите от мненията, много автори им приписват характеристики като неистинност, неточност, ригидност и др. Стереотипът се определя от Д. Хардинг (Harding & Proshansky, 1969) като “опростено и необосновано вярване, неточно и поддържано с висока степен на увереност от много хора” (пак там, с. 4). **Устойчивостта** на стереотипа е разгледана от М. Рихтер. Той го дефинира като “трайно установено съждение, което приписва една и съща характеристика на всички членове на категорията” (Richter, 1956, с. 567). Р. Гарднър обръща

внимание на **консенсусния характер на стереотипите** – за него те са “споделяни вярвания за характеристики на етническите групи” (Gardner, 1994, с. 134). За Карлинс и сътрудници (Karlins, Coffman & Walters, 1969, с. 3) те са “социални норми за описание на групи от хора”. К. МакКали и сътрудници разглеждат вероятностния характер на стереотипите, определяйки ги като “вероятностни прогнози, които се основават на информация за принадлежността към групата” (McCauley & Stitt, 1980, с. 197). За Р. Ашмор и Ф. Делбока (Ashmore & Del Boca, 1981) стереотипът представлява “набор от вярвания”. У. Бучанън (Buchanan, 1951, с. 562) подчертава приспособимостта на стереотипите към предишни нагласи: “...индивидът изпитва първо чувство на симпатия или антипатия към народа, след това променя умствения образ, който изгражда за него, с цел да го адаптира към тези чувства”. Стереотипите са “вярвания на членовете за отличителни, централни и трайни атрибути на групата” (Bergami & Bagazzi, 2000). В процеса на социализация етническите стереотипи се усвояват “от членовете на групите спонтанно и безкритично, което определя тяхната дълготрайност и устойчивост” (Георгиев, Грекова, Кънев и Томова, 1993).

Х. Валенсия (Valencia, Gil de Montes & Elejabarrieta, 2004) разглежда **стереотипите** като “вид социален мит” (Tajfel, 1984) или “набор от споделени вярвания за личните атрибути на групата” (Ashmore & Del Boca, 1981; Bogardus, 1927).

П. Дивайн (Devine, 1989) разработва дисоциативен модел, в който разглежда основните различия между *стереотипите* и *вярванията* на личността. За нея стереотипите са характеристики, които обикновено се приписват на група или социална категория, културно детерминирани са и са относително постоянни в едно и също общество. Вярванията, от своя страна, показват степента на възприемане на съдържанието на отрицателните културни стереотипи и се поддържат лично от всеки индивид. Авторката разграничава **знанието за даден стереотип** от **неговото приемане**. При лица с ниска степен на предразсъдъци няма да се открият лични отрицателни вярвания за групата обект на предразсъдъци. Тези индивиди обаче, тъй като са част от обществото, в което се поддържат различни стереотипи, ще имат знанието за тях.

От психологическа гледна точка процесите, които регулират активирането на стереотипите и вярванията, са различни. Според П. Дивайн стереотипите се активират автоматично, а личните вярвания се активират волево. Това се дължи на факта, че **стереотипите и техният културно детерминиран характер са обект на научаване в процеса на социализация**. Личните вярвания се развиват в ежедневието, налице са след придобиване на стереотипите и са по-трудно достъпни.

Връзката между нормативните системи от вярвания и когнитивните операции при изследване на дискриминацията и расизма се разглежда от различни теории. Например Дивайн (пак там) твърди, че този тип споделяни вярвания (културни стереотипи с автоматично активиране, както се изразява тя), тъй като са негативни стереотипи, се появяват при хора, които експлицитно отхвърлят дискриминацията. Авторката предполага, че причина за това е връзката между опитното познание (личните вярвания) и социално споделеното познание (културните стереотипи), където се разполагат предразсъдъците.

Според дисоциативния модел (пак там), който акцентира върху несъзнаваните процеси, **хората рано заучават културните стереотипи, още преди да могат критично да оценят тяхната валидност, преобладаващо негативна**. В различни ситуации стереотипите автоматично се активират. При личните вярвания на хората, които могат да допълват или да се противопоставят на техните знания за културните стереотипи, е обратното – развиват се по-късно от знанието за културата, по-малко са свързани с практиката и следователно са по-слабо автоматизирани.

Разделението между културни и лични вярвания води до различна динамика при нивото на предразсъдъци (Devine & Monteith, 1993; Monteith, Devine & Zuwerink, 1993). Хората с **ниско ниво на предразсъдъци**, след първоначалното задействане на стереотипните идеи, могат да контролират своите следващи реакции, като ги съгласуват с непредразсъдъчни стандарти, които поддържат. Когато поведението им се разминава с тези стандарти, хората с ниско ниво на предразсъдъци се чувстват виновни и се стремят да съгласуват поведението си с интернализираните си ценности за равенство. За хората с **високо ниво на предразсъдъци** културните стереотипи и личностните вярвания са в по-малък конфликт по между си. Независимо от това дори хората с високо ниво на предразсъдъци е възможно да притежават стандарти, които да редуцират силно предразсъдъчните отговори. Когато те се сблъскат с несъответствието между стандартите им и поведението, те екстернализират конфликта и насочват гнева си към другите групи.

Що се отнася до **стереотипизирането като процес**, в научната литература съществуват две гледни точки. Първата го разглежда като сбор от когнитивни и мотивационни процеси, от които произтичат и които поддържат стереотипите. От друга страна, т.нар. стереотипно възприятие представлява влиянието на стереотипите върху възприемането на членове на дадена група. В този смисъл за П. Секорд и К. Бекмън стереотипизирането е “действието на приписване на черти/качества на човек само въз основа на класа или категорията, към която принадлежи” (Secord & Backman, 1964, с. 67).

Има автори, които се стремят да обединят двата аспекта. За Р. Тагиури стереотипизирането е “общата тенденция да се поставя личността в лесно и бързо идентифицируеми категории като възраст, пол, етническа принадлежност, националност или професия и след това да ѝ се приписват качества, които са типични за членовете на тази категория” (Tagiuri, 1969, с. 422). За М. Маки стереотипите са “разпространени вярвания за чертите, които характеризират дадена социална категория, за която има значително съгласие” (Mackie, 1973, с. 435). Х. Санградор (Sangrador, 1981, с. 26) приема нейната дефиниция, като обяснява, че всяка друга характеристика на стереотипите като неистинност, ригидност, афективна конотация или това, че провокират враждебно поведение (McCauley & Stitt, 1980, с. 196), се отнася до конкретни стереотипи и не е редно да бъде включвана при дефиниране на понятието. Според него съществуват и неутрални стереотипи, без емоционална натовареност.

В. Винаке поддържа съществуването както на стереотипи към собствената група (автостереотипи), така и към другите групи (хетеростереотипи), като посочва, че групата не стереотипизира само другите групи, но и самата себе си. Авторът отбелязва, че процесът на **автостереотипизиране** е систематично

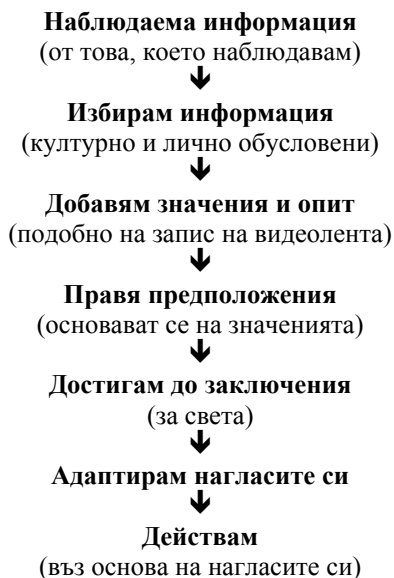
пренебрегван, вероятно поради хипотетичната връзка между предразсъдъци и стереотипи и факта, че звучи абсурдно да се говори за предразсъдъци към собствената група. Той заключава, че стереотипите към собствената група са толкова силни, колкото и стереотипите към другите групи (по Sangrador, 1981).

Стереотипите се характеризират с висока степен на икономия както на усилия за анализ, така и на време. Те действат като модел, чрез който може приблизително да се предвиди поведението или нагласите на личността при отсъствие на информация за нея. Стереотипът представлява силно опростена и генерализирана представа, която споделя една социална група за друга и която освен описателни съдържа и оценъчни елементи. Неговото поле на проява в известен смисъл е неограничено. Възможни са **полови стереотипи** (например “жените са по-чувствителни и любящи от мъжете”), **национални** (“англичаните са студени”), **етнически или расови** (“евреите са добри търговци” или “негрите са мързеливи”), за **професионални групи**, според **географския регион** и т.н. Различията могат да бъдат разнообразни, без да имат обективни граници, тъй като стереотипите са резултат от **приписване** на различия, а не само от тяхното **възприемане**.

Необходимо е да се има предвид процесът, чрез който нагласите ни определят възприемането на света и заобикалящата ни действителност, оценката на идеите и събитията, която правим, и светоусещането, което имаме като педагози. Процесът как възприеманото от нас детерминира отношението към информацията, която избираме и предпочитаме да възприемем (Senge, 2000, с. 71), може да се илюстрира по следния начин (вж. фиг. 2):

Фигура 2

Модел на възприемане на информацията



По същото време Х. Ташфел акцентира върху необходимостта да се разглеждат **когнитивните аспекти** на предразсъдъците като категории, които придават кохерентна цялост, структура и ред на социалния контекст. По-късно той преформулира своето твърдение, като разглежда **функциите**, които изпълняват стереотипите за групата, а именно: **диференцираща** функция (групата да се отдиференцира от другите групи) и функция за **създаване на групови идеологии**, които легитимират и оправдават действията и поведението срещу тези групи. Това преразглеждане утвърждава **идеологическата** и **колективната** функции, които стереотипите изпълняват за групите: диференцираща; на социална причинност и на оправдаване на враждебното поведение. В този смисъл стереотипите се интерпретират като причина за поведение, като оправдаващи или рационализиращи позициите на групата (по Van den Berghe, 1995).

Според Х. Ташфел (Tajfel, 1984) стереотипите изпълняват четири **функции**: когнитивна, предпазват ценностната система, идеологическа и отдиференцираща от другите групи. **Когнитивната** функция на стереотипите е подобна на категоризацията. Резултат от наличието на стереотипи е **намаляването на “усещането” за различията между индивидите, които принадлежат към същата социална група, и увеличаването на “усещането” за различията между членове от различни групи**. По този начин стереотипите изпълняват когнитивна функция да подреждат и опростяват информацията, която постъпва от социалната среда, като пестят усилия при обработката ѝ.

Функция на стереотипите е **оправдаването** на отношенията между различните групи и утвърждаване, съхраняване и защитаване на социалната идентичност.

Характеристика на стереотипите е тяхната **устойчивост** на промяна включително и в случаите, когато са очевидно противоречиви. Освен това фактът, че стереотипите са широко споделяни, прави възможно **социалното съгласие** да служи като **критерий за валидност**. В този смисъл твърдението, че другите хора имат същите вярвания за определена група, служи като потвърждение за адекватността на вярванията.

Втората причина, поради която стереотипите са така устойчиви на промяна, според Х. Ташфел (пак там) произтича от последствията за допускане на **грешки в процеса на социална категоризация** за човека. Грешките, които биха могли да се допуснат, са два вида: **включването в категория на обект, който не принадлежи към нея, и съответно изключването на обект, който принадлежи**. Когато категориите са неутрални, този тип грешки не са важни, те дори могат да доведат до модификация, до промяна на стереотипите. Когато обаче категориите имат ценностна конотация, грешната идентификация на групата, към която принадлежи човек, има субективно важни последствия. Експерименталните изследвания, проведени до момента, показват, че се избягва по-често първият, отколкото вторият тип грешки. Това е заключението, до което се достига при проведени серия изследвания в САЩ през 50-те години, в които се сравнява точността на разпознаване на евреи от семити и антисемити. Резултатите показват, че **лицата с предразсъдъци проявяват по-голяма точност при разпознаване на евреи**, въпреки че допускат грешки в отговорите си: етикетират като евреи относително по-висок брой от показаните лица на снимки (по Sangrador, 1981).

Освен описаните функции стереотипите и предразсъдъците изпълняват функцията да **идеологизират колективните действия** спрямо членовете на другите групи. Не всички социални или исторически ситуации предоставят подходящи условия за развитие на стереотипизирани представи. Те възникват и се разпространяват бързо в случаите, когато личността желае да разбере значими социални събития, и в ситуации, в които е необходимо да се **оправдае** отрицателното поведение към другите групи. В първия случай стереотипите помагат на личността да се изправи срещу сложни, болезнени или негативни процеси, които са извън нейния контрол. За да илюстрира причинната функция, Х. Ташфел дава за пример обвинението, отправено срещу шотландците, че през 1636 г. са отровили изворите в Нюкасъл, за да бъде обяснена настъпилата епидемия (по Álvaro & Garrido, 2003). Като друг, по-близък в исторически план пример може да бъде посочено едно от обясненията, които се дават за безработицата – имигрантите са отговорни и причина за липсата на работа. Освен че изпълняват **причинна функция**, стереотипите служат за оправдаване на насилствени действия, преднамерени или не, срещу членове на други групи. Колонизацията обикновено се оправдава, като се изтъква необходимостта от помощ, от която са се нуждаели примитивните народи. Стереотипите изпълняват и функцията да диференцират собствената от другите групи.

Неблагоприятните стереотипи отразяват най-добре **оправдателната функция** на поведението или междугруповите нагласи. Изхождайки от диференцирането, извършвано от Г. Олпорт през 1971 г. (по Sangrador, 1981), на стереотипите като преувеличено мнение, свързано с категория, чиято функция е да оправдае (рационализира) поведението спрямо тази категория и да приеме приятелско (благоприятни стереотипи) или враждебно (неблагоприятно) поведение, тук се има предвид второто. Различни автори разглеждат тази функция. Например за Д. Ринехарт стереотипите “предлагат рационализации на чувствата на враждебност” (Rinehart, 1963, с. 137). Подобно е мнението и на Х. Ерлих (Ehrlich, 1962, с. 173): “...стереотипите като език на предразсъдъка осигуряват набор с поводи за индивидуалните конкретни действия на хората с предразсъдъци ... и предлагат рационализации на предразсъдъчните нагласи и дискриминативното поведение”. Според Х. Санградор (Sangrador, 1981, с. 41) съществуват стереотипи, в които не може да се открие оправдание на поведението или на дадени нагласи, защото те не съществуват. Това важи особено за неблагоприятните стереотипи. Както посочва Д. Мезониов (Maisonneuve, 1974, с. 126), “най-често срещаните случаи на стереотипизиране потвърждават и отразяват винаги определено напрежение между групите, ясно изразени или маскирани: мъже–жени, стари–млади, селяни–граждани ... и т.н., и най-вече етническите стереотипи”.

В научната литература има изследвания, чиито автори разглеждат **стереотипите и към собствената група**. У. Бучанън и Х. Кантрил (Buchanan & Cantril, 1955) забелязват, че **автостереотипите** са в значителна степен **позитивни**. Х. Дижкер и Н. Фрида (Dijker & Frijda, 1960, с. 136) също посочват, че обща черта на стереотипите към собствената група е тяхната позитивност. С. Анан (Anant, 1973) в изследване, проведено в Индия, стига до същия извод.

От своя страна И. Пул и К. Прасад (Pool & Prasad, 1958, с. 293) отбелязват, че “представите за чужденците са винаги отчасти негативни”. Както многократно посочва антропологът Д. Джаурехио, характерна черта на т.нар. **хетеростереотипи**

е техният **отрицателен характер**: “Често се създават рими или куплети от народа с цел да се осмее съседното племе. На съседното племе се приписват някои отрицателни човешки черти, унижителни или некоректни” (Jáuregui, 1977, с. 21). Някои автори обаче не споделят описаната гледна точка, като посочват, че “етноцентризмът очевидно не е характерен за стереотипизирането само по себе си” (Karlins, Coffman & Walters, 1969, с. 12).

На гръцки “stereos” означава именно солиден, ригиден (по Sangrador, 1981, с. 27). Извън съмнение е **продължителността и устойчивостта във времето на стереотипите и тяхното предаване от поколение на поколение**. Все пак стабилността на стереотипите не е абсолютна, което означава, че през годините могат да се изменят (Porre, 2001).

1.1.3. Дискриминацията и расизмът като последствия от проявени стереотипи и предразсъдъци

Важни проявления на предразсъдъка са стереотипизирането, етноцентризма и дискриминацията. **Дискриминацията се дефинира като поведение към индивиди или групи, към които се проявяват предразсъдъци или определени стереотипи**. Г. Олпорт (Allport, 1954, с. 54) определя дискриминацията като поведение на отказване на еднакво третиране на индивиди или групи под въздействието на стереотипи. Дискриминацията е налице, когато **не признаваме на “другите” възможността да бъдат като “нас”**. Д. Джоунс (Jones, 1986, с. 112) дефинира дискриминацията като действие, което утвърждава характеристиките и преимуществата на собствената група в сравнение с друга група.

Етноцентризмът представлява тенденцията да се прави разграничение между “ние-те” и тенденцията да се съдят другите по стандартите и ценностите на собствената група. **Дискриминация** е всяко поведение, което отрича на индивиди или групи от хора правото им да бъдат равни. Според чл. 1. ал. 1 от **Конвенцията за борба срещу дискриминацията в областта на образованието**, приета по време на XI сесия на Генералната конференция на ЮНЕСКО на 14.12.1960 г. и ратифицирана с указ №508 на 17.11.1962 г. “изразът “**дискриминация**” обхваща всяко различие, изключение, ограничение или предпочитане по признак на раса, цвят на кожата, пол, език, религия, политически или други убеждения, национален или социален произход, икономическо положение или рождение, което има за цел или резултат да унищожи или да наруши равенството в третирането в областта на образованието или по-специално:

а) закриване за кое и да е лице или група лица достъпа до различните степени и видове образование;

б) ограничаване на образованието за кое и да е лице или група лица до по-ниско равнище;

в) създаване или запазване на отделни системи на образование или учебни заведения за кои и да е лица или група лица освен в случаите, предвидени от разпоредбите на чл. 2 на тази Конвенция;

г) поставяне дадено лице или група лица в положение, несъвместимо с човешкото достойнство.” (<http://www.bghelsinki.org/zakoni/>)

В чл. 1 ал. 1 от Декларацията на ООН за премахването на всички форми на расова дискриминация от 20.11.1963 г. се утвърждава, че “терминът **“расова дискриминация”** ще означава всяко различие, изключване, ограничение или предпочитание на основата на раса, цвят, потекло или национален или народностен произход, което има за цел или резултат да унищожи или увреди признанието, ползуването или упражняването на равна основа на човешки права или основни свободи в политическата, икономическата, социалната, културната или която и да е друга област на обществения живот” (пак там). Убедена съм, че всяка доктрина за превъзходство на основата на расова или етническа дискриминация е ненаучна, морално осъдима, социално несправедлива и опасна и че няма оправдание за расовата дискриминация на теория или на практика където и да било по света.

М. Билиг (Billig, 1986) посочва, че дискриминацията е **поведение, насочено към лица или групи, обект на нашите предразсъдъци**. Въпреки това той твърди, че **предразсъдъците и дискриминацията невинати са свързани**, т.е. може да е налице дискриминиращо поведение без предразсъдъци и обратното.

Въпреки че обикновено дискриминацията се възприема като негативна, тя невинати е такава. Например в законодателството на много страни съществува терминът-словосъчетание “утвърждаващи действия” или **“позитивна дискриминация”** – чрез законни, легални действия (например квоти за участие или минимално представителство) са облагодетелствани определени социални групи, които са били маргинализирани дълги години, дори не са имали и/или достъп до властта. Тази политика е насочена главно към етнически малцинства, жени или хора с физически увреждания.

Дискриминацията зависи не само от личностни и социални фактори, но и от **законовата уредба** на страната, в която се проявява. Например човек би могъл да има редица негативни предразсъдъци към дадена група, но да не ги проявява поведенчески поради съществуващата законовa уредба, гласността в медиите или от желание да действа по “социално желателен и коректен начин”.

Тясно свързан с дискриминацията е **расизмът**. Счита се, че (García, García-Como & Granados, 1999) първата **расова класификация** на човешките групи е направена от Б. Берни, който през 1684 г. на основата на произхода определя съществуването на четири групи: европейци, азиатци, африканци и лапонци. През XVIII в. К. Линей също класифицира човешкия род по различни морфологични критерии, като се основава на физическите черти, психологическите принципи и социалните фактори. Така се дефинират “*homo americanus*”, “*homo europeus*”, “*homo asiaticus*” и “*homo afer*”.

През XVIII в. се провежда дебат между защитниците на **моногогенетичните** и **полигенетичните** теории, полемика, която според Ф. Гарсия и неговите сътрудници (пак там) поставя началото на използване на понятието “раса” в полето на класовата борба. За моногогенетичите **расовите различия са плод на еволюционния процес**, който е причина в някои региони на света жителите да дегенерират от първоначалната раса поради причини като: климат, хранителен режим, смесване, кръстосване на раси или болести. Полигенетичите, от своя страна, обясняват различията в термините на Сътворението.

Терминът “**раса**” се използва в различен контекст със свързани, но често различни значения. Употребата му често е противоречива, най-вече поради политическите и социални следствия от различните дефиниции, но също и поради

липсата на еднородност по въпроса дали хората могат да бъдат разделени на раси. Нацизмът и расизмът според Пол Гард (http://liternet.bg/publish18/p_gard/ezici.htm) водят началото си от това смесване. Човешката **раса** е голяма група от хора със сходни морфологични и физиологични особености, имащи общ произход, строго определена изходна територия – ареал. Самата дума “**раса**” има неясен произход. Възможно е тя да е видоизменение на арабската дума “**рас**” – начало, корен, или да се свързва с италианската “**раца**”, която означава племе (<http://bg.wikipedia.org>).

Като **специфика на съвременния статус на проблема за расите** се посочват следните характеристики:

1. Расовите признаци при човека са загубили приспособителното значение, което са имали в периода на възникването си.

2. Поради голямата миграция на народите човешките раси започнали да влизат в допир една с друга и да се смесват. Това смесване се нарича **метисация**. В резултат **различията между расите** не се задълбочават, а постепенно **се заличават**.

3. Поради исторически и икономически причини – преселване на народите, войни, развитие на транспорта и други, големи групи хора от една раса се преместват на далечно разстояние и навлизат в територията на друга раса. В резултат между основните човешки раси съществува цяла гама от раси и антропологични типове.

Важно е да се отбележи, че **понятието “етнос” не се покрива с понятието “раса”**, защото много често една етническа група представлява смес от раси и подраси.

Към **расовите признаци** спадат:

- *“Цвят на кожата, косата и ирисите.* Цветът на тези части на човешкото тяло зависи от количеството на съдържащия се в тях пигмент. Монголоидната раса, например, се отличава с черни коси и кафяви ириси.

- *Форма и характер на косите.* Косите биват прави, вълнисти и къдрави. Типична за монголоидната раса е правата, твърда коса. За африканците е характерна къдрава коса с твърд косъм.

- *Форма на черепа.* Гледан отгоре, черепът изглежда дълъг (долихокефален), среден (мезокефален) или широк (брахикефален). Определя се по индекс на главата, т.е. съотношението между най-голямата ширина и най-голямата дължина.

- *Ръст.* Височината на тялото също е расов признак.

- Към расовите признаци спадат още *формата и големината на носа, устните, ушната мида* и др.” (<http://bg.wikipedia.org>)

С развитието на биологията и генетиката през XIX и XX в. различни изследователи започват да разглеждат необоснования характер на класификацията на човека в термините на расите. Например физическият антрополог Жан Хайренау посочва, че **расата е понятие, а не факт**. През 1972 г. Жак Руфле потвърждава, че в лоното на хуманността не може да се говори от научна гледна точка за съществуването на раси (García, García-Como & Granados, 1999). През 1938 г. Американската психологическа асоциация (APA) потвърждава, че експерименталните изследвания, проведени от психолози, не са открили никаква несвойствена характеристика, която служи за различаване по убедителен, безспорен начин “раси”. Стига се до извода, че **не съществува нещо, което може да се нарече вродено еврейско, германско или италианско мислене**.

Л. Левонтин например установява, че от всички изследвани човешки гени 75% са общи за всички хора, а останалите 25% показват различията между хората. Това означава, че при 75% от познатите гени всички хора са идентични, независимо от техния географски или расов произход (по Martínez & Cargeras, 1998, с. 18).

Л. Лейрис заключава: “В расовия предразсъдък няма нищо унаследено или спонтанно; той е “предразсъдък”, т.е. ценностно съждение, което е необективно и има културен произход. Далеч от реда на нещата или неприсъщ за човешката природа, той е част от митовете, които произтичат повече от пропагандата на интереса, отколкото от вековната традиция. Затова, тъй като расовият предразсъдък е свързан основно с антагонизъм, който се корени в икономическата структура на модерното общество, той ще изчезне, когато народите променят тази структура” (пак там).

Въпреки че различни гласове са в защита да се избегне понятието “раса”, “изследвания на расите”, необходимо е да се признае постоянната сила на понятието, което, лишено от научна основа, все още се употребява много в обществото. Макар и неправилно, то улеснява обмяната на идеи в тази област.

Расизмът е идеологическа система, която **легитимира подчинението, експлоатацията и отхвърлянето на определени лица и социални групи на основата на биологична, генетична или културна непълноценност.** Биологичният расизъм се основава на убеждения за биологично превъзходство на една раса над друга. “Новият” вид расизъм се основава на културни и ценностни убеждения или, по мнението на Е. Фенон (Fanon, 1990), за колониалните сили (или доминиращата група) местното население (доминираната група) не само е общество без ценности, но е и култура, в която са изчезнали или по-скоро никога не са съществували тези ценности. Местното население е възприемано като враг на ценностите и следователно като Зло. Според Б. Блунер (Blauner, 1992) съвременното разделение в световен мащаб на структурирани раси по йерархичен признак е резултат от западния колониализъм.

За Цв. Тодоров (Todorov, 1989) расизмът има два нюанса. От една страна, е поведението на омраза, обезценяване и отблъскване на лица с определени физически характеристики, различни от оценяващия субект. От другата страна, е **идеологията**, която поддържа значимостта на биологичните различия между човешките раси, като счита едни за по-висши от други. Според него първото трябва да се нарича “расизъм”, а второто, което се основава на идеологически и теоретични термини – “расиализъм”.

П. Кац и Д. Тейлър (Katz & Taylor, 1988) дефинират расизма като натрупани следствия от отношенията на индивиди, институции и култури, чийто резултат е потискане на етническите малцинства. За М. Уитрел и Д. Потър (Wetherell & Potter, 1992) расизмът е идеологически дискурс, чиято функция е да установи, поддържа и затвърди потисническата власт.

Според Еврихенис (цитирано в Echebarría, 1994) расизмът е:

1. Спонтанна реакция на недоверие и враждебност към други етноси.
2. Културно явление с множество проявления, определяни от предразсъдъци към другите и от наследеното мислене от миналото.
3. Оправдание на агресията и доминирането на едни етноси над други.

Други автори като П. Ван ден Берге от еволюционистка гледна точка посочват, че без да се отрича важноста на културните и социалните взаимоотношения, трябва да се изследва паралелно генната и културната еволюция на расизма. Той твърди, че расистките и **етническите чувства са продължение на родствениите връзки в етническата общност и отразяват биологичното облагодетелстване на роднините**. Според него културата “наказва” гените, които се отклоняват от социалната цел, за която са предназначени. Например различната кожна пигментация служи за регулиране на слънчевите лъчи в различните географски ширини, а не показва кой е “по-добър” или “по-лош” (Van den Berghe, 1995).

Формите на проявление на расизма са се изменяли, така както се е променяло разбирането за расовите или етническите предразсъдъци в течение на времето. Една от типологизациите на расизма го диференцира в пет основни вида:

- индивидуален расизъм (нагласи, очаквания);
- културен расизъм (теория за социалната депривация);
- интерперсонален расизъм (конфликти, стигматизиране, преследване);
- институционален расизъм (формален, легален);
- структурен расизъм (властови отношения, разделение на труда и ролите)

(по Aguado, 1997).

Г. Клейнпенинг и Л. Хагендоорн (Kleinpennig & Hagendoorn, 1993) говорят за пет форми на расизъм: нерасизъм, т.нар. аверсивен (“неохотен”) расизъм, етноцентричен расизъм, символен и биологичен расизъм.

С. Гарднър и Д. Довидио (Gaertner & Dovidio, 1986) теоретично развиват т.нар. **аверсивния расизъм** (aversive racism). Като основна негова характеристика посочват **колебанието между позитивно и негативно поведение срещу лица от групата, която е обект на предразсъдъци**. Приема се, че дадени раси не са повисши от други, че етническите различия са резултат на социалното учене. Независимо обаче от тезата, че групите трябва да имат равни права, субектът се дистанцира от определени етнически групи и смята, че културата на собствената група трябва да доминира.

Докато теорията за авторитарната личност разглежда явния расизъм, други изследователи насочват своето внимание към възможността расизмът да бъде **прикрит**. Расовите нагласи на бели американци силно се изменят в изследвания между 40-те и 80-те години на XX в. (Sears, 1988). Например процентът на бели, които подкрепят етническа интеграция в училищата, се увеличава от 32 (1942) на 90% (1982); процентът на желаещите да гласуват за черен президент се увеличава от 37 (1958) на 81% (1983); процентът на хора срещу закони, които ограничават браковете между различни раси, се увеличава от 38 (1963) на 66% (1982). Все още обаче скрити показатели за скрити предразсъдъци на бели са налице (по Sears, 1988). При възможност да се помогне на бял или черен човек белите оказват по-рядко и по-малко помощ на негри. Дискриминация е налице в 44% от проведените лабораторни и теренни изследвания, при които жертвата и помагачият не са очи в очи. Подобно при изследванията на санкционирана агресия (например бяло изследвано лице е в ролята на учител, който трябва да накаже грешно отговарящ черен ученик) белите са по-агресивни към негрите, когато белите са анонимни или когато черното изследвано лице не може да отговори със същото. В други изследвания скрити невербални сигнали (например тона в гласа) показват по-малко положителни чувства на бели към негри. Разминаването между думи и реално

поведение и изследванията на показатели за скрит расизъм (например по-слабо позитивен тон в гласа) карат социалните психолози да си задават въпроса дали преобладаващото чувство не е омраза, дали води до агресия или по-скоро смесените чувства и дискомфортът водят до избягване.

За да се отговори на този въпрос, се създава Скала за модерен расизъм (The Modern Racism Scale) (McConahay & Hough, 1976), която се основава на т.нар. символен расизъм (Sears & Kinder, 1971; Sears & McConahay, 1973). Скалата е създадена с цел да измерва формата на символен расизъм като стабилно индивидуално различие. Съвременните расисти вярват, че на малцинствата като цяло се отдава незаслужено внимание и място в обществото, откриват се, където не се търсят, месят се, където не им е работа, и гневът им е неоснователен, защото дискриминацията отдавна не е проблем. Скалата предсказва чувствата срещу малцинствата, социалните дистанции, дискриминацията в труда и при гласуване (Kinder, 1986; Kinder & Sears, 1981; McConahay, 1986; 1983; Sears & Kinder, 1971). През 1995 г. Т. Петигрю и Р. Миртенс създават нова скала за прикрит или маскиран расизъм, която е приложима в Европа и САЩ.

Почти едновременно с The Modern Racism Scale и в отговор на ясно изразените противоречия между общественото противопоставяне на расовата дискриминация и продължаващата междурасова омраза от страна на белите И. Катц и Р. Хас (Katz & Hass, 1988) разработват скала отделно за нагласи към и срещу негрите. Тя се базира върху **теорията за стигмата** (Mackie, 1973) и в основата ѝ лежи предположението, че конфликтните нагласи на белите са двойствени: чувството, че на негрите не се помага достатъчно, за това се нуждаят от състрадание и помощ, заедно с чувството, че негрите са девианти, за това не спазват правилата за работа в обществото и индивидуализма (Katz, Wackenhut & Hass, 1986). Тъй като ценностите се базират на конвенционални правила, негативните нагласи срещу негрите корелират с вярванията в протестантската трудова етика, съгласно която нагласите към негрите са свързани с хуманитаризъм и равенство (Katz & Hass, 1988).

Д. Киндер и Д. Сиърс (Kinder & Sears, 1981, с. 92) и Д. МакКонахи (McConahay, 1986) разглеждат т.нар. **модерен** или **символен** расизъм. Според тази теоретична позиция много хора в САЩ се противопоставят на расовите предразсъдъци, не ги проявяват в най-разпространените им форми, посочват принципите за справедливост и равенство, но те са “маскирани” или прикрити зад отрицателни чувства към афроамериканците. Причината е, че освен справедливостта и равенството, определящи са моралните ценности на **протестантската етика** като дисциплината и трудолюбието. Интерпретацията на неблагоприятната социална ситуация, в която се намират афроамериканците, показва, че те не се “вписват” в ценностната система на традиционната протестантска етика, т.е. те не са дисциплинирани и трудолюбиви, не търсят професионален успех, израстване и развитие.

Недоволството и отрицателните чувства на “модерните” расисти се проявяват символно, а не открито. Те се противопоставят на държавната политика в подкрепа на малцинствата, не приемат “утвърдителните действия” за назначаване на работа на хора от малцинствените групи, като обясняват, че по този начин се нарушава принципът за равенство на възможностите. Никога обаче не декларират откритата подкрепа към дискриминацията.

Според Д. МакКонахи (пак там) и Д. Сиърс (Sears & McConahay, 1973) **модерният или символният расизъм приема, че дискриминацията е явление от миналото, защото днес има равенство в правата, но малцинствените етнически групи упражняват натиск, използват нечестни методи и затова облагите, които са получили, са незаслужени.** В голяма степен те са плод на позитивна дискриминация към тях (Duckitt, 1992a; 1992b). А. Игли и С. Чайкън (Eagly & Chaiken, 1998, с. 127) също посочват, че хората, които проявяват този тип расизъм, споделят ценностите на протестантската етика, която утвърждава труда, дисциплината и индивидуалните постижения. Тази идеология обяснява социалните и икономическите проблеми на някои малцинства в термините на вътрешни вместо външни атрибуции. И. Кац и Р. Хас (Katz & Hass, 1988, с. 116) посочват, че расовите нагласи на бели изследвани лица са свързани с два вида ценности: индивидуализъм (съответства на протестантската трудова етика) и колективизъм (подчертава чувството за общност, равнопоставеност и благосъстоянието на другите). Тези изследвания разглеждат връзката между расовите нагласи и ценностите.

М. Джеймс (James, 1981, с. 18) дефинира **три вида на расизъм: индивидуален, институционален и културен.** *Индивидуалният* расизъм представлява лично вярване, че дадена човешка група е по-низша от друга по отношение на своите физически характеристики и имплицитно провокира различни предразсъдъци и стереотипи. *Институционалният* расизъм се проявява чрез приетите закони, дискриминиращите и сегрегиращите юридически практики, които провокират несправедливост и социално неравенство между различни групи. *Културният* расизъм се изразява във възприемането, че културата на дадена етническа група е на по-ниско ниво на развитие.

Днес се изказват твърдения (Fiske, 1993) че **“новият расизъм” е по-скоро свързан с властта, отколкото с идеология,** т.е. с борбата за материална или символна власт, а не произтичащ от дефиниции, които се основават на абстрактни идеологически понятия. Според Д. Фиске в съвременното расизъм се дискутира не като идеологическо понятие. По-скоро се разглежда неговата власт да контролира поведението и социалното му измерение да разграничава. Властта на расизма действа не на основата на идеология, която разделя по-висши от по-нисши раси, а на основата на разпределението на властта на познанието, средствата и способностите.

Изследване на Минард (1952, цитирано в Sangrador, 1981) показва, че дискриминиращо поведение не се проявява по един и същи начин в различен контекст. Някои проведени изследвания разглеждат **връзката между етнос и социално положение** при обяснение на расовите предразсъдъци. Изследователи като К. МакОл (McAll, 1990) и Р. Франклин (Franklin, 1991) разглеждат етническия предразсъдък като основаващ се на възприеманите различия между хората. Ечебариа и Фернандес през 2002 г. провеждат серия от изследвания за влиянието на редица социални категории (пол, възраст и т.н.) върху когнитивните процеси, които дават отражение върху етническите предразсъдъци. Резултатите показват, че информацията, която се основава на социалното положение, има по-голямо влияние при формиране на предразсъдъци, отколкото информацията, свързана с етноса (по Álvaro & Garrido, 2003).

1. 2. Етнически предразсъдъци в детска възраст

1.2.1. Изследвания на етническите предразсъдъци в детска възраст

Проведените изследвания с деца за техните представи, убеждения и нагласи към “различните” раси, етноси, езици, религии и т.н. са относително оскъдни. Малко са тези, които дават по-конкретна информация и солидно обяснение за начина, по който при децата се формират и развиват предразсъдъчните нагласи.

Изучаването на развитието на расовите и етническите нагласи започва преди десетилетия в САЩ и постепенно се разпростира в останалите страни в отговор на увеличаващите се проблеми в резултат от мултикултурното съжителстване.

В това научно направление проведените изследвания биха могли да се класифицират в следните **групи**:

1. Изследвания за развитието на *етническото/расовото съзнание*, които се опитват да определят възрастта, на която децата осъзнават съществуването на различни раси или етноси при индивидите и групите (Katz & Zalk, 1978; Verkuyten, 2001).

2. Изследвания за развитието на *етническата/расовата идентичност* – как и кога децата се идентифицират със собствената етническа или расова група (Katz & Zalk, 1978; Milner, 1983; Williams & Robertson, 1967).

3. Изследвания за *стереотипите*, които разглеждат как децата характеризират различни етнически/расови групи (Bennett, Lyons, Sani & Barrett, 1998).

4. Изследвания, които анализират какви са *етническите/расовите предпочитания* на децата в различните възрастови периоди от развитието, при различни социални характеристики и други *променливи* (Williams & Robertson, 1967).

5. Изследвания на *расовите нагласи*, много по-разширени от предходните. Те разглеждат не само предпочитанията, но и *отхвърлянето* на определени групи (Clark, Hocevard & Dembo, 1980; Milner, 1983).

6. Изследвания за ролята, която играят определени *фактори* при расовите нагласи, и техния израз: афективни, перцептивни и когнитивни фактори, родителите и стилът на възпитание, който прилагат, влиянието на медиите, прекият контакт между различните раси/етноси, принадлежността към етнически/расови мнозинства/малцинства, социално-икономическият статус на изследваните лица, расата/етносът на екзаминатора и т.н. (Clark, Hocevard & Dembo, 1980; Davey, 1983; Katz & Zalk, 1978; Milner, 1983).

Интерес представлява фактът, че много от проведените изследвания **не са подкрепени с конкретна теория**.

Тъй като предразсъдъкът е вътрешна нагласа, а не външно видимо изразено поведение, неговото изследване изисква прилагането на **индиректни методи**, което при децата внася допълнителни затруднения. Те имат **по-ограничени говорни и поведенчески възможности** от възрастните не само при разбиране на задачите, които им се поставят, но и при изразяване на своите мисли и чувства. Изследователите са разработили методи, базирани на разбираеми за децата ситуации и конкретни познати стимули, за да получат възможно най-точна информация относно техните знания, нагласи и чувства към различни социални групи (Ashmore & Del Boca, 1981, с. 58). Широко се използват **рисунки или**

снимки на деца с различен цвят на кожата, които представляват различни раси (бели, цветнокожи, азиатци и т.н.). Въпросите, които се задават към тях, варират според изследвания проблем. Като цяло те са прости и директни.

Първите изследвания на расовите нагласи на деца през 30-те години на XX в. в САЩ са проведени от Е. Хоровиц и Р. Хоровиц (Horowitz & Horowitz, 1938) и К. Кларк и М. Кларк (Clark & Clark, 1947). Едно от изследванията на Е. Хоровиц и Р. Хоровиц се състои в определяне степента, в която децата осъзнават социални категории като етнос, раса, пол и социална класа, и значението, което придават на всяка от категориите. За целта те разработват проста техника: искат от децата да групират фигури, които вървят “заедно”, или да посочат различията в набор от рисунки, представляващи деца от различен пол, етнос, възраст или социална класа. На децата се предоставят 5 картини (например бяло момиче, цветнокожо и три бели момчета) с цел да изберат този, който е “различен” или “странен”. По този начин се установява кой критерий преобладава в избора, който правят децата: етнос или пол (или в другия случай етнос или социална класа). Тази техника в различни варианти често се използва при по-късни изследвания на социалната категоризация. Детето е принудено да направи дихотомна класификация, с две възможности, докато в друг случай може да образува толкова групи, колкото иска (Aboud, 1988). Целта на тези изследвания е да се открие критерият, който децата използват, за да класифицират или различават хората.

К. Кларк и М. Кларк разработват полуструктурирано интервю, известно като **The Clark Doll Test** (Тестът с куклите). Процедурата се състои в представяне на децата на двойки кукли (например едната е цветнокожа, а другата е с бяла кожа и руса коса), като се задават серия ситуации (например “Подай ми куклата, с която ти харесва да играеш повече”, “Подай ми куклата, която ти изглежда лоша/добра”, “която има хубав цвят”, “която прилича на “бял”; на “черен”, “която прилича повече на теб” и т.н.). Целта е да се изследва дали детето проявява определени предпочитания към цвета на кожата, какви нагласи, положителни или отрицателни, има към него и в каква степен се идентифицира с дадената раса.

Въпреки че това изследване оказва силно влияние при по-нататъшното изучаване на расовите нагласи на децата, към него са отправени следните **критики**:

1. Използваният материал (детски кукли, които се различават само по цвят на кожата) е в ниска степен реалистичен, тъй като не представлява адекватно расовите различия. Той акцентира единствено върху кожната пигментация.

2. Поведението на децата невинно е лесно да се интерпретира. Например фактът, че детето избира бяла кукла като “приятелка за игра”, означава само, че предпочита този стимул пред другия, но не показва, че отхвърля и не приема другия. Имплицитно много автори се придържат към интерпретацията, че предпочитанието към дадената кукла предполага отхвърляне на другата, което се подлага на силна критика.

3. Условието на принудителен избор, т.е. детето трябва да избере само една от куклите (цветнокожа или бяла) в отговор на всеки зададен въпрос, насочва вниманието му към двете категории и не позволява да се разбере до каква степен расовите черти са релевантни за него. В този смисъл изследването на Е. Хоровиц и Р. Хоровиц преодолява това ограничение.

Поради тези и други ограничения по-късни изследвания адаптират използвания материал и условията на провеждане на изследването. Например куклите са заменени от снимки или по-реалистични стимули с различен цвят на кожата, с различни черти на лицето и от различни раси (Milner, 1983; Ramsey, 1991). Правени са също така и многобройни опити да се създадат ситуации, съобразени със сложността на детските нагласи, като се премахва условието на “принудителен избор”. Между тези опити внимание заслужава изследването, проведено от Г. Джахода и колектив (Jahoda, Thompson & Bhat, 1972), тъй като представлява успешна алтернатива на класическия тест на К. Кларк. Авторите предлагат на децата набор от части от човешки лица (очи, уста, нос, коса и т.н.) от различни човешки групи, от които те трябва да направят различни лица чрез свързване на частите. Чрез инструкцията “направи лице, което да е красиво/грозно” или “лице като твоето” се изследва какви черти (расови или други) децата свързват с даден идеал за красота и до каква степен те асоциират своите собствени черти с дадена раса. Тази техника изисква значително по-активно участие на детето. От друга страна, се избягва принудителният избор, при който се избира само между една или друга кукла.

Дж. Камерън, Дж. Алварес, Д. Рубле и А. Фулини разглеждат същия въпрос, който се дискутира повече от 50 години в научната литература. Те са единодушни, че “много от изследванията, проведени в миналото, които се базират на статистически анализи, показват, че собствената група се оценява позитивно, а другите групи негативно. Чрез тези изследвания обаче не е възможно да се определи дали отговорите на децата са резултат от отрицателно отношение към другите групи или от привързаност към собствената” (Cameron, Alvarez, Ruble & Fuligni, 2001, с. 121). Пример за това е точно изследването на К. Кларк и М. Кларк (Clark & Clark, 1947). Те дават черни и бели кукли на децата и ги молят да изберат куклата, с която предпочитат да играят. Фактът, че белите деца проявяват силно предпочитание към белите кукли, се интерпретира като признак за расов предразсъдък. Много изследователи по-късно възприемат и адаптират тази методология и получават резултати, много близки/сходни с тези на К. Кларк и М. Кларк. Въпреки широко разпространеното приложение на този метод и неговите варианти ясно е, че **изразените предпочитания към собствената група не дават основание за извода за наличие на негативни нагласи към другите групи.**

Изследванията на етническите предразсъдъци в детска възраст, проведени през 70-те години на XX в., представляват внушителен масив от информация, който е трудно да се систематизира. Между 30-те и 60-те години по-голямата част от изследванията са проведени в западни страни с мултиетнически състав (САЩ, Канада, Великобритания) с деца от мнозинството, т.е. бели, или от малцинствените групи (по правило цветнокожи, по-рядко латиноамериканци, азиатци и други групи от тези страни).

За да се изследват нагласите на децата към различните етнически групи, са разработени различни инструментариуми. Между най-разпространените са Preschool Racial Attitude Measure (PRAM) на Дж. Уилямс и Дж. Робъртсън (Williams & Robertson, 1967) с по-късна версия PRAM II (Williams, Best, Boswell, Mattson & Graves, 1975); Projective Prejudice Test на П. П. Кац и С. Залк (Katz & Zalk, 1978) или Multiresponse Racial Attitude Measure MRA на А. Дойл, Дж. Бюде и Ф. Абауд (Aboud, 1988).

Измерване на расистките нагласи в предучилищна възраст. Preschool Racial Attitude Measure – (PRAM) (Williams, Best, Boswell, Mattson, & Graves, 1975) е тест, който се основава на семантичен диференциал (приписване на противоположни характеристики, позитивни и негативни, на различни стимули). Той е разработен с цел да измерва нагласи към цветнокожи и бели. Техниката се състои в представяне на серия рисунки, всяка от които е с две деца (бяло и цветнокожо). Като пример може да бъде посочена ситуацията: “Едно от тези деца е добро. Веднъж спаси едно котенце, което се давеше. Кое според теб е доброто дете?” Ако децата свързват положителните качества с бялото дете, а отрицателните с цветнокожото, резултатът се тълкува като наличие на високо ниво на расови предразсъдъци. При този тест децата трябва да отнесат към бял или черен човек позитивни (например мил, добър, красив) или негативни качества (например мръсен, лош, грозен). Тъй като скалата изисква съзнателен избор между собствената и другите групи, тя изследва привързаността към собствената група и отрицателното отношение към другите групи.

Проективният тест за предразсъдъци (Projective Prejudice Test) се състои от набор диапозитиви на деца с различен цвят на кожата в двойствени ситуации. Участващите в теста са помолени да посочат кое от децата от показаните диапозитиви е включено в позитивна случка и кое – в отрицателна. Основното допускане на тази техника е същото като в PRAM: по-често свързване на положителни факти с бели, а на негативни – с цветнокожи, е индикатор за наличие на расови предразсъдъци.

Друг, още по-нов метод е **Многовариантното измерване на расовата нагласа** (Multi-response Racial Attitude measure – MRA) на А. Дойл и Ф. Абауд (Doyle & Aboud, 1995). MRA изисква децата да припишат позитивни и негативни качества, като ги поставят в кутии, предназначени за представители на бялата и черната раса. Тук главното е, че на децата е дадена възможност да отнесат всяко качество към двете разглеждани групи, като могат едновременно да посочат, че и белите, и черните деца са добри.

MRA е тест с множествени отговори, който има общи елементи с PRAM. В него също се използват противоположни характеристики, които се представят чрез конкретни ситуации. Показва се например стая с разпръснати моливи по земята и надраскани стени. На детето се казва: “Някои деца са лоши. Понякога драскат по стените. Кой смяташ, че е лош: цветнокожото, бялото или индийското дете или смяташ, че повече от едно дете е лошо?” В този случай детето не е задължено да избира само едно от представените деца и може например да каже, че “всяко от децата може да го направи”. Тази техника позволява да се оцени не само степента на расовите предразсъдъци, но и отговорите, насочени срещу стереотипите. Например детето може да свърже лошото поведение с член на собствената група или доброто поведение с членове на други групи (Doyle & Aboud, 1995).

Независимо от това обаче Дж. Камерън и колеги отбелязват, че проблем все още съществува: “Въпреки че MRA дава възможност на децата да изберат двете групи ... на децата не е дадена възможност да кажат, че нито една от групите не притежава това качество” (Cameron, Alvarez, Ruble & Fuligni, 2001, с. 120). Възможно е децата да считат, че нито една от групите не притежава дадено негативно качество, но помолени да отговорят, те предпочитат и избират собствената си група. Това създава погрешно впечатление, че не я харесват.

Малко са изследванията, които измерват независимо нагласите към собствената група и към другите групи. В тях изследваните лица имат възможност да дават едновременно позитивни и негативни оценки. В проведено лабораторно изследване се установява, че 3 и 9-годишни деца, които са изкуствено разделени на 2 групи, са по-благоклонни към собствената група, отколкото към другите групи, но те не проявяват отрицателни нагласи към другата група. Важно е обаче лабораторно проведеното изследване да се подкрепи с изследване за нагласите в контекста на груповата история, която поражда обмен на социални образи или социални репрезентации. Тези репрезентации са в сърцето на междугруповите отношения, които широко са разпространени в обществото и дори между различните общества.

В едно от тези изследвания на реални групи на М. Веркуйтен (Verkuyten, 2001) 10-годишни деца трябва да изберат качества, които описват тяхната собствена национална група, както и американци, германци и турци. Резултатите показват, че различни когнитивни процеси съдействат за изграждане на нагласи към собствената и другите групи.

По подобен начин А. Рутланд (Rutland, 1999) представя на деца от Великобритания между 6 и 16 години снимки на хора от пет националности. Те трябва да ги оценят, като посочват своите предпочитания. Предпочитания към собствената група се проявяват при деца над 10-годишна възраст. Отрицателно отношение към другите групи се проявява само при 12-годишни деца, и то единствено към една национална група – към германците. Слабост на изследването е, че децата трябва да оценят националните групи по конкретни индивиди. Ако те дават своите оценки за вербално поставени характеристики за разглежданите групи, вместо да оценяват конкретни индивиди, слабостите ще се избегнат. В този случай децата биха могли да изразят едновременно своите позитивни и негативни нагласи към глобалните социални категории вместо към определени индивиди, които ги представляват. Тази възможност дава изследването на А. Дави (Davey, 1983), който раздава на деца между 7 и 10-годишна възраст пощенски картички с думи, означаващи положителни и отрицателни характеристики. Те трябва да ги пуснат в една или няколко кутии, които съответстват на представители на бели хора, цветнокожи и азиатци. Децата могат да пуснат дадена дума в повече от една кутия и, което е по-важно, те имат възможност да посочат кои думи не се отнасят за разглежданите групи. При белите деца е налице ясно изразено предпочитание към собствената група, проявяващо се в значително повече на брой позитивни избори. Нещо повече, те приписват повече негативни качества на другите групи, различни от собствената. Налице е ясно изразена тенденция сред по-големите деца да приписват отрицателни качества на която и да е група. Като използват подобна методология, М. Бенет и колеги (Bennett, Lyons, Sani & Barrett, 1998) изследват деца от Великобритания, като ги молят да сравнят различни групи. Те установяват **висока степен на предпочитание към собствената група, но не и отрицателно отношение към другите групи**. Оценките на децата към собствената група са значително по-благоприятни, отколкото към другите групи, които обаче не са оценени негативно. Въпреки че децата приписват по-голям брой позитивни характеристики на собствената си група, не съществува разлика в броя на приписаните негативни оценки на собствената и другите групи.

Чрез други съвременни техники също се избягва ограничението на принудителния избор, например като при PRAM чрез предоставяне възможност на детето да припише черти (позитивни или негативни) на членове на собствената си група, на други групи, на двете едновременно или на нито една от тях.

За да се изучи детското разбиране относно етническата идентификация, още в края на 30-те години на XX в. са използвани техники, които се състоят в представяне на рисунки или фотографии на хора от различни етнически групи, за да избират децата “тази, която е като теб” или “която най-много прилича на теб”.

Многобройните изследвания, проведени с деца от мнозинството, обикновено бели, показва, че те правят верни избори от 4-годишна възраст. Между 70 и 80% от децата от мнозинството между 4 и 5-годишна възраст се идентифицират правилно. По-късно, на около 6–7-годишна възраст, почти 100% от децата избират снимката, която принадлежи на тяхната група (Aboud, 1988).

Белите деца в Испания показват сходни резултати с тези на белите деца от САЩ, Канада или Великобритания. Изследвания, проведени в Мадрид, показват, че 35% от децата на 4-годишна възраст и между 60 и 70% от тези на 5 и 6-годишна възраст избират рисунката с бяло дете. При деца на 7-годишна възраст процентът се колебае между 75 и 85% (Sedano, 1971).

Множество проведени изследвания показват, че след 7–8-годишна възраст (възрастта, в която децата започват да развиват конкретната логика) намаляват егоцентричните по природа отговори в различни социални области като етно-лингвистична, сексуална (Powlishta, Serbin, Doyle & White, D. R. (1994) или национална (Piaget & Weil, 1951; Verkuyten, 2001). По-нови изследвания на развитието на толерантността показват, че способността да се възприемат и толерират хора с различни убеждения или навици, се развива през юношеството и в голяма степен **зависи от когнитивните способности**, от способността да се възприемат различни и да се примиряват конфликтни гледни точки. В по-ранни възрасти **децата са по-малко толерантни, когато се сблъскат с различни гледни точки** (социални, морални или политически), които не съвпадат или се противопоставят на тяхната, и затова и нивото на техните предразсъдъци е по-високо.

Въпреки че когнитивното развитие се приема като необходимо условие за намаляване на предразсъдъците, очевидно е, че то не гарантира тяхното преодоляване и че други променливи от социалната среда (като общество, родители, групата на връстниците) играят важна роля в развитието на етнически предразсъдъци при децата.

През последните години множество автори обръщат внимание на необходимостта да се използват качествени методи като клинично интервю и етнографско наблюдение при изследване на детските нагласи.

Необходимо е да се отбележи, че хората от мнозинството разполагат с несъмненото предимство пред малцинствата, а именно, че са мнозинство. Желанието да принадлежиш към различна група – по-добре приета в обществото и не подложена на дискриминация – и неприемането на собствената група са елементи, които оказват силно влияние върху изграждането на собствената етническа идентичност.

1.2.2. Теории за развитието на расови (етнически) предразсъдъци в детска възраст

Независимо от количеството проведени изследвания за развитието на етническите предразсъдъци през детството, по основните понятия съществува известно противоречие между учените. Например няма единодушие за точната възраст, на която предразсъдъците се появяват у детето, съществуват ли възрастови фази в тяхното развитие, какви са психологическите механизми и процеси, чрез които те се развиват, какво влияние оказват върху тях езиковото и когнитивното развитие на детето.

В научната литература се срещат няколко основни теории, които анализират и предлагат обяснение на разглеждания проблем (Ганева, 2006). Една от теориите, подчертаваща пряката връзка между стиловете на възпитание в семейството и формирането на предразсъдъци, е **теорията за авторитарната личност**. След преживяния ужас от Холокоста изследванията върху антисемитизма откриват модел на омраза към другите групи, различни от собствената, и характерна личностова структура за предразположение към предразсъдъци. Синдромът на авторитарната личност включва сляпо подчинение на авторитета, стриктно спазване на нормите на средната класа, агресия срещу този, който не живее според правилата, и склонност към ригидно мислене. Съгласно теорията появата и развитието на този синдром зависи от родители, които обръщат прекалено голямо внимание на обществения статус. Те искат да “прехвърлят” своето дете, което възприемат като изпълнено със сексуални, агресивни и други първични импулси, от работническата класа към възрастните в средната класа, които считат за себеконтролиращи се, конформисти, следват социалния ред и знаят точното си място в йерархията. Синдромът сам по себе си е свързан с родителски стилове, а не с класата. Доминиращите, наказващи, властни родители очакват послушание, изпълнение, подчинение и уважение от детето. Връзката между родителите и детето става прототип за идеализиране властта през целия живот. Съгласно този модел отречените импулси в детството се превръщат в потиснати агресия, страх и сексуалност при възрастния. В хидравличния модел на психичното импулсите несъзнателно се проектират върху другите групи. Групите се стереотипизират като негативни, възприемат се като “лоши”. Авторитарният тип личност разглежда хората в черно-бели тонове: другите групи са по-низши, докато родителите и властимащите са идеализирани. По този начин другите малцинствени групи се превръщат в обект на предразсъдъци. Предразсъдъците се асоциират със сляп патриотизъм и консервативни ценности, като отразяват целта на авторитета – чрез процеса на социализация да се достигне до средната класа (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson & Sanford, 1950).

Десетилетие изследвания на авторитарната личност (Allport, 1954; Harding & Proshansky, 1969), методологични и концептуални проблеми (Brown, 1965), нарастващ скептицизъм по отношение теорията на З. Фройд и през 60-те години на XX в. акцент върху възможностите за социална промяна допринасят за намаляващото влияние на тази теория. Все още обаче основни идеи (например подчинение на авторитета, агресия, спазване на нормите и конвенционализъм) се отразяват в нови скали и корелират с проблематиката за предразсъдъците и стереотипите.

Според **Теорията за авторитарната личност** предразсъдъците се дължат на **емоционална неприспособеност**. Силно повлияна от идеите на З. Фройд, тя разглежда предразсъдъците в детството като **резултат от репресиращ и потискащ родителски стил**. Детето е силно фрустрирано, а проявите на гняв и враждебност, които са насочени към родителите, всъщност се изместват към слаби, лишени от власт и авторитет **“изкупителни жертви”**, каквито са членовете на малцинствените групи.

Тази теория обаче не дава задоволително обяснение за появата на предразсъдъци между цели групи от хора, които се засилват при определен исторически момент и територия.

Според тезата за **социалната рефлексия** предразсъдъците при децата са отражение на нагласите и ценностите на групите, към които принадлежат, предавани от родителите. Децата **научават етническите предразсъдъци чрез своята пряка комуникация и опит със собствената група или чрез наблюдение и подражание на вербалното и невербалното поведение на своите родители, с които се идентифицират**.

В множество проведени изследвания обаче установената позитивна корелация между нагласите на децата и техните родители към етническите малцинствени групи като цяло е ниска, а в някои случаи дори липсва. Това показва, че е неправилно децата да се възприемат като **“празни съдове”**, които се **“пълнят”** с етнически предразсъдъци. Напротив, когнитивното развитие е особено интензивно в периода на средното детство и децата са активни участници в разбирането и контролирането на техния когнитивен и емоционален свят.

Според **Социално-когнитивната теория** (Aboud, 1988, с. 34) детските нагласи към етническите групи **зависят от достигнатото ниво на когнитивно развитие**, което е свързано с *две променливи – индивидуалният опит и промяната във фокуса на вниманието с възрастта*. Първоначално детето се ръководи от афективно-перцептивни процеси, които са свързани със страх от непознати и привързаност към познатото/познатите хора от близкото обкръжение. Перцептивните процеси именно водят към предпочитание към позната собствена група на базата на принадлежност и отхвърляне на други различни групи въз основа на физически характеристики (например цвят на кожата, език, размери на тялото). Ето защо значението на когнитивното развитие се увеличава с навлизане в стадия на конкретните операции около 7-годишна възраст, а по-късно и в стадия на формалните операции. Под влияние на когнитивното развитие детето все повече е в състояние да разбира индивидуалните, а не груповите характеристики на хората. На по-малка възраст децата отчитат предимно собствените си предпочитания, възприятия и перспектива, вниманието им е центрирано към тях самите. Като се позовава на социално-когнитивната теория, Ф. Абаут (Aboud, 1988, с. 18) твърди, че етническите предразсъдъци при децата достигат своя връх на 7-годишна възраст, когато разликите между етническите групи стават особено важни за тях.

Социално-когнитивната теория обаче не дава обяснение как децата (и възрастните) развиват трайни предразсъдъци при отсъствие на негативен опит и непосредствен контакт с членове на етнически малцинствени групи. Освен това редица проведени изследвания показват, че предпочитанията към собствената група остават на едно и също равнище между 7 и 12-годишна възраст, докато

според други те дори се засилват. Социално-когнитивната теория не обръща внимание на влиянието на социалната среда и мотивационните фактори.

Според **Теорията за социалната идентичност**, която отчита влиянието на социалната среда, етническите предразсъдъци и дискриминацията са резултат от **желанието на хората да се идентифицират с определена социална група и да имат позитивна самооценка**. Последствията от идентификацията и принадлежността към дадена група е възприемането предимно на приликите между нейните членове и **преувеличаване различията между групите, като на членовете на “другата” група се приписват по-малко позитивни характеристики, което води до предразсъдъци и дискриминация**.

Според Теорията за социалната идентичност индивидите търсят положителната отличителна характеристика за своята група. Обикновено това става при **социално сравнение**, когато на **собствената група се приписват позитивни характеристики, като не е задължително да е налице отрицателно отношение към другите групи** (Tajfel & Turner, 1986). Това твърдение е подкрепено от позицията на М. Брюър (Brewer, 1999). Като се позовава на Г. Олпорт (1954), тя отбелязва, че собствената група е “психологически първична” по отношение на адаптацията, привързаността и предпочитанието, предхожда създаването и развитието на понятия за другите групи. Брюър обръща внимание на **адапционната ценност на привързаността към собствената група**. Тя прави извода, че само при определени относително необичайни условия привързаността към собствената група се асоциира с негативни нагласи към другите групи. След този анализ изглежда логично да се предположи, че в своето развитие децата още от ранно детство трупат опит и знания с цел изграждане на благоприятна концепция за собствената група.

За Х. Ташфел (Tajfel, 1981) стереотипното възприемане на реалността, т.е. приписването на определени общи черти на големи групи от хора (Valencia, 1996), се корени в процеса на **категоризация**, идея, вече скицирана от Олпорт (Allport, 1954) в неговото класическо изследване за предразсъдъците. **Категоризацията** е основен психичен механизъм за образуване на предразсъдъци според Теорията за социалната идентичност. Тя е базисна умствена функция на икономията на когнитивни усилия, като чрез нея се организира и подрежда непрекъснато получаваното количество информация от средата (Стоянова, 2007). Тя улеснява възприятието и поведението. Категоризацията е неизбежен мозъчен процес, когато човек наблюдава, мисли, изпробва. Той именно **води до създаване на стереотипи и предразсъдъци**. Х. Ташфел (Tajfel, 1984) разглежда позитивния аспект на стереотипите, чрез които възприемането на околната среда се опростява, в резултат на което тя се разбира по-добре и се възприема по-цялостно. При веднъж осъществено каталогизиране на даден социален обект, човек прави избор между това да преувеличи или омаловажи информацията от реалността, така че да потвърди или отхвърли стереотип. Обикновено избираме и по-добре запаметяваме информацията, която съвпада със стереотипа. При следващата информация, която постъпва от средата, този процес се повтаря, като се засилва още повече. Това е една от причините, която обяснява устойчивостта на предразсъдъците във времето. Категоризацията е процес, чрез който получената информация от външната среда се организира и подрежда. Благодарение на нея реалността не се възприема като сбор от индивидуални и отделни обекти, а **като подредена цялост**, като множество

от класове от обекти или категории. Функция на категоризацията е **икономията на усилия, които когнитивната система трябва да извърши при обработката на информацията**, постъпваща от външни стимули. Тя улеснява ориентацията на човека в света. Обектът не се възприема като единствен, уникален и неповторим, а като **представител на дадена категория**. По този начин се осмислят всички останали обекти от неговия клас и се различават от другите класове. Категоризацията се осъществява чрез два вида процеси: *индуктивни* – обектът се идентифицира при недостатъчна информация, и *дедуктивни* – качествата на категорията, към която принадлежи, се приписват на обекта. Според Х. Ташфел (Tajfel, 1981) процесът на категоризация действа при възприемане на другите, причислявани към определена група или социална категория. По същия начин се приписват на хората характерни черти на социалната категория или етническата група, към която принадлежат, а не се разглеждат и възприемат като личности. Това стереотипно възприятие, плод на когнитивната тенденция за опростяване на информацията, която се обработва, води до **преувеличаване на различията между хората, които принадлежат към различни групи, и редуциране на съществуващите различия във всяка група**. Акцентиране на различията се наблюдава единствено при значими за дадения стереотип размери или черти.

Когато индуктивните и дедуктивните процеси от социалната категоризация се пренесат в социалните взаимодействия, налице ще бъдат два резултата. От една страна, когато се знае малко за човека, ще му се припишат характеристиките на етническата и социалната група, към която принадлежи. От друга страна, дори интерпретацията на ситуацията да е неясна, винаги е по-лесно да се намери потвърждение на характеристиките на социалната група, към която индивидът принадлежи, а не да се търсят и откриват неговите индивидуални качества.

В своята статия “Когнитивни аспекти на предразсъдъка” Х. Ташфел (Tajfel, 1984) разглежда социалната категоризация като **процес на самоопределение** на хората като членове на различни социални групи. Тя е значимо явление, което управлява социалното поведение, поддържа и създава ценности, нагласи и вярвания, моделира отношенията между различните етнически групи. Социалната категоризация акцентира върху съществуващите различия между обекти, които принадлежат на различни класове и намаляване на различията между обекти от един и същи клас.

Според Х. Ташфел (пак там) социалната категоризация е важна част от процеса на социално възприемане. Тя се дефинира като *двоен* процес, тъй като е **краен продукт на социалната перцепция** и в същото време е **отправна точка, която организира възприятието**.

Категоризацията е основа за различаването между групите, чрез нея се осъществява сравнение между членовете на собствената етническа група и другите групи. Присъствието на “другите” дава възможност да се осмисли собствената етническа идентичност, то става отправна точка за сравнение: “Ние сме това, което те не са.” Без признаването на другите като такива собствената идентичност е заплашена (Tajfel, Jahoda, Nemeth, Rim & Johnson, 1972, с. 67). Социалното сравнение е основно условие, което трансформира възприеманите различия в нагласи и позитивни действия към собствената група. Ето защо социалното сравнение и категоризацията са допълващи се процеси.

В този теоретичен контекст категориите се използват от индивида, за да подреди и интерпретира физическата и социалната среда. Те не са дадени завинаги, а са подложени на непрекъсната преработка. Затова процесът на категоризация е и **процес на конструиране на реалността**. В активния процес на изграждане на категории индивидите не само подкрепят и опростяват средата, но чрез него те поддържат и преобладаващата система от ценности на тяхната култура.

Съдържанието на социалните категории, т.е. сборът от черти, които се считат за характерни за различни социални групи, е резултат от дълъг исторически процес, който се предава от поколение на поколение. Като част от груповата култура те включват **позитивно оценяване на собствената група**, което води и до **позитивна самооценка на членовете**. Като следствие от това на членовете на другите групи се приписват черти, които се предполага, че са общи за групата като цяло, създават се предразсъдъци, които съответстват на тези черти, и се реагира със съответни емоции на дадените оценки.

Като цяло, социалната категоризация е един от основните процеси, чрез които се изгражда социалната идентичност. Процесът на формиране на идентичност безусловно се нуждае от присъствието на “другите”. По своята природа той е социален и винаги се основава на социалното взаимодействие (пак там).

М. Брюър (Brewer, 1999) и Д. Несдейл (Nesdale, 2001) твърдят, че **привързаността към собствената група не е задължително свързана с отрицателно отношение към другите групи**. Ф. Абаут (Aboud, 1988) в своята монография отбелязва, че децата бързо идентифицират приликите и разликите между тях самите и другите. Тя дори заявява, че “различните” хора не са харесвани” от децата (пак там, с. 24). В широко цитирана статия Брюър (Brewer, 1999) разглежда привързаността към собствената група и отрицателното отношение към другите групи. Според нея **привързаността към собствената група не е огледален образ на отрицателното отношение към другите групи**. Две десетилетия по-късно, след като разглежда последните проведени изследвания на възрастни, тя заключава: “Резултатите от кроскултурните изследвания и лабораторните експерименти потвърждават, че ... идентификацията със собствената група е независима от отрицателните нагласи към другите групи” (Brewer, 1999, с. 429).

Според множество изследвания теорията за социалната идентичност, освен че е подкрепена с множество емпирично получени резултати, обяснява формирането на етнически предразсъдъци и стереотипи както при възрастни, така и при деца. Например децата на 3-годишна възраст осъзнават коя група е оценена по-високо в обществото, като правят сравнение и проявяват предпочитания за членство в нея (Goodman, 1952; Vaughan, 1987).

Д. Несдейл, като се основава на Теорията за социалната идентичност и на етапите в детското когнитивно развитие, разработва модел за развитието на етническите предразсъдъци през детството. Той очертава 4 последователни етапа в развитието: *недиференциран, етническо съзнание, етнически предпочитания и етнически предразсъдъци*.

В *недиференцирания етап*, преди 2–3-годишна възраст, етническите/расовите различия не привличат вниманието на децата. На 3-годишна възраст *етническото съзнание* започва да се развива при деца, които живеят в мултиетническо общество (Bigler & Liben, 1993; Goodman, 1952), основавайки се на характеристиките и етикетите, които дават родителите за членове от различни

групи. Например: “Да, този човек има черна кожа. Той е афроамериканец” (Nesdale, 2001, с. 157). Необходимо е да се отбележи, че малките деца не изграждат понятия за социалните категории по идеосинкретичен път. Те навлизат в среда, в която основните социални категории (раса, пол, възраст) и отношенията между групите са вече утвърдени. На този фон *етническото самоопределение* на детето, осъзнаването, че то е член на дадена група, започва скоро след осъзнаването на етническата/расовата категория (след 3-годишна възраст). За децата, които живеят в мултиетническо общество, този процес продължава до 6–7-годишна възраст (Aboud, 1988, с. 18). В етапа на *етническите предпочитания* децата вече са се самоопределили като членове на дадени етнически групи. Те фокусират вниманието си предимно към собствената си група, което не е автоматично съпроводено с отрицателни нагласи към другите групи. Общо взето в този етап нагласите към собствената група нямат утвърден и окончателен характер, те са по-скоро “първоначални ориентации” (Киров, 2003, с. 56).

Като цяло *етническата идентификация* улеснява нарастващото разбиране на структурата на обществото, отношенията между групите в него и езика, който се използва при описание на техните членове. **Вниманието и предпочитанията на децата от мнозинството са насочени към собствената група. При децата от малцинствените групи с нисък социален статус обаче се наблюдава обратната тенденция – те често отричат принадлежността към собствената група, като се идентифицират и приемат доминиращата в културно отношение група на мнозинството.**

Обратно на твърденията на Ф. Абаут (Aboud, 1988), че етническите предразсъдъци намаляват след 7-годишна възраст, Д. Несдейл (Nesdale, 2001) смята, че именно в този период те кристализират и се оформят при детето. Етническите предразсъдъци изискват наличието на определени перцептивни, афективни, когнитивни и поведенчески личностни структури, насочени към групи, различни от собствената.

Теоретична рамка, която служи за обясняване на социално споделяната природа на етническите стереотипи и предразсъдъци при децата, е и **Теорията за социалните репрезентации**, която е развита в европейската социална психология от С. Московиси (Moscovici, 1984). Като следва социолога Дюркейм, той изучава колективно споделяния характер на когнитивните репрезентации, като ги нарича “социални”. Социалните репрезентации са “когнитивни матрици, които координират взаимно свързани идеи, думи, образи и възприятия. Тя е теория за основни социално значими явления” (Moscovici & Hewstone, 1983, с. 116). Чрез анализ на социалните репрезентации се обяснява как и защо индивиди и цели групи от хора обменят мисли, понятия и знание, какви общи споделяни реалности изграждат чрез взаимодействие и комуникация по между си. Социалните репрезентации изграждат вид умствена среда, в което хората внасят и своите собствени разбирания, ценности и правила. По своята природа репрезентациите са *споделяни*, а по произход те са *социални*. Те могат да бъдат интерпретирани и като *процес*, защото са в непрекъснато изграждане от обществото, имат динамичен характер и като *продукт* – “форма на разбиране и комуникиране на това, което вече знаем” (Moscovici, 1984). Социалните репрезентации са своеобразни обяснителни механизми, групови форми на разбиране и комуникация, на социално

споделяни и възпроизвеждащи се в процеса на ежедневните разговори знания, от където произтича тяхната не само когнитивна, но и символна природа.

Теорията за социалните репрезентации търси отговор на въпроса **как социалните и културните фактори определят стила на мислене на индивидите**. Тя е по-скоро евристична рамка, отколкото система от взаимосвързани твърдения с ясна хипотеза, която емпирично би могла да се провери. Научните изследвания я използват като рамка при проследяване обяснение на развитието на понятия, идеи, мнения и знания в обществото по значими въпроси от ежедневния живот. Тя е подходяща при анализ на предразсъдъчните нагласи, тъй като обръща внимание не толкова на процесите на когнитивно развитие при детето, колкото на неговото *разбиране* и обяснението, което дава по даден социален проблем. Обикновено изследванията, проведени в контекста на Теорията за когнитивното развитие, следват модел, при който на детето се поставя задача за решаване, като вниманието основно е насочено към когнитивните структури и процеси. Теорията за социалните репрезентации е насочена към *съдържанието*, като се аргументира, че детските съждения се основават на социално споделяни вярвания. Моралните съждения, предразсъдъчните и дискриминативните нагласи са вид социални репрезентации.

Според Ф. Абауд (Aboud, 1988) могат да се посочат три теории, които разглеждат развитието на расовите нагласи при децата и възрастните.

Според **Теорията за социалния рефлекс на предразсъдъка** расовите предразсъдъци отразяват **различната ценност, приписвана на различните расови групи в стратифицираното общество**. Осъзнаването на социалната структура предхожда изграждането на нагласи и стереотипи. Съгласно тази теория при децата на 12-годишна възраст (предполага се, че те вече познават структурата на обществото) би трябвало да е налице определена степен на предразсъдъчност, която да отразява различията в статуса на групите. Емпиричните резултати обаче не потвърждават тази теория.

Друга разновидност на тази теория е, че децата възприемат нагласи, които **съответстват на социалната структура**, характерна за родителите им и другите фактори на социализацията. Децата се научават да оценяват групите по начина, по който го правят техните родители – чрез **директни инструкции, наблюдение или подражание** на вербалното или невербалното поведение на родителите.

Тази разновидност на теорията предполага развитие на предразсъдъците във възрастов план. Първоначално по-малките деца (4-годишни) нямат предразсъдъци, а постепенно научават расовите “етикети” и ги генерализират за всички членове на групата, като така развиват трайни предразсъдъци във времето. Това предположение не се потвърждава от емпиричните изследвания, които показват, че **децата на 4-годишна възраст вече имат предразсъдъците** към групи от различните раси и че предразсъдъкът намалява с увеличаване на възрастта.

Въпреки че теорията за социалния рефлекс обяснява защо някои етнически групи са отблъснати, за разлика от други, и защо предразсъдъците са толкова разпространени и се предават на поколенията, тя не е в състояние да обясни развитието на предразсъдъците и индивидуалните различия.

Ф. Абауд (пак там) анализира и **Теорията за вътрешното състояние на предразсъдъка**, предложена от Теодор Адорно и сътрудници през 50-те години. Тази теория разглежда предразсъдъка като **вътрешен неразрешен конфликт**. В

основата е допускането, че всички деца изпитват враждебност към своите родители, когато им забраняват да направят нещо. Фрустрацията и дискомфортът предизвикват агресия и раздразнение у деца, наказвани от родителите си. Това от своя страна предизвиква у родителите чувство за вина и тревожност. Според тази теория детето, което не се е научило да изразява враждебността си към своите родители или други авторитети, я насочва към хора, лишени от власт и авторитет – обикновено представители на малцинствени групи.

Теорията обяснява: индивидуалните различия при проявата на предразсъдъци (различни родителски стилове, които като резултат предизвикват различия в контрола на процесите на задържане); устойчивостта на предразсъдъка (важната роля на родителите и ранното детство, които определят спецификата на предразсъдъците, характерни за детето); интензивността, с която някои хора поддържат своите предразсъдъци. Тя обаче не успява да предскаже промените в предразсъдъците с възрастта. Дори напротив – предполага стабилност на предразсъдъците през годините.

Ограниченията на разглежданите две теории при обяснение на развитието на предразсъдъците обясняват появата на **Теорията за когнитивно-социалното развитие на предразсъдъци**. Тя разглежда възникването на качествено различни видове предразсъдъци и промяната им през различните възрасти като **резултат от промяна в когнитивната структура**, която определя възприемането на социалния свят.

Както посочва Ж. Пиаже, около 7-годишна възраст е налице критична промяна в мисленето, когато децата преминават от предоперационалния към стадия на конкретните операции. Затова е много вероятно **предразсъдъците между 4 и 7-годишна възраст да бъдат качествено различни от предразсъдъците между 7 и 12-годишна възраст**, което се дължи на **когнитивните ограничения**, които не позволяват цялостно разбиране в по-ранна възраст на понятието етнос/раса и на индивидите, които съставляват етносите/расите.

В научната литература съществува мнение, че **6-годишните деца са особено предразположени към предразсъдъчни нагласи** (Aboud, 1988). Някои автори го отдават на възрастови когнитивни ограничения (пак там), а други – на отсъствието на поведение съобразно социалните норми, което създава впечатление за проява на враждебност към групите, различни от собствената (Rutland, 1999). Независимо от възможните причини, **на 6–7-годишна възраст предразсъдъчните нагласи достигат своеобразен пик** и децата започват ясно да диференцират привързаност към собствената и предразсъдъци към другите групи.

В изследванията за детското разбиране на идеята за държавата и взаимоотношенията с чужденците Ж. Пиаже и Уейл (Piaget & Weil, 1951) в статия, превърнала се в класика, описват предпочитанията на децата към другите народи в **три стадия**, които се основават на степените на егоцентризма:

1. **От 4 до 7-годишна възраст** децата са **егоцентрични** и не осъзнават съществуването на различни национални или етнически групи. Ж. Пиаже счита, че предпочитанията в този стадий се основават изцяло на лични съждения.

2. **От 7 до 10-годишна възраст** децата отклоняват вниманието си от себе си, но са **социоцентрични**, т.е. насочват се към своята собствена група, което им пречи да разбират другите групи. Те ги възприемат единствено чрез степента, в която контрастират със собствената им група, и по този начин чертите на собствената група изпъкват още по-ясно. Предпочитанията се изменят според

възприемането на собствената група, децата са положително настроени към нея и негативно към другите групи.

3. От 10 до 15 години е налице **децентрация** и по-широка **интеграция**, която позволява децата да различават групите и спрямо тях да прилагат **принципа на реципрочност**.

Според Ф. Абауд (Aboud, 1988, с. 23) едно от ограниченията на тази теория е, че пренебрегва факта, че всъщност ранните предпочитания са до голяма степен систематични. Тя, от своя страна, предлага вариант на теорията за когнитивно-социалното развитие, която обяснява развитието на етническите нагласи, извеждайки две **взаимосвързани заключения**:

- **Първото заключение** е свързано с опита на децата, който се развива от **афективен**, преминава през **перцептивен** и достига до **когнитивен етап**.

- **Второто заключение** разглежда **фокуса на внимание**, който **от насочен към себе си се измества към групите и най-накрая – към индивидите**. В различните етапи на детското развитие, на дадена възраст **нагласите към етническите групи са повлияни от достигнатото ниво на когнитивно развитие** и от насоката на внимание, която преобладава в момента. Според Ф. Абауд (пак там) детето се влияе предимно от информацията, съобразена с възрастовите му особености и когнитивното му развитие.

Ф. Абауд (пак там) дефинира **етапите/последователността**, през които преминава развитието на предразсъдъците:

1. **Първоначално** децата се ръководят от своите емоции и предпочитания, т.е. от **афективните процеси**. Затова техните предразсъдъци се определят от емоциите и удовлетворяването им, а не от етническата им идентичност.

2. Възприемането на другите се развива в съпоставка със собствената личност. Децата наблюдават и се сравняват с другите хора. Този процес е детерминиран от възприемането на различията и разнообразието. Наблюдава се негативизъм към “различните”. Децата са подвластни повече на **възприятията**, а не на когницията, ръководят се от това, което виждат, по-скоро от външни видими характеристики, отколкото от вътрешни. Възприятието е основано на етническата идентификация. Децата идентифицират себе си, като търсят да открият на кого приличат и на кого не. Когато възприетото започва да влияе върху опита им, децата могат да видоизменят своите предпочитания, съотнасяйки ги с него, като се има предвид, че преди възприетото биха могли да се чувстват “объркани” от своите предпочитания.

3. През **третия етап** се развива **когнитивното разбиране**. Децата започват да разбират категории и че индивидуалните качества на хората от различни етноси се основават на постоянни и обективни критерии, какъвто е расата например. Способността за децентрация – да се обхващат едновременно две или повече перспективи – позволява на детето да възприема реципрочно различните предпочитания на другите хора.

Според Ф. Абауд (пак там) заедно с когнитивното развитие се наблюдава намаляване на интензитета на противоположните предпочитания, характерни за ранните възрасти. Осъзнаването на моралните качества на хората, разбирането, че принадлежат към даден етнос, което е непроменлива характеристика, и че етническите различия подлежат на редуциране, служи за **ограничаване на предразсъдъците на децата между 8 и 10-годишна възраст**.

Етапите, свързани с второто заключение, отнасящо се до когнитивното развитие на децата, са:

1. Децата насочват вниманието си към **себе си**, като мислят, че другите хора виждат нещата като тях, че изпитват същите емоции като тях в дадена ситуация. През този етап всяка гледна точка или чувство, което е различно от тяхното, се възприема като грешно и неадекватно за децата.

2. Първоначално детето насочва своето внимание към групата, като специално “изучава” различията между своята и другите групи. При изясняване на разбирането си за тях децата имат склонност да **преувеличават различията**, което води до **поляризиране** на нагласите “за” и “против”. По-късно децата, като членове на дадена група, насочват вниманието си към другите, като разглеждат не само различията, но и приликите между своята и другите групи. Тази промяна обяснява тенденцията на намаляване на предразсъдъците през този етап.

3. Децата разглеждат индивидите като личности, оценяват ги, като използват за критерии своите собствени качества, а не принадлежността им към етнически/расови групи. Хората, които се намират на този етап на развитие, имат **по-ниски нива на предразсъдъци**.

От анализа на разгледаните теории логично следва изводът, че не би било правилно да се отрече значимата роля, която изпълнява както социалното пренасяне, така и личностните променливи, емоциите и афектите в процеса на развитието на предразсъдъците.

При по-голяма част от децата нагласите към различни етноси се появяват между **3 и 5-годишна възраст**. Степента на съзнателност на проява на отрицателните нагласи към собствената или другите групи зависи от етноса или расата на децата. Белите деца по-съзнателно проявяват негативни нагласи към членове на другите групи, докато децата от малцинствата (цветнокожи, латиноамериканци и азиатци) правят това по-несъзнателно. Някои от тях първоначално изграждат отрицателни нагласи и към собствената си етническа група (Clark, Hocevard & Dembo, 1980; Milner, 1973; Williams, Best, Boswell, Mattson & Graves, 1975).

Етническите/расовите нагласи се развиват с възрастта по различен начин при **деца от мнозинството и малцинствата**. Между 4 и 7-годишна възраст децата от мнозинството имат ясно изразени силни негативни нагласи към другите групи и позитивни нагласи към собствената група. При голяма част от децата от малцинствата се наблюдават негативни нагласи към собствената група и позитивни нагласи към групата на мнозинството. От 7-годишна възраст до навлизането в пубертета децата от малцинствата изразяват по-малко отрицателни нагласи към собствената си група. Те се колебаят между предразсъдъци към другите групи или в полза на собствената група или неутрална нагласа към собствената и към другите групи. Белите деца или не променят своите предразсъдъци към другите групи, или те намаляват заедно с умерени предпочитания към собствената група (Aboud, 1988; Clark, Hocevard & Dembo, 1980; Katz & Zalk, 1978; Williams, Best, Boswell, Mattson & Graves, 1975).

Въпреки посочените резултати съществуват други изследвания, които потвърждават запазването на нивото на предразсъдъци в периода от 7 до 12-годишна възраст.

Независимо че има автори, които смятат, че предразсъдъци към другите групи са свързани с позитивни нагласи към собствената група (Clark & Clark, 1939, с. 596), това не е потвърдено от по-голяма част от изследванията, което се дължи на следните методологически ограничения: участието само на една етническа/расова група, различна от тази, към която принадлежи изследваното лице; използване на формат с принудителен избор (само две алтернативи); липсата на независимо оценяване на нагласите към различните групи и т.н. Всичко това води до смесването на “приемането на една група” с “отблъскването на друга”. **Приемането на една група не означава винаги отблъскване на друга** – това са две различни дименсии. Въпреки това обаче някои изследователи, които използват независимо оценяване на различните групи, показват взаимовръзка между нагласите към собствената и към другите групи (Aboud, 1988).

Получените резултати от изследвания на Ф. Абауд (пак там) и Д. Милнър (Milner, 1983) на деца от мнозинството в многоетнични страни дават основание да се очертае следната периодизация:

1. **Деца преди 4-годишна възраст нямат ясно определена етническа ориентация.** След тази възраст те проявяват нарастващо етническо съзнание; етническите и расовите характеристики придобиват за тях все по-голямо значение при класифицирането на хората. Деца разбират и използват вербални етикети за етническото и расовото разнообразие и изразяват различни нагласи към членове на различни групи.

2. **Между 4 и 7-годишна възраст** децата ясно изразяват своите предпочитания и неодобрение към различни етнически групи. Техните отговори са **в полза на собствената етническа група**, с която се идентифицират когнитивно и афективно, и в случай, че трябва да “разпределят” позитивни и негативни черти между различни групи, първите запазват за своята група, а останалите за другите групи.

3. С увеличаване на възрастта този процес намалява. Налице са отговори, които се противопоставят на предразсъдъците, които са все по-слабо изразени.

Нагласите към собствената и към другите групи се различават при **децата от мнозинството и малцинствата** особено **между 4 и 7-годишна възраст**, когато белите деца от мнозинството проявяват повече предпочитания към другите групи. Различията се “омекотяват” около 10-годишна възраст, но все още повечето деца проявяват предпочитания към собствената си група пред другите. Различните индивидуални нагласи на децата от мнозинството и малцинствата вероятно се дължат на моментния социален статус или на начина, по който те възприемат своята група (Aboud, 1988).

К. Кларк и М. Кларк (Clark & Clark, 1947) например установяват значителни различия между бели и черни деца при етническото или расовото им възприятие, чувства и нагласи към собствената и към другите групи. Докато децата от мнозинството (бели) рано (между 3 и 5-годишна възраст) изграждат положителна ориентация към собствената група, то чернокожите деца показват ниска самооценка, която се изразява в предпочитание към бели хора, в затруднения в расовата идентификация и в тенденцията да се подценяват цветнокожите.

Необходимо е да се отбележи, че цитираните резултати са от проведени изследвания в мултиетнически стратифицирани общества, главно в САЩ, Канада и

Великобритания, което трябва да се има предвид при пренасянето на изводите върху другите страни.

След 60-те години на XX в. в различни страни с мултиетнически състав изследванията на етническите нагласи и предразсъдъците се разширяват както на Запад (Канада, Великобритания), така и в Тайван, Южна Африка, Нова Зеландия, Австралия и като цяло водят до сходни резултати. Доказано е, че между 4 и 6-годишна възраст децата от мнозинството разпознават без затруднения своята собствена етническа група и я предпочитат пред всяка друга. Що се отнася до малцинствените групи, според проведени изследвания в САЩ и Канада (Aboud, 1988) повечето деца между 5 и 8-годишна възраст имат негативно отношение към цветнокожите, азиатците или индианците. Предразсъдъците достигат своя връх на 7–8-годишна възраст. Резултати от изследвания на деца над 8 години са нееднородни: някои изследвания показват постепенно намаляване на нивото на предразсъдъците с увеличаване на възрастта (Bigler & Liben, 1993; Ramsey, 1991), докато други не откриват ясно изразена връзка между възрастта и редуцирането на предразсъдъците (Nesdale, 2001).

К. Полища и сътрудници изследват връзката между различни видове предразсъдъци (полови, към хора, които говорят други езици, хора с наднормено тегло) при голяма извадка на деца от Канада на възраст между 5 и 13 години. Резултатите показват два интересни факта: нагласите на децата в подкрепа на собствената им група са по-големи при по-малките възрастови групи (5–9-годишна възраст), отколкото при по-големите деца (на 13-годишна възраст). Момчетата показват повече предпочитания към своя пол, отколкото момчетата. Интерес представлява нулевата корелация между предразсъдъците към собствената и към другите групи (Powlishta, Serbin, Doyle & White, 1994).

Като алтернатива на социално-когнитивния подход някои автори разглеждат **Теорията за социалната идентичност на Х. Ташфел** (например Tajfel & Jahoda, 1966). Тя се основава на твърдението, че индивидите принадлежат към различни социални групи (пол, възраст, религия, етнос, националност). Тази принадлежност е възможно да се интернализира като част от Аз-образа. Тогава индивидите се стремят да извлекат чувство на самоуважение и самоувереност от социалната си идентичност. Следователно при изграждане на представите за собствената и за другите групи се избират обекти за сравнение, които предизвикват повече позитивни представи за собствената група, отколкото за другите групи, повече предпочитания към собствената група или отричане на другите групи, или и двете. Позитивните характеристики, които се приписват на собствената група, водят до позитивна самооценка.

Описаните явления се наблюдават само ако индивидът е възприел членството си в социалната група като част от Аз-концепцията си, т.е. той субективно се идентифицира с тази категория. Ако тази идентификация е слаба или отсъства, явленията няма да се наблюдават. Нещо повече, в някои случаи (например когато някой принадлежи към група с нисък социален статус) за определени хора ще бъде трудно да придобият позитивно чувство към собствената група. В този случай могат да се използват други стратегии като смяна на групата или смяна на съществуващия социален ред с цел да се подобри груповият статус.

Според теорията за социалната идентичност съществуват когнитивни процеси, които влияят на разпределянето на обектите в класове от категории.

Обикновено се подценяват различията между членовете вътре в собствената им група, а се надценяват различията на членове на други групи. Това е механизмът, чрез който се формират стереотипите.

В научната литература се откриват две изключения. При първото (изследване на деца от Белгия) ефектът на възрастта не присъства. Получените резултати се обясняват с трудността, която децата изпитват при обясняване на връзката между фламандската и белгийската националност. При второто изключение нито едно от изследваните деца от Глазгоу не показва предпочитание към своята национална група (шотландската). Според авторите едно от възможните обяснения за **липсата на предпочитание към собствената националност** може да бъде подценяване на собствената група, което се проявява при много изследвани деца от малцинствени или непривилегировани групи. Децата са чувствителни към това социално явление от ранна възраст. Х. Ташфел и колеги (Tajfel, Jahoda, Nemeth, Rim, & Johnson, 1972) внасят яснота, като показват, че дори деца от Великобритания предпочитат своята собствена група независимо на каква възраст са. По-малките деца от Шотландия не проявяват предпочитание към Шотландия в сравнение с Великобритания. Тенденцията е обратна при по-големи деца от Шотландия – налице е предпочитание към Великобритания, а не към Шотландия. В същото време в друго изследване се открива, че възрастното население на Шотландия отрича собствената си националност, което пряко рефлектират върху децата.

Изследванията на М. Гудмън (Goodman, 1952) и Д. Милнър (Milner, 1973) показват, че при някои деца **предпочитанията към другите групи могат да провокират отхвърляне от собствената група**. Авторите откриват **корелация между самооценката и етноцентризма** при черните деца: те са най-малко етноцентрични (насочени към собствената етническа група), най-малко фаворизират черните в сравнение с белите и са с най-ниска самооценка. Като обобщение на резултатите се приема, че **децата от малцинствените групи винаги са имали и ще имат негативно отношение към себе си. Те възприемат отрицателно себе си и собствената си група**. Себевъзприятието е културно и исторически детерминирано. Необходимо е теорията за междугруповите отношения да отчита, че жизненият опит и развитието на децата като членове на **подчинена или доминираща етническа група** са различни и имат значение.

Г. Воган (Vaughan, 1964) предлага обяснение защо децата от малцинствените групи проявяват предпочитание към другите групи от гледна точка на когнитивното развитие на процеса на социално сравнение. Той се аргументира с детското разбиране и оценка на идентичността и сравняването на собствената със значими други групи. **Когато сравнението е в полза на собствената група, тя се оценява високо** или поне като приблизително равна с другата. Тогава детето може да формира **позитивен поглед** за себе си. Това обикновено се наблюдава при деца от **доминиращата група**. От друга страна, при деца от **подчинената група** сравненията показват, че собствената им група е по-низша в много отношения. Тогава **детското себевъзприятие е отрицателно** и не е трудно да се проследи как **негативната идентичност се проявява в негативни нагласи към (“срещу”) собствената група и позитивни (“за”) по отношение на доминиращата**. Поради това тези деца открито фаворизират другите групи.

Д. Несдейл (Nesdale, 2001) разглежда **факторите, които допринасят за превръщане на етническите предпочитания в етнически предразсъдъци**. Тя

анализира **етническото постоянство** – разбирането, че членството в дадена етническа група не подлежи на промяна с възрастта, подобно на пола – като част от детското развитие и от приписването на негативни и позитивни етикети на другите групи, различни от собствената. Когато е налице етническото постоянство, перцептивните и когнитивните компоненти на етническите нагласи са във функционални взаимоотношения и е налице трайност при приписването на позитивни и негативни характеристики на групите.

От значение за поява на етнически предразсъдъци е и **развитието на когнитивно-социалните умения** през детството. Те включват възможност за децентрация, възприемане на гледната точка на децата от малцинствата, умения за емпатия и преживяване на техните чувства, достигане до високо абстрактни морални съждения.

Друг фактор, който допринася за възникване на предразсъдъци към деца от други етнически групи, е **самооценката**. Когато е **адекватна**, тя спомага за правилна оценка на членове на другите групи и за поддържане на положителни/добри отношения с тях. **Допринася за възприемане на другия не като враг**, което е един от източниците на предразсъдъци, а за **изграждане на по-голямо доверие към него, за развитие на емпатия и способност за поставяне на неговото място**, за възприемане на света през неговите “културни очила”. Самооценката е пряко свързана с толерантността, тъй като спомага за по-добро и точно оценяване на различията. Разнообразието от мнения и вярвания не намалява сигурността в себе си и може да се възприема като обогатяващо вместо заплашително.

Адекватната самооценка е благоприятна предпоставка за разрешаване на конфликти, за изпитване на по-голям интерес и внимание към света и различията, по-голяма склонност и желание за екипна работа и солидарност. За да изградят адекватна и позитивна самооценка, децата трябва да се чувстват приемани и уважавани в собствената си етническа група, да усещат, че мнението и емоциите им са оценени и значими, да преживяват успехи и отговорности, съответни за възрастта им.

1.2.3. Специфика на процеса на формиране на етническа идентичност при деца от малцинствени групи

Територията на цялото земно кълбо с изключение на Антарктида е разделена на суверенни държави. Националната и етническата идентичност като интегрална част от Аз-образа на личността, като реалност, която е неизменна и необходима, разглеждани като “естествени” и “нормални”, играят важна роля в ежедневието. Те се отразяват в езика, чрез който общуваме, храната, която консумираме, прогнозата за времето по средствата за масово осведомяване, събитията, за които четем във вестниците, дрехите, които обличаме, живота, който водим, образованието, което получаваме, в типа пейзаж, към който чувстваме емоционална привързаност, в архитектурния стил на сградите, в които живеем. За да се радват хората от различните националности и етноси на мирно съвместно съществуване, за да се осъзнае значението на културния релативизъм и за да бъде Земята уютен дом за всички, е необходимо интеркултурността да стане водещ

принцип в нашия живот. Доколкото участниците в интеркултурните взаимоотношения са представители на различни етнически групи, живеещи заедно, изследването и разкриването на природата на процеса на формиране на национална и етническа идентичност през детството се оказва несъмнено необходимо. Именно на това е посветен настоящият параграф от дисертационния труд.

Етническата група или **етносът** е население, чиито членове се самоидентифицират един с друг на базата на обща история и родословие, културни, поведенчески, лингвистични и религиозни практики. В този смисъл етническата група представлява също така и **културна общност**.

Културните различия са социално конструирани и придобивани, а не вродени характеристики на групите и индивидите. *Културните идентичности* обаче биха могли да се “използват”, за да узаконят несправедливо разпределение на властта и на средствата между групите на основата на етнос, култура или език (Skutnabbkangas, 1990, с. 111). Затова интеркултурните контакти трябва да се изграждат и управляват по-скоро като взаимоотношения с неутрален характер. Необходимо условие за това е да се избягват парадигмите, които възприемат различията единствено като дефицит, а отношенията между групите и личностите да се градят на основата на тезата, че те могат да бъдат извор на **взаимно обогатяване и взаимна ползност на базата на общото съвместно съжителство**.

Оптималната **самооценка (в аспект етническа идентичност)** се характеризира с **позитивна оценка на собствената култура без прекален етноцентризъм** като благоприятна основа за съответна не негативна оценка на представителите на други етнически групи.

В широк смисъл етническата идентичност се свързва с принадлежността към определена етническа група и е част от мисленето, възприятието, чувствата и поведението, свързани с това членство. За разлика от “етничността”, която се отнася до **колективни** групови конструкти, етническата идентичност се отнася до **индивидуалното** приемане и развитие на груповите конструкти. Етническата идентичност теоретично и функционално се разглежда като част от социалната идентичност на личността, като двете, намирайки се в отношение част–цяло, си взаимодействат и оказват влияние една върху друга.

Чрез **етническата идентичност** децата се идентифицират с други социални елементи като култура, език и т.н., които имат значение при самоопределянето. По този начин етническата идентичност представлява сложен и многоизмерен феномен, който включва **поведенчески, емоционални и културни аспекти**, чието съдържание е различно за всяка група.

При **изследването на етническата идентичност** се използват различни теоретични и емпирични подходи. **Психоаналитиците** насочват вниманието си към свързаните с развитието афективни връзки с дадената група, които мотивират човек да бъде като другите от собствената си група. Е. Ериксон (Erikson, 1968) разглежда идентичността като чувство на развитие на индивида, което се изразява по различен начин във всеки период от развитието, чиито корени са в културата. От гледна точка на теориите за **когнитивното развитие** се изследват увеличаващите се способности на децата да разграничават и обединяват “етническите” стимули и опит (Aboud, 1988, с. 11). **Социалните психолози** изследват процесите на социалното сравнение между различните групи (Tajfel, 1981). **Антрополозите и етнографите** се насочват към описание на общите черти в

поведението в дадена култура или етническа група. **Социолингвистите** разглеждат идентичността като придобиване на конструкции за общуване или на комуникативни стилове, които са общи за групата (Giles, 1977).

Понятията “национална идентичност”, “етническа идентичност” и “културна идентичност” са свързани. Някои автори ги използват като синоними, а други – като самостоятелно обособени понятия. Моралес (Morales, 2003) предлага ясни дефиниции на трите понятия. “**Етническа идентичност**” е чувството за принадлежност към социална група с развита култура и с която индивидът има общи предци. “**Културната идентичност**” е свързана с чувството за споделени обичаи, традиции и т.н., които исторически са се формирали и чието “възпроизвеждане” позволява идентификация. “**Националната идентичност**” представлява набор от значения и реакции, относително стабилни във времето, което позволява на членовете на групата (те споделят обща история, територия и други социално-културни елементи) да се признаят за биографично свързани с другите” (Morales, 2003, 26–27).

В западната и източната част на Европейския континент, към която принадлежат Балканите, съжителстват две различни разбирания за понятието “**нация**”. В Западна Европа нацията е свързана с принадлежността към една и съща държава: от историческа гледна точка държавата предшества нацията. В този смисъл **националността**, т.е. **принадлежността към дадена нация**, и поданството, т.е. принадлежността към дадена държава, се покриват. Френската нация обхваща всички поданици на френската държава. Но това, което изглежда очевидно за французите, не е очевидно в други държави, където нацията е била изградена, преди да се създаде държава. В Германия, когато през 1808 г. Фихте се обръща към немската нация, немската държава още не съществува. Тя възниква през 1870 г. въз основа на една вече формирана нация, която е решила да се сдобие с държава.

В научната литература по-обстойно е проучен, изследван и анализиран процесът на интеграция в Европа на различни страни, отколкото формирането на **европейска идентичност**. Идеята за европейска идентичност няма цялостна форма до XV–XVI в., когато с увеличаване на колонизаторското нашествие става синоним на развитие на “цивилизационни ценности”. По-късно тя намира израз в западното Просвещение, асоциира се с процеса на модернизация, с напредъка на науката и рационалността. Противопоставянето между западното християнство и източния ислям е изместено от понятието за западна европейска културна идентичност, което е определено като движение за колонизиране на Новия свят и като противопоставяне на “ориенталското” и “дивото”. Европейската идентичност, разбрана като европейско наследство, свързва гръцката и римската цивилизация и носи семето на плурализма и противоречията. И днес тя олицетворява постоянното напрежение между различните народи, между политеистичната (плуралистична) религиозна традиция на Древна Гърция и монотеистичния (фундаментализма) юдаизъм и исляма в Римската империя. Тези различни културни идентичности обясняват съвременното възприемане на Европа, което се отразява дори в процеса на приемане на страни за членки на Европейския съюз. Принадлежността към Европейския съюз, с неговите две главни характеристики: голямото културно и политическо разнообразие и относително честата промяна в неговите граници,

обогаत्या националната, етническата и културната идентичност на членовете му (по Smith & Bond, 1998).

Европа като разноцветна мозайка от различни народи, езици и техните култури приюत्या повече от 73 етнически групи, които заемат собствена територия, използват собствен език и имат собствена културна идентичност. Според изследователите Европа е континентът, на който се говорят най-много различни езици (Sedano, 1971). Културите, които осигуряват културната и етническата идентичност, са територизирани. Чувството на принадлежност към културната и етническата общност се формира според този “териториален или етноцентричен” модел статично, локално, като културата като широко универсално понятие се изключва.

Съществуващите изследвания (Barrett & Short, 1992; Barrett, Wilson & Lyons, 1999) показват, че преди 5-годишна възраст децата имат малко познания за своята собствена страна и национална група. След 5-годишна възраст те обикновено знаят името на собствената им страна и започват да се самоопределят като членове на своята собствена национална група (Bennett, Lyons, Sani & Barrett, 1998). През средното детство знанията на децата за хората, които принадлежат към тяхната националност, значително се разширяват (Bennett, Lyons, Sani & Barrett, 1998; Barrett & Short, 1992; Katz, 1976; Piaget & Weil, 1951) и около 10–11-годишна възраст те могат да опишат много от стереотипните характеристики, които се приписват на членовете на собствената им и на другите националности като типични физически черти, дрехи, език, навици, поведение, психологически, религиозни или политически убеждения (Bennett, Lyons, Sani & Barrett, 1998; Barrett & Short, 1992).

Изследвания (Clark, Hovevard & Dembo, 1980), разглеждащи отношението на децата към собствената им страна и народ, показват, че те нямат целенасочени предпочитания към собствената им страна или към членове на собствената им национална група до 7-годишна възраст и дори по-късно. Други изследвания (Bennett, Lyons, Sani & Barrett, 1998; Barrett & Short, 1992) обаче показват систематични предпочитания към собствената им страна още на 5–6-годишна възраст. На каквато и да е възраст, веднъж формирано, предпочитанието към собствената група се съхранява през целия жизнен път на индивида. Значението, което децата отдават на тяхната национална идентичност и степента на идентификация с тяхната национална група, се увеличава между 5–6 и 11–12-годишна възраст.

Способността на децата да назовават други страни и знанията им за другите държави и национални групи са ограничени преди 5-годишна възраст. Знанията за другите страни започват да се развиват след тази възраст. Увеличаването на географските знания в средното детство е съпроводено с поява и развитие на стереотипи за хората, които живеят в другите страни, и вярвания за техния начин на живот и поведение/навици.

Децата понякога изпитват много силни чувства към определени групи чужденци преди още да са придобили някакви знания за тях. Освен основната тенденция към предпочитания към тяхната собствена група пред всяка друга, децата несъмнено изпитват силно позитивни чувства към някои групи извън собствената. Относителният ред на предпочитания към другите страни, веднъж формиран (вероятно около 6-годишна възраст), е много стабилен и неизменен.

Въпреки това общото ниво на предпочитания към всяка група, различна от собствената национална група, нараства между 5 и 11-годишна възраст. След 11-годишна възраст то генерално се увеличава към позитивно възприемане на другите национални групи обикновено в степени.

Ето защо проведени изследвания в тази насока показват, че по време на средното детство децата, които проявяват предпочитания към своята собствена национална група, невинаги проявяват отрицание и неприемане към групите, различни от техните, увеличава се степента на позитивно възприемане на другите национални групи, различни от собствената, и се формират стереотипи към собствената и другите национални групи. Нещо повече, въпреки че националната идентичност не е от особено значение за 5-годишните деца, тя е от особено значение в периода на средното детство.

Изследването показва, че знанието на децата за държави и националности започва да се развива в **начална училищна възраст** (Bennett, Lyons, Sani & Barrett, 1998). Преди 7-годишна възраст те имат трудности при разбиране на понятието “чужденец” и връзката му с градове и държави. Тогава и способността да наименуват другите държави и градове е доста бедна. От 7-годишна възраст географските знания се разширяват и децата започват да разбират, че хората живеят на тези места. Според М. Барет и Дж. Шорт (Barrett & Short, 1992) на 6-годишна възраст децата могат да отговорят на въпроси за други държави, но те се нуждаят от сериозна контекстуализация, за да направят сравнение между групите. Около 10-годишна възраст тази необходимост изчезва. Друга особеност в детското развитие е, че отговорите на малките деца са винаги значително по-позитивни, когато сравняват различни групи. Обратното, на 10–14-годишна възраст отговорите са по-амбивалентни, с ясно изразена тенденция за негативно оценяване. Възможно обяснение би могло да бъде, че по-големите деца възприемат разнородното, което съществува между групите.

У. Ламбърт и О. Клинеберг (Lambert & Klineberg, 1967) изследват връзката между **емоционалния и когнитивния аспект на информацията**, с която децата разполагат за различните държави. Те откриват, че по-доброто информиране е свързано с по-позитивни оценки. Това е и аспект, на който е необходимо да се обърне внимание в училище, като се засилят знанията за различните култури, които децата получават в клас.

Очевиден е фактът, че **националната идентичност** има изключителна значимост в съвременния свят. Достатъчно е да си припомним националната гордост, която изпитва всеки народ при победа на негов сънародник на Олимпийски игри, на конкурс като Евровизия или когато национален отбор стане световен шампион и завоюва първото място. Националната идентичност и чувството на гордост, което много хора изпитват, може да бъде провокирано от историческото, архитектурното или природното наследство, което изгражда физическия облик на страната. Много хора се гордеят с уникалното художествено и културно наследство на своя народ: народна музика/фолклор, живопис, литература. Националната идентичност е културно-психологически конструкт, чрез който структурираме света, в който живеем, и който развиваме още от ранна детска възраст.

Според П. Смит (Smith & Bond, 1998) най-важната функция на националната идентичност е, че **осигурява знание на хората кои са те, кои са другите и откъде**

са. По време на процеса на социализация хората развиват привързаност към нацията и поддържането на уникална култура, споделят ценности, символи, традиции и значения. Според М. Билиг (Billig, 1986) понятието “национална идентичност” е социално понятие, което включва обичаи, вярвания и поведение от социалния живот със силен емоционален компонент. Тази част от идентичността се изразява в ежедневието, въпреки че често това не се признава.

Националната идентичност е сложна психологическа структура, която обхваща редица **когнитивни и афективни аспекти**. **Когнитивните аспекти** включват: знания за националните групи и територии, категоризиране на детето като техен член, символи (националният флаг, химн и други), обичаи, традиции, исторически събития и национални герои, които са се превърнали в символ на нацията, вярвания за типичните черти за членовете на националната група и знанието доколко детето прилича на националния тип. **Афективните аспекти** включват: важноста, която се придава на националната идентичност, привързаността към националната територия, към земята, чувството за принадлежност към националната общност, чувства към сънародниците и редица социални емоции като национална гордост, срам, вина и др. (Barrett, Wilson & Lyons, 1999; Barrett, 2007).

Развитието на националната идентичност, разбрана като сложна система от знания, вярвания и чувства, се извършва в продължение на години, като обхваща периода на детството и юношеството и се съхранява през възрастността/целия жизнен път. В началото на 50-те години на XX в. Ж. Пиаже и А. Уейл (Piaget & Weil, 1951) провеждат изследване, превърнало се в класическо, на **отношението между регионалната и националната идентичност** на деца между 4 и 15-годишна възраст, които живеят в Женева. Направен е анализ на разбирането им за понятията “от Женева” и “швейцарец”. Според авторите развитието на националната идентичност се основава на връзката между “цяло” и неговите “части” и детето до 10–11-годишна възраст не знае, че логическите категории могат да се включват в други, по-големи.

В началото на 60-те години на XX в. Г. Джахода (Jahoda, 1963) изследва как децата между 6 и 12-годишна възраст от Глазгоу осъзнават какво означава да си жител на този град, да си шотландец и британец. Според него децата разбират йерархичните връзки и взаимоотношения в много по-ранна възраст. Те знаят, че “жените” и “мъжете” са “хора”, че “плодовете” и “зеленчуците” са “храни” и т.н. Следователно малките деца осъзнават, че могат да бъдат едновременно “момче”, “брат”, “човек”. Според Г. Джахода Пиаже и сътрудниците му грешат като твърдят, че децата не могат да изградят понятие за национални връзки поради неспособността им да работят с логическо включване преди 10–11-годишна възраст.

В изследвания, проведени през 90-те години на XX в. от Барет и сътрудници, се установява, че обратно на по-рано проведени изследвания в тази област децата на 5-годишна възраст осъзнават, че са членове на дадена национална група. Като използват различни методи, те констатираха, че значението, което се приписва на националната идентичност, се увеличава между 5 и 11-годишна възраст. В този възрастов период степента на идентификация с националната група също се увеличава (Bennett, Lyons, Sani & Barrett, 1998; Barrett & Short, 1992; Barrett, Wilson & Lyons, 1999).

Г. Джахода отговаря на въпроса **защо децата продължават да грешат различни националности**, като обяснява, че това е поради природата на обекта, за който са запитани. Когато обектите са добре определени, децата не се затрудняват в процеса на включване. Понятието “националност” е високо абстрактно, границите му не са ясно очертани, няма физически измерения и затова се оказва неясно. Трудностите на децата са по-скоро от непознаване на характеристиките и границите на категорията “националност”, а не от неспособността да оперират с класове. Децата изпитват затруднения при по-голяма част от абстрактните социални категории, но въпреки това постепенно усвояват всяко понятие.

Територията на целия свят е разделена на национални държави – суверенни, геополитически единици около доминираща национална или етническа група. Националната идентичност е укрепващата сила, сплотяващият елемент, който едновременно обединява различни държави и определя взаимоотношенията по между им. **Националната гордост** е позитивното чувство, което хората изпитват към собствената си страна като резултат от националната им идентичност. Националната гордост едновременно представлява чувството, което човек изпитва към своята нация и от факта, че е част от нея. Тя е тясно свързана с чувства като патриотизъм и национализъм. Патриотизмът се изразява в обич и вяност към собствената страна. Национализмът представлява силна отдаденост към нацията, като я поставя една степен над останалите. Националната гордост съ-съществува с патриотизма и предхожда национализма, който я надхвърля. Обикновено чувството на национална гордост е по-ясно изразено при групите на мнозинството в сравнение с етническите малцинства.

Е. Хоровиц и колеги (Horowitz & Horowitz, 1938) изучават връзката между **националните символи** и развитието на **патриотизъм при децата**. Резултатите показват, че по-малките деца избират като любими екзотични знамена – например това на Сиам (“защото има слон”), докато 16-годишните избират американското знаме. Уейнщейн също изследва развитието на **понятието за знаме** и връзката му с **националните чувства**. Според него съществуват **девет стадия** на развитието. В **първия** стадий децата разполагат с ограничени знания за имената на обектите и не знаят други държави. Във **втория** имат бегла представа за другите държави, които вече са класифицирали като “добри” или “лоши”. Въпреки че знамето съответства на всяка държава, според децата не е необходимо то задължително да я представя. В **третия** стадий те започват да различават държавите според техните географски и физически характеристики, но не възприемат все още морални и културни различия. Според децата целта на знамето е да отбелязва, че обекти, места и т.н. принадлежат на страните. В **четвъртия** държавата се възприема като сбор от елементи, хора, знаме, обекти, събития, които определят желано поведение, а правителството осигурява/гарантира съществуването на страната. Все още е налице връзка на притежание на тези елементи от страната и липсва идентификация със самата страна. В **петия** стадий понятието за държава е основно, знаят се повече от 50 държави, а знамената служат, за да ги идентифицират. В **шестия** децата започват да изразяват символни идеи, асоциирани със знамената (чест, гордост и т.н.), а правителството се възприема в неговата охранителна функция. В **седмия** стадий степента на цялостност на понятието за държава се увеличава и тя се възприема като нещо повече от територия с обща администрация. Функцията на правителството е да стабилизира връзките с другите държави. В **осмия** е налице

идеята за преданост към държавата. В последния, **девети** стадий, се увеличава знанието за ритуали, които се изпълняват със знамена (цитирано в Schuman, Steeh & Bobo, 1985).

Съществуват различни теории, които обясняват процеса на изграждане на национална идентичност през детството. Според **когнитивното направление** развитието на идентичността се интерпретира като процес, който е обусловен главно от развитието на дълбоки вътрешни когнитивни структури, които са възрастово детерминирани. Анализира се процесът на изграждане на понятия като “родина” и “чужденци” при децата, възприемането и изграждането на образ за другите страни/държави (Piaget & Weil, 1951).

В научната литература е изследвано как **знанията на детето за националните символи и националната територия** влияят върху формирането на националната идентичност. Установява се, че между 5 и 11-годишна възраст, освен че значително нарастват знанията за националната география, те влияят и на процеса на изграждане на националната идентичност (Barrett & Short, 1992, с. 178; Barrett, 2007).

Г. Джахода, като се позовава на резултати от проведени от него изследвания, дефинира няколко стадия в развитието на **географското знание и влиянието му при формиране на националната идентичност** при децата. Той предлага **четири** **стадия** при развитие на географски понятия. В **първия стадий** децата нямат представа за техния град като цяло, погледът им е стеснен и ограничен само до непосредственото обкръжение – дом, училище и други, където прекарват ежедневието си. Те обаче все още не умеят да правят връзка между географските имена на местата, които познават. Във **втория стадий** те възприемат своя град като едно цяло и вече могат да идентифицират имената на местата, които познават. Те все още изпитват трудности при възприемане на града като част от областта, знаят неговото име, но той съществува на “далечно място”. Децата разпознават национални химни, но ги причисляват към тяхната област или град. Същото правят и с национални знамена и други символи. В **третия стадий** децата възприемат града като част от областта, но все още не осъзнават, че областта е част от страната. Те започват да идентифицират националните символи, но все още имат затруднения. В **четвъртия стадий** децата разбират връзката между града, областта и държавата. Те вярно и точно разпознават национални, регионални (областни) и градски символи (Jahoda, 1963, с. 49).

Г. Джахода (пак там, с. 55) изследва национална идентификация (самоопределение) на децата. Той открива, че до 11-годишна възраст те не използват понятие за националност при своето описание. Децата на 9-годишна възраст се описват чрез своя пол, а по-големите използват по-широки категории като “човек”. Изградено понятие за националност или идентификация с област или държава е налице само при 3% от изследваните деца от средна училищна възраст. Изследването включва също така въпросите “Коя е твоята страна?” и “Каква е твоята националност?”. По-голямата част от малките деца отговарят на първия въпрос, като посочват името на града, от който са – Глазгоу, като не разбират втория въпрос. Преобладаващата част от децата, които разбират втория въпрос, дават верни отговори, в случая “шотландец” или “британец”, но някои от тях отговарят “Великобритания” или “англичанин”. Децата са запитани за

възможностите да бъдат едновременно “шотландци” и “британци”. Болшинството от тях дава положителен отговор: “Да, възможно е.”

Г. Джахода изследва същия въпрос по-систематично с деца между 6 и 11-годишна възраст от Шотландия. Първо на детето се задава въпросът “Какъв си ти?” (преди интервюиращият да е споменал ясно Великобритания или Шотландия). 90% от децата посочват своя пол, като само 3% се описват като шотландци. Следва втори отворен въпрос: “Коя е твоята страна?” 46% от 6–7-годишните деца, 69% от 8–9-годишните и 85% от 10–11-годишните отговарят “Шотландия” или “Великобритания”. Зададени са и по-лесни въпроси: “Ти шотландец ли си?” и “Ти англичанин ли си?”. 69% от 6–7-годишните деца, 81% от 8–9-годишните и 100% от 10–11-годишните деца дават утвърдителен отговор поне на единия от двата зададени въпроса. Получените резултати от изследването показват, че по-голямата част от децата на 6–7-годишна възраст се самоопределят като членове на собствената им национална група. 31% от 6–7-годишните, 56% от 8–9-годишните и 90% от 10–11-годишните отговарят утвърдително на последните два въпроса. Авторите посочват, че голяма част от децата под 10–11-годишна възраст също разбират понятието за членство в множество групи, обратно на твърдението на Ж. Пиаже и А. Уейл (Piaget & Weil, 1951).

В по-голямо изследване, проведено в 11 различни държави, У. Ламбърт и О. Клинберг (Lambert & Klineberg, 1967) интервюират деца на 6, 10 и 14-годишна възраст с въпросите “Какъв си ти?” и “Какъв още си?” с цел да видят как децата описват себе си и дали спонтанно ще посочат името на своята национална група. Независимо от големия обхват на деца от различни възрасти и националности, те посочват малък брой характеристики, за да се самоопишат. Според честотата на споменаване това са: пол, фактът, че са хора, ученици, деца, националност, градът, в който живеят, религията, която изповядват, и своята раса. Националността, градът, в който живеят, религиозната и расовата принадлежност не са често споменавани от повечето деца, въпреки че се наблюдава разнообразие в техните отговори според националността. Децата от Япония например по-често посочват своята националност и града, в който живеят, когато се самоописват, с относително висока честота дори на 6-годишна възраст. Децата – Банту от Южна Африка – са единствените, които най-често се описват чрез своята раса, а децата от Ливан и Турция – чрез своята религиозна принадлежност.

Х. Ташфел дефинира **социалната идентичност** като “част от Аз-образа, която произтича от знанието за принадлежността към дадена социална група заедно с оценката и емоционалното значение, отдавано на тази принадлежност” (Tajfel, 1984 с. 255). Според Теорията за социалната идентичност за хората е важно да чувстват, че принадлежат към дадена група, тъй като това им осигурява **социално приемане и увеличаване на самооценката** (Tajfel, 1981). Представителите от **малцинствата** обаче биха могли в някои случаи да изградят **негативна идентичност като членове на подценявани групи**.

Социалната идентичност не е само резултат от принадлежността към дадени групи. Тя може да детерминира взаимоотношенията между групите. Както **фаворизирането на хора от собствената група**, така и **дискриминацията на членове на други групи** са израз на необходимостта на личността да **засили своята идентичност**. Тази тенденция да се **утвърждава идентичността чрез подчертаване различията с другите групи** е един от механизмите, които

предопределят взаимоотношенията с другите групи. Според Х. Ташфел социалната идентичност е един от факторите, които обясняват дискриминацията на определени лица от други групи. Тъй като **идентичността се изгражда чрез процеса на социално сравнение**, нейната собствена оценка не зависи само от знанията за групите, към които личността принадлежи. Тя зависи също така и от относителната оценка, която получават тези групи от другите групи. Ето защо, **за да е налице дискриминация на различни групи не е необходимо задължително наличието на конфликт на интереси между групите**. Изследванията на Х. Ташфел за когнитивните основания на предразсъдъците показват, че **конфликтът не е задължителен** и че знанието за принадлежността към дадена група е достатъчно, за да се фаворизират нейните членове и да се проявява дискриминация към членове на другите групи.

Социалната и етническата идентичност се възприемат от множество изследователи като многоизмерни. К. Окампо и сътрудници дефинират **пет компонента** на етническата идентичност: **етническо самоопределение, етнически знания, етническо постоянство, етнически предпочитания и чувства и етническо ролево поведение** (Ocampo, Knight & Bernal, 1997). Няколко изследователи (Aboud, 1988; Bernal, Knight, Garza, Ocampo & Cota, 1990; Bernal, Knight, Organista, Garza & Maez, 1993) предполагат, че компонентите на етническата идентичност – етническото самоопределение и етническото постоянство – са силно повлияни от детското когнитивно развитие.

Етническата идентичност е широко понятие, което включва в себе си много **компоненти**: *етническо съзнание* (разбирането за собствената и другите групи), *етническо самоопределение* (етикетите, които се използват за собствената група), *етнически нагласи* (чувства за собствената и другите групи), *етническо поведение* (специфични поведенчески конструкти за етническата група). Понятието “етническата идентичност” намира широко приложение в научната литература, като се отнася до няколко или до всички разгледани компоненти. Изследователите често ограничават вниманието си и само до един от тях. Изследвано е например взаимното влияние на мисленето, нагласите и поведението. Установено е влиянието на достигнатото ниво на когнитивно развитие върху етническите нагласи и осъзнаването на етническите категории, анализирана е и връзката между когниция и нагласи (Clark, Hocevard & Dembo, 1980; Ocampo, Knight & Bernal, 1997). Когато обаче компонентите на етническата идентичност се разглеждат поотделно, важно е да се има предвид, че те са в непрекъснато **взаимодействие**.

При **децата от малцинствените групи** процесът на изграждане на етническата идентичност е **по-сложен** и в него участват многобройни фактори като мястото, което заема групата в социалната йерархия, социалния статус, цвета на кожата или контакта с хора от другите групи. Резултатите от проведени изследвания в продължение на десетилетия с деца от малцинствата показват, че **те се сблъскват с по-големи затруднения при правилна идентификация със своята собствена група**. Така докато децата от мнозинствата на 5-годишна възраст се идентифицират правилно, децата от малцинствата закъсняват с 2–3 години в този процес (Aboud, 1988; Clark & Clark, 1939; Clark & Clark, 1947; Milner, D., 1973; Morland & Hwang, 1981; Porter, 1971).

К. Кларк и М. Кларк в изследване, проведено в САЩ през 1947 г., забелязват, че цветнокожите деца избират бели кукли като по-приличащи, по-

подобни на тях. При предишно изследване същите автори (Clark & Clark, 1939) представят рисунки с бели и цветнокожи деца заедно с други стимули като лъв, кокошка или палячо на извадка от 150 цветнокожи деца между 3 и 5-годишна възраст. Въпросът, който им задават, е: “Покажи ми кой/коя е като теб, кой/коя е ... (името на детето)”. Въпреки че половината от децата правилно се идентифицират, 45% избират рисунка с бяло дете, докато останалите 5% избират нерелевантна фигура като палячо или лъв. Това “объркване” продължава да се наблюдава в следващите изследвания при деца от малцинства от други възрастови групи до 70-те години на XX в.

Изследванията, проведени с цветнокожи деца, показват **ясно изразена връзка между нагласите към различните групи и идентификацията**. Д. Портър (Porter, 1971) забелязва, че децата, които предпочитат цветнокожата фигура, се идентифицират правилно в по-голяма степен от тези, които предпочитат бели фигури. Така също **знанието за различните раси заедно с позитивната самооценка помагат правилно да се идентифицират**. Според Портър етническата идентификация за всички деца представлява когнитивна задача, в която трябва да разпознаят своята група и себе си като нейни членове, но за децата от малцинствата се добавят и емоционални фактори. Този емоционален аспект затруднява идентификацията на децата, които отхвърлят своята собствена група и не я признават като своя група на принадлежност. Възможно е много деца да не могат да разграничат двата аспекта и да възприемат поставената задача за етническа идентификация като израз на своите собствени желания, на това, което биха искали да бъдат, и затова да избират бели фигури.

Съдържанието на социалните категории, т.е. сборът от черти, които се считат за характерни за различни социални групи, е резултат от дълъг исторически процес, който се пренася от поколение на поколение. Според Х. Ташфел **начинът, по който човек възприема различните социални категории**, не е универсален и самовъзпроизвеждащ се процес, а е **резултат от асимилиране на културни ценности и социални норми**. Оценка, позитивна или негативна, които се правят на социалните групи, са **резултат от научаване**. То се пренася чрез процеса на асимиляция, който започва рано през детството. Ако оценките на другите групи са резултат от универсалния по своя характер когнитивен процес, твърди Х. Ташфел, детето ще се идентифицира със собствената си група, независимо от социалната оценка, която ѝ се дава. Но това не е така. За да илюстрира своето твърдение, Х. Ташфел дава за пример изследване, проведено от М. Гудмън (Goodman, 1952), в което се разглеждат предпочитанията на група деца между 3.5 и 5.5 години към бели и чернокожи хора. Резултатите показват, че 92% от белите деца изразяват предпочитания към собствената група, като само 26% от чернокожите деца проявяват подобно предпочитание. Фактът, че чернокожите деца на толкова ранна възраст предпочитат белите хора, е отражение на бързата и **ранна асимиляция на норми и ценности от социалната среда**, в която живеят, че едни групи са по-високо ценени от други.

Проведени изследвания след 70-те години на XX в. показват, че процесът на идентификация при цветнокожите деца в САЩ се подобрява. Социалното движение за граждански права оказва позитивно влияние при формиране на нагласите и при позитивната самооценка на разглежданите групи. Д. Морлан и Ч. Ханк сравняват събрани данни за расовата идентификация при цветнокожи деца от

50-те и 70-те години на XX в. и стигат до заключението, че 20 години по-късно децата по-често избират хора от своята собствена група, като се идентифицират с тях (Morland & Hwang, 1981). По-позитивната оценка подтиква възрастните да започнат да включват типични ценности за своя етнос като повод за гордост при възпитанието на децата, чрез което да ги улеснят малко по малко да се идентифицират правилно със собствената си етническа група.

Важността и значението на етническата идентичност се променя заедно с промени в **социалната среда** и в определени ситуации тя е по-ясно изразена. Влияние оказва принадлежността към групата на мнозинството или малцинството и степента на сплотеност на собствената група. Например расовата идентичност ще бъде по-важна за бяло дете в клас с 20 цветнокожи съученици, отколкото ако е в клас с бели деца.

Расовата идентичност се изменя заедно с развитието на социокултурния контекст. Например в САЩ и Нова Зеландия политическите движения през 60-те и 70-те години на XX в. се отразяват значително на етническата идентичност и предпочитания (по Rotheram & Phinney, 1987; Vaughan, 1964). През 1974 г. цветнокожите деца в САЩ предпочитат повече да избират бели кукли и имат отрицателна самооценка. От 1974 г. и вероятно под влияние на движението "Цветнокожиат е красив" тази тенденция намалява.

Влиянието на **социалната среда** се изразява ясно при резултати, получени от Р. Холмс, която провежда изследване, като използва етнографска методология и събира интересни данни. Тя посещава предучилищни класове в продължение на няколко години. Прекараните ежедневни часове с децата ѝ позволяват да установи тясна връзка с тях и да извлече информация по естествен път. Доверието, което децата проявяват спрямо нея, също улеснява в голяма степен провеждането на свободни разговори. Тези разговори и направените рисунки с обяснения към тях са основните източници на информация (Holmes, 1995).

Извадката, с която тя работи, се състои от 102 бели, цветнокожи и латиноамерикански деца на 4 и 5 години. За да изследва техния Аз-образ и етническа идентификация, Р. Холмс ги моли да нарисуват себе си и да се опишат. Сравненията между бели и цветнокожи деца показват големи различия. Децата от малцинствата като първа характеристика, за да се опишат, посочват цвета на кожата си, докато децата от мнозинството почти не го споменават. Освен това за цветнокожите деца цветът на кожата не е само физическа характеристика, но черта, която им помага да развият своята лична и групова идентичност (пак там).

Получените резултати се обясняват с влиянието на **социалната среда**, в която живеят децата, и полученото **възпитание**. По-голямата част от цветнокожите деца, които участват в изследването, не са маргинализирани, нито социално отблъснати, положително оценяват себе си и своята група. Това се дължи на полученото възпитание и поддържаните семейни ценности, възприемането цвета на кожата като символ, знак на гордост, те уважават всички познати елементи от африканската култура или цветнокожи герои като Мартин Лутер Кинг. Необходимо е да се има предвид, че в училището не съществуват етнически конфликти и **децата от различните етнически групи заедно изпълняват поставените задачи**, което спомага за **изграждане на приятелски отношения и оценяване на конкретната личност извън социалните стереотипи**. Изследването показва, че когато самооценката и възприемането на групата е

позитивно, децата споменават чертите на своята група с **чувство на гордост**, че принадлежат и са част от нея.

Все още малцинствата в САЩ, цветнокожи и латиноамериканци, са подложени на дискриминация, което ги затруднява при изграждане на етническата им идентичност. Според скорешни данни цветнокожите мъже все още имат по-ниски заплати в сравнение с белите мъже и жени, по-рядко са назначавани на ръководни длъжности и им се гласува доверие, имат по-ниски очаквания към живота, по-рядко имат достъп до здравни и образователни заведения. Днес в САЩ има повече цветнокожи мъже, които умират в следствие на алкохол, дрога, рак на белия дроб, пътнотранспортни произшествия и самоубийства, отколкото бели (Hargrow, 2001). Другите малцинствени групи като латиноамериканците страдат от отрицателни социални стереотипи и са описвани като мързеливи, необразовани, престъпници и враждебни. **Тези отрицателни етикети оказват психологически последиствия** върху хората, които ги носят, като е възможно те да интериоризират тези социални нагласи като собствени черти.

Проведените изследвания в различни страни разкриват трудностите, пред които са изправени децата от малцинствата при успешно идентифициране със своята собствена група. Например деца от индийски произход, които живеят във Великобритания (Milner, 1973), деца маори в Нова Зеландия (Vaughan, 1964), индиански деца в Канада (George & Hoppe, 1979) или деца от различни малцинства, които живеят във Франция (Lemaine, Santolini, Bonnet & Benbrika, 1985), имат големи затруднения в етническата си идентификация и проявяват желание за принадлежност към мнозинството. При проведени изследвания мексикански деца между 5 и 10-годишна възраст, които живеят в САЩ, са помолени да групират снимки на мексикански и американски деца в два различни купа. След това на детето се дава собствената му снимка, за да я постави в съответстващата му група, т.е. на мексиканските деца. Резултатите показват, че при максимален брой точки 3 децата между 5 и 7-годишна възраст имат средна оценка по 0.98, а по-големите – между 8 и 10-годишна възраст – 1.69 (Ocampo, Knight & Bernal, 1997, с. 178).

Проведени изследвания посочват **значителните различия между хора от мнозинството и от етническите малцинства**, като първите обръщат малко внимание на етническата принадлежност, докато за вторите тя е значим елемент, на който се обръща голямо внимание.

Фактор, който оказва влияние върху етническото съзнание, е дали детето е член на **групата на мнозинството или на малцинството** (Goodman, 1952). Децата от малцинствата осъзнават доминиращата култура чрез средствата за масова информация или чрез личния опит, докато децата от мнозинството пренебрегват културата на малцинствата, ако не са в контакт с нея в училище или в близкото социално обкръжение. Различията в поведението, очакванията и ценностите са по-рядко признавани от белите деца, защото по-голямата част от тях общува с други бели деца или контактите им с цветнокожи са в социална среда, в която нормите на белите преобладават, доминират. Ето защо децата от мнозинството дори не осъзнават своята принадлежност към дадена етническа група. Въпреки че етническото съзнание се възприема като когнитивен елемент на етническата идентичност, то неизбежно е свързано с емоционални или оценителни аспекти. Децата осъзнават повече различията между групите, което води до по-точна самоидентификация и до по-голямо приемане на собствената група. По този начин

етническото съзнание се свързва със самоопределението и етническите нагласи. Заедно с осъзнаване на етническите черти се увеличава и знанието за принадлежността към дадена етническа група. **Етническото самоопределение** се отнася до придобиването от децата на конкретно и точно използване на етнически характеристики, които се основават на възприятието и разбирането им за себе си като членове на етническата група.

Придобитата информация за другите групи зависи в голяма степен от количеството и вида на **контакта**, които децата имат с членове на другите групи. Децата, които живеят в **мултиетническо обкръжение** и посещават етнически смесени училища, по-ясно осъзнават характеристиките на другите групи.

Група деца, за която формирането на етническа идентичност се оказва нелека задача, е тази, която трябва да избере между две различни идентичности, защото **едновременно принадлежи на две различни култури**. Миграционните движения и съвместното съжителстване на различни етноси в обществото, които се засилват в глобален планетарен мащаб, допринасят за увеличаване на **смесените бракове** между различни етноси. Например в САЩ от 1967 г. до днес броят на деца с родители от различни етнически групи се е увеличил 3 пъти (Benedetto & Olisky, 2001).

За да илюстрира явлението, Е. Коельо (Coelho, 1994, с. 110) цитира такъв тип деца: “Разбира се, че не съм канадец, но изглежда, че не съм и китаец. Тогава кой съм? Кой ще бъда? Объркан съм.” (Suan Cen от Китай) “Преди четири години се превърнах в друг човек. Нямам предвид, че се промених физически. Личността ми се промени, защото се казвах Chan, а се превърнах в Крис. В училище исках учителите да ми казват Крис, защото е по-лесно.” (Chris Truong от Виетнам)

Промените в социалната идентичност с възрастта са добре описани в литературата. Установено е, че **етническото, расовото и половото самоопределение** (способността да припишеш черти от групата на един индивид) децата развиват **преди етническото, расовото и половото постоянство** (знанието, че членството в дадена група е постоянно и не подлежи на промени във времето и социалната среда) (Aboud, 1988, с. 18; Aboud & Doyle, 1993). За етническата идентичност Бърнал, Найт, Органиста, Гарса и Маес (Bernal, Knight, Organista, Garza & Maez, 1993) посочват, че децата от САЩ с мексикански произход под 5-годишна възраст имат минимални или почти нямат разбирания за етническата идентичност. В други изследвания Бърнал и сътрудници (Bernal, Knight, Garza, Osampo & Cota, 1990) посочва, че децата от САЩ с мексикански произход (6–10 години) имат широки разбирания за своята етническа идентичност, които се изразяват във вярно посочване на етноси, допускане на малко грешки при разпознаването им и разпределянето на децата по съответните им етнически групи. Те внимателно се поставят във вярната етническа група и с увеличаване на възрастта посочват по-комплексни причини, за да разпределят себе си в дадена група. Установява се също така, че по-големите деца имат по-развито чувство за етническо постоянство, знание, че дадено поведение се дефинира като мексиканско, предпочитат мексиканските традиции и начин на поведение, в сравнение с по-малките деца. Ф. Абает посочва, че между 4 и 8-годишна възраст способността на децата да възприемат прилики между тях и тяхната група се увеличава. По-големите деца в извадката от нейното изследване по-правилно

категоризират различни групи и имат по-добре развито чувство за постоянство (Aboud, 1988, с. 108).

Ф. Абаут (Aboud, 1988) разглежда как се отразява развитието на етническата идентичност върху **гордостта на децата от собствената им група** (Aboud, F., Doyle, A., 1993) и върху **предразсъдъците към другите групи**. Тя подчертава тезата на **социално-когнитивната теория** по отношение развитието на предразсъдъците, според която промените в когнитивната структура предизвикват промени в предразсъдъците на децата. В рамките на тази теория Ф. Абаут разглежда отрицателната промяна в чувствата и изграждането на предразсъдъци, когато децата започват да разбират категориите, придобиват етническо постоянство и са способни на децентрация (възприемат едновременно две или повече гледни точки) като резултат от преминаване от предоперационален стадий към стадия на конкретните операции (Aboud, 1988). Ф. Абаут посочва данни за намаляване предразсъдъците при деца на 7-годишна възраст, когато се предполага, че преминават от предоперационално към конкретно операционално мислене. Ф. Абаут и А. Дойл (Aboud, F., Doyle, A., 1993) предлагат **когнитивното развитие** като обяснение при развитието на идентичността и гордостта от собствената група, което определя промените в чувството на гордост към дадената етническа група като резултат от развитието на етническата идентичност и етническото постоянство в когнитивното развитие.

Според редица проведени изследвания децата на **5–6-годишна възраст** вече **имат формираните стереотипи за своята собствена национална група** (Barrett & Short, 1992; Lambert & Klineberg, 1967; Piaget & Weil, 1951), като постепенно с увеличаване на възрастта знанието им за различните национални групи също се увеличава значително. На 5–6 години първоначално повечето деца изразяват широко споделяни в обществото съждения за различните черти на някои познати национални групи, като характеристиките основно се отнасят за типични физически качества, външния вид, облеклото и поведенческите навици на хората. На 10–11-годишна възраст обаче децата правят вече още по-детайлно описание на хора от повече различни националности. Тези характеристики се отнасят не само до типични физически черти, дрехи, език и навици, но обхващат и характеристики като политически и религиозни вярвания (Barrett & Short, 1992; Lambert & Klineberg, 1967; Piaget & Weil, 1951). При описание на националните групи чертите, които децата използват, от външно-периферни се трансформират във вътрешно-психологически. Те започват да приписват вътрешно-психологически характеристики на своята национална група на относително по-ранна възраст в сравнение с другите национални групи (Lambert & Klineberg, 1967).

Възприемането на **индивидуалните различия**, които съществуват между различните хора в дадено общество по отношение на стереотипите за дадена националност, се увеличава значително през средното детство. М. Барет и Д. Шорт (Barrett & Short, 1992) изследват националните стереотипи на деца между 5 и 10-годишна възраст, като след това ги питат дали “всички”, “повечето” или “само някои” от хората от разглежданата национална група притежават посочените черти. Наблюдава се голямо разнообразие в отговорите на децата от различни възрасти.

М. Барет и колеги (Barrett, Wilson & Lyons, 1999) изследват деца от Великобритания между 5 и 10-годишна възраст, като ги молят да посочат типичните черти за англичани, германци и американци. По-малките деца по-често

приписват еднозначни характеристики (например “приятел”, “глупав” и т.н.) на трите национални групи, докато по-големите деца посочват многозначни характеристики (едновременно “приятели” и “неприятели”, едновременно “глупави” и “умни”) на групите.

П. Бергер и Т. Люкман (Berger & Luckman, 1993) също установяват, че с увеличаване на възрастта при деца от Великобритания на 6, 9, 12 и 15-годишна възраст нараства разнообразието на приписваните черти на хора от седем различни националности – англичани, британци, шотландци, французи, германци, испанци и италианци. Между 9 и 12-годишна възраст се наблюдава значително увеличаване на възприеманото разнообразие.

Р. Пени, М. Барет и Е. Лайънс изследват критерия, който децата използват, за да предскажат националната група, към която принадлежи човек. Те разработват набор от твърдения като “този човек говори ... език”, “този човек живее в ...”, “този човек е бял” и т.н. Те изследват деца от Великобритания и Шотландия на 6 и 12-годишна възраст. Наблюдава се висока степен на съгласие в отговорите, които дават децата от всички възрасти. Редът, в който децата подреждат характеристиките, за да предположат националността, е; роден в..., говори ... език, родителите му са..., живее в..., християнин е, бял е. Както се вижда, първите четири критерия ясно доминират над религиозната и расовата принадлежност. Изследването показва, че децата на 6-годишна възраст могат да правят цялостни и систематични предположения за националността на хората и дават опростено обяснение за факторите, които определят членството в дадена национална група (Penny, Barrett & Lyons, 2001, с. 214; Barrett, 2007).

Често **календарната възраст** се използва като маркер за нивото на развитие и следващите когнитивни промени. Различието в годините при развитието на етническата идентичност, посочено от Ф. Абют (Aboud, 1988) и М. Бърнал и сътрудници (Bernal, Knight, Organista, Garza & Maez, 1993), се тълкува като резултат от промени в когнитивното развитие, като се смята, че увеличената способност за класификация, съхранение и приложение на по-комплексни когнитивни процеси е резултат от когнитивно съзряване. Това предположение се основава отчасти на хипотезата на Л. Колбърг (Kohlberg, 1966), че разбирането на постоянството се отразява на подчертана структурна промяна, която се развива заедно с конкретно-операционалното мислене.

Въпреки това е възможно възрастовите промени в етническото, расовото и половото постоянство да не са пряк резултат от възрастовите различия в когнитивните способности. Възрастовите промени е възможно да се дължат на **два отделни процеса: физическо съзряване и научаване**. Посочената значима корелация в литературата между постоянството и нивото на когнитивни умения е възможно да отразява нереална ковариация, защото и двата процеса са свързани с възрастта.

Етническото съзнание, като компонент на етническата идентичност, представлява детското разбиране за собствената и другите етнически групи, техните характеристики, история, обичаи и различията между тях. То се променя с опита, с натрупване на нова информация и с развитие на когнитивните способности. С възрастта децата развиват способността си точно да назовават себе си като членове на етническата група и перцептивно и когнитивно обръщат внимание на етническите характеристики. Първоначално се осъзнават ясно изразените черти, които се възприемат – цвят на кожата, език, обичаи (специфични храни, празници).

Проведени са множество разнообразни изследвания на развитието на **етническото съзнание** и нагласи на децата. Първите проведени изследвания на Е. Хоровиц и Р. Хоровиц (Hogowitz & Hogowitz, 1938) и К. Кларк и М. Кларк (Clark & Clark, 1947) установяват, че **децата развиват етническо съзнание и нагласи към различни групи около 4-годишна възраст**. Малко автори обаче предлагат модел, който да описва този процес. Между тях могат да се посочат моделите, разработени от Гудмън и Кац.

М. Гудмън (Goodman, 1952), една от първите американки, която работи в тази област, твърди, че **съзнанието за собствена расова идентичност** е само част от собственото съзнание и се развива на **3–4-годишна възраст**. Тя очертава **три фази**, за да опише продължителния процес на развитие на расовото съзнание и нагласи.

- **Първа фаза: расово съзнание (3–4-годишна възраст)**. Характеризира се с нарастване съзнанието за себе си и за другите в термините на расовата идентичност. Детето осъзнава расовите различия и е способно да различи хора от различни раси.

- **Втора фаза: расова ориентация (4–7-годишна възраст)**. Характеризира се с научаване и **прилагане на думи, понятия и ценности**, свързани с расата. Детето започва да **изпитва чувства** към другите раси.

- **Трета фаза: расови нагласи (след 7-годишна възраст)**. В тази фаза се детето преработва чувствата си с по-цялостна информация и стереотипизира понятия, докато затвърди нагласите си.

Разгледаните фази според М. Гудмън (Goodman, 1952), въпреки че се надграждат, винаги следват посочената последователност. Въпреки методологическите ограничения на проведените изследвания трябва да се отбележи, че в предложения модел, при обяснение развитието на расовото съзнание и нагласи, когнитивните аспекти играят малка роля и им се отдава малко значение.

П. Кац (Katz, 1976) от своя страна обръща по-голямо внимание на когнитивните аспекти и очертава 8 стадия, чрез които децата изграждат представа за социалния свят, “оцветена” от расови нагласи.

- **Първи стадий: ранно наблюдение на расови черти** (цветът на кожата, на косата, черти на лицето и т.н.), което започва преди 3-годишна възраст.

- **Втори стадий: етикетирание с вербални категории**. Децата изграждат първоначални понятия за хората и използват етикети, често натоварени с информация, която получават от възрастните.

- **Трети стадий: различаване на понятията**. Научаването на расови понятия е подкрепено от положителни и отрицателни примери за понятията. Детето изпробва своето разбиране за характеристиките на понятията като контрастира с информацията, която получава от възрастните. Например детето ще научи, че цветът на кожата не е единствената характеристика на расата, защото хората се наричат “черни” и заради косата и чертите на лицето си.

- **Четвърти стадий: признаване постоянството на расовите черти**. Детето придобива понятие, че някои черти на личността като пол и раса са непроменливи, докато други като тегло и възраст се променят.

- **Пети стадий: затвърждаване на понятието за група**. Детето е в състояние да се идентифицира, да поставя етикети и да разбира постоянството на

груповото членство. Този стадий представлява функционалната връзка между когнитивните аспекти и възприятието, от една страна, и съдържанието на развитието – от друга. Този процес обикновено започва малко преди 5-годишна възраст и продължава известно време.

- **Шести стадий:** *перцептивна обработка*. Изразява се в категоризиране на групите на “*ние*” и “*те*”, предполага голяма диференциация между групите, различни от собствената (интергрупова диференциация).

- **Седми стадий:** *когнитивна обработка*. Обработката постепенно преминава от първичните към реалните расови нагласи. Процесът е резултат от училищния опит, от директния контакт с деца от други раси и от противопоставянето на нагласите между учители и ученици.

- **Осми стадий:** *кристализиране на нагласите*. Детските нагласи все повече се доближават до представите на хората от непосредственото обкръжение (значимите други), докато се стабилизират и станат устойчиви на промяна.

Важно е да се отбележи, че предложената схема е хипотетична, няма достатъчно събрани емпирични данни и проведени изследвания, които да я подкрепят.

И. Енеско, А. Наваро, М. Хименес и К. Дел Олмо (Enesco, Navarro, Giménez & Olmo, 1999) и И. Енеско и А. Наваро (Enesco & Navarro, 2002) провеждат изследвания в Испания с деца между 3 и 11 години, които показват, че развитието на етническите нагласи през детството е сходно в голяма степен с някои получени резултати от Ф. Абаут (Aboud, 1988). В Испания децата на 3-годишна възраст (някои дори и на 4 години) все още не разполагат със стабилни етнически категории, обръщат малко или почти никакво внимание на цвета на кожата и на други расови характеристики на хората, въпреки че на тази възраст те вече използват социални категории като род и възраст. За разлика от получените резултати в мултиетнични общества децата в Испания придават малко значение на понятия, характеризиращи етническата принадлежност. На тази възраст те все още не разполагат с речник, за да назоват расовите различия и когато експлицитно им се зададе въпросът “Какъв е твоят цвят?”, много деца на 3 години показват своето неразбиране или посочват цвета на своята дреха, а не на своята кожа, грешка, която децата на 4-годишна възраст продължават да допускат.

Тази “слепота” на децата за цвета на кожата и други расови черти **изчезва между 4 и 5-годишна възраст** и тогава се появяват положителните нагласи към собствената група и отрицателните към другите. Тези нагласи се поляризират в крайна форма между **6 и 7-годишна възраст**, когато предпочитанията към членове на собствената група и отхвърлянето на другите групи достига своята **кулминация** и децата открито заявяват, че не им харесват хората, които не са “бели”.

И. Енеско, А. Наваро, М. Хименес и К. Дел Олмо (Enesco, Navarro, Giménez & Olmo, 1999) и И. Енеско и А. Наваро (Enesco & Navarro, 2002) установяват тенденция за **намаляване етническите предразсъдъци след 8-годишна възраст**. На тази възраст се наблюдава също и важна промяна в етническото съзнание: заедно с експлицитното осъзнаване на принадлежността към дадена етническа или расова група се **заражда социалното оценяване** на “бял” или “испанец” (противоположно на “цветнокож” или “мароканец” например). Интересен е фактът, че към 10-годишна възраст някои деца се идентифицират с членове на други етнически групи, но техните аргументи ясно показват, че това не е обръкване на

групата на принадлежност, а е по емоционални причини (например “въпреки че съм бял, чувствам се по-близо до нея – черно момиче – отколкото до белите”). Тази **емоционална идентификация** обикновено е придружена с отричане на дискриминацията към различните групи.

В **предюношеството** децата имат ясно съзнание за **социалните последици, които принадлежността към дадена етническа група оказва върху възможностите в живота**. Те започват да приписват положителни черти на другите групи, доскоро приписвани само на собствената (“във всички раси има добри и лоши хора, трудолюбиви и мързеливи”). От друга страна, въпреки че много от тях продължават да отблъскват хората от другите етнически групи, те обясняват, че “не са расисти”, “нямам нищо против китайците, но истината е, че най-малко ги познавам и затова малко ми харесват”. Те прибегват до идеята за слабото познаване или към принадлежността към други етнически или национални групи, за да оправдаят своето неприемане.

Въпреки че изследователи от разглежданите теоретични ориентации свързват груповото членство с идентичността на личността, изследователите от когнитивно-развитийното направление са конструирали теория, която в най-голяма степен се основава емпирично на развитие на етническата идентичност през детството. Ф. Абаут (1977), М. Гудмън (1964), П. Кац (1976) и Д. Портър (1971) предлагат **стадиален модел** при обясняване на формирането на етническата идентичност и нагласи при децата (по Rotheram & Phinney, 1987; Ганева, 2006). Стадиите могат да бъдат представени по следния начин:

Стадии в развитието на етнически или расови понятия и нагласи

М. Гудмън (1964)	Д. Портър (1971)	П. Кац (1976)	Ф. Абаут (1977)
Етническо съзнание (3–4)	Осъзнаване на различия в цвета на кожата (3)	Ранно наблюдение на черти (0–3) Изграждане на първични понятия (1–4) Различаване на понятията	Неосъзнаване на етнически предпочитания
	Първоначални расови нагласи (4)		Осъзнаване на групата, което води до социално сравнение
Етническа ориентация (4–8)	Силни причинно обусловени социални предпочитания (5)	Безпогрешно разпознаване на черти Затвърдяване понятието за група (5–7) Обработка на възприятията Когнитивна обработка Изкристализиране на нагласите (8–10)	Осъзнаване предпочитанията към групите
Изкристализиране на нагласите (8–10)			Интерес към другите групи

Забележка: Цифрите, посочени в скоби, са приблизителната възраст в години.

Първоначално децата научават към коя група принадлежат. С възрастта те започват да осъзнават поведенческите модели на своята етническа група и считат себе си за нейни членове. Веднъж развито, чувството за етническа идентичност се влияе от това как другите ги възприемат (**приписвани критерии**) и как човек се чувства и действа като член на своята група (**критерии на представяне**).

Първият вид критерии са по-важни, когато са налице ясно изразени физически характеристики като цвят на кожата и черти на лицето. За членовете на определени малцинствени групи съществуват термини, които обозначават факта, че въпреки външния вид те се идентифицират с групата на мнозинството, на белите: “кокосови орехи” – американци от мексикански произход, които са мургави, “банани” – азиатци, “ябълки” – индианци в САЩ (по Rotheram & Phinney, 1987).

М. Брюър (Brewer, 1999) и Д. Несдейл (Nesdale, 2001) твърдят, че **привързаността към собствената група не е задължително свързана с отрицателно отношение към другите групи**. Ф. Абаут (Aboud, 1988) в своята монография отбелязва, че децата бързо идентифицират приликите и разликите между тях самите и другите. Тя дори заявява, че “различните” хора не са харесвани” от децата (пак там, с. 24).

В широко цитираната статия М. Брюър (Brewer, 1999) разглежда привързаността към собствената група и отрицателното отношение към другите групи. Според нея **привързаността към собствената група не е огледален образ на отрицателното отношение към другите групи**. Две десетилетия по-късно, след като анализира последните проведени изследвания на възрастни, тя заключава, че: “Резултатите от кроскултурните изследвания и лабораторните експерименти потвърждават, че ... идентификацията със собствената група е независима от отрицателните нагласи към другите групи” (пак там, с. 429).

В обобщение, някои стереотипи за различни национални и етнически групи се придобиват на 5–6-годишна възраст и в следващите години от живота на детето те стават значително по-детайлни и задълбочени. През средното детство индивидуалните различия, които съществуват при възприемане на членове на дадена национална група, се увеличават, като намалява степента на стереотипизация. Децата между 5 и 10-годишна възраст не променят характеристиките, които приписват на собствената си национална група, като функция от реда, в който са сравнени с други национални групи. Между 6 и 12-годишна възраст децата използват по-често критерии като: родното място, езика, родителите и настоящото местожителство (в посочения ред), а не религиозната и расовата принадлежност, за да предположат националността на хората.

Децата придобиват знания и формират отношения за различни национални групи от източници като: телевизия, филми, разговори с родителите и пътувания в различни страни. Необходимо е да се полагат усилия **родителите на децата от малцинствените групи реално и активно да участват в обучението им**. В този смисъл С. Нието (Nieto, 1992, с. 109) посочва **четири** основни **фактора**, които влияят върху процеса на сътрудничество между училището и семействата от малцинствата:

- **Културните ценности** на семейството, съответно училището. Необходимо е между тях да се правят компромиси, взаимно да се зачитат и уважават, а не да се противопоставят и да се провокира разделение между институциите.

- Всяко семейство има свои собствени **очаквания** по отношение обучението и образованието на децата.

- Поддържане на **езика и културата на произхода**, които са основни за емоционалното и когнитивното развитие на децата. Училището и семейството трябва да осигуряват подходящи условия за това.

- **Стилът на общуване** в семейството е необходимо да улеснява отношенията между поколенията, чрез него да се пренасят културни ценности и начини на поведение.

Авторката, след проведено изследване на деца емигранти, посочва две **условия** за училищния им успех: 1) семействата чувстват, че са включени в учебния процес и имат високи очаквания към него, и 2) всички семейства поддържат езика и културата на произхода.

Може да се отбележи, че ако образованието иска да участва в изграждането на свят с по-малко предразсъдъци и дискриминация, в който етническото разнообразие и различията между хората се разглеждат като обогатяващ фактор, трябва да съдейства за изграждане климат, в който хората да се научат да ценят, уважават и обичат себе си и другите повече, да развиват своята способност за емпатия, да проявяват интерес едни към други, да общуват в дълбочина и да си сътрудничат, да работят екипно и солидарно, като взаимно се подкрепят и помагат.

За да изградят и съхранят **позитивна културна идентичност**, за да включат в ценностните си системи качества като равенство, толерантност и сътрудничество, за да превъзмогнат предразсъдъците, стереотипите и дискриминацията на етническа основа, децата от малцинствата се нуждаят от подкрепата на учителите и семейството. Културният плурализъм, който се характеризира с взаимно уважение и зачитане между две или повече етнически групи, е пътят за бъдещото мирно съвместно съжителстване на планетата.

1.3. Национална гордост в детска възраст

1.3.1. Натрупване на знания за националните символи в детска възраст

По време на своето развитие децата развиват чувство на близост и емоционална привързаност към символи (например националния флаг, химн, исторически паметници, официални държавни церемонии, известни исторически личности), които олицетворяват държавата, в която живеят, и нацията или етноса, към който принадлежат. Автори като Андерсън (Anderson, 1983), Смит (Smith, 1998) и Билиг (Billig, 1995) отдават голямо значение на ролята, която играят националните символи за поддържане на националната идентичност и на чувството за национална гордост. Те създават в човека чувство на общност, на усещане за принадлежност към цялото и са конкретен материален израз на националната група. Друга функция на националните емблеми, която се посочва в литературата, е да служат за разграничаване на националностите и държавите една от друга. В научната литература интерес представлява как именно знанието за националните символи се овладява и развива в детска възраст.

Едно от първите изследвания в тази област е проведено от Уейнщейн (Weinstein, 1957). Той интервюира деца в САЩ между 5 и 12-годишна възраст и проучва разбиранията им за американския флаг. На основата на получените отговори на 22 въпроса Уейнщейн диференцира етапите, през които преминават децата в своето развитие на знания за националните символи. На 5-годишна възраст те само разпознават физическите характеристики на националния флаг, цветовете и звездите му, знаят, че той се свързва с песни и тържества, но не разпознават знамена на други страни. На 6-годишна възраст децата вече знаят, че всяка страна има свой национален флаг, който е различен от на останалите страни. На 7-годишна възраст децата смятат, че е функция на знамето да показва на коя страна принадлежи даден кораб или сграда. През следващите години знанията за националните символи значително се увеличават както качествено, така и количествено. Около 8-годишна възраст децата започват да разбират символното значение на знамето. Уейнщейн открива, че на 9-годишна възраст те започват да възприемат и говорят за своята държава не само като географска територия, но като за съставена от група хора, които споделят общи цели, права и задължения. За тях флагът е символ на цялата страна и нейното население. На 10-годишна възраст децата вече знаят, че знамето е символ на вярност към държавата и му приписват и други абстрактни принципи. На 11–12-годишна възраст се наблюдава увеличение на знанията за тържествени церемонии на държавно ниво, които се свързват с националния флаг. Според Уейнщейн основният скок в детското разбиране на националното знаме се наблюдава около 9-годишна възраст, когато децата започват да разбират природата и структурата на държавата като политическа единица.

В последващо изследване Джахода (Jahoda, 1963) интервюира деца от Шотландия между 6 и 11-годишна възраст. Той разглежда значително по-широк кръг от национални символи като химни, знамена, национални костюми, сгради, известни исторически личности и характерни места. На децата са пуснати химни, показани са им картинки с други символи и са попитани дали ги разпознават, какво знаят за тях, на коя страна принадлежат и са помолени да изберат тези, които характеризират Шотландия. На 6–7-годишна възраст децата вече имат относително добри познания за шотландските национални символи, като ги посочват с 60% точност. На 8–9-годишна възраст този процент се увеличава на 80, а на 10–11-годишна възраст достига 90%. Децата от най-голямата възрастова група разпознават успешно и националните символи на другите страни.

Мур и колеги (Moore, Lare & Wagner, 1985, с. 122) в проведено лонгитудно изследване всяка година показвали на деца от САЩ снимки на 5 национални символа: Дж. Вашингтон, А. Линкълн, Статуята на Свободата, Белия дом и Капитолия. След първи клас на всяко дете се задават и два допълнителни въпроса: „Какво е националният химн?“ и „Какво празнуваме на 4 юли?“ В детската градина 35% от децата не разпознават нито една от петте снимки на национални символи. В първи клас този процент е 18, а във втори спада на 5. В четвърти клас 37% от децата отговарят вярно на всички 7 въпроса. Мур и сътрудници установяват, че момчетата имат повече знания за националните символи от момичетата. Получените резултати в изследването потвърждават тези на Джахода (Jahoda, 1963), че на 9-годишна възраст 2/3 от децата идентифицират правилно националните символи.

1.3.2. Изследвания на националната гордост в детска възраст

Редица проведени изследвания показват развитието на националната гордост през детството (Dennis, Lindberg, McCrone, 1972; Hess, Torney, 1967; Moore, Lare, Wagner, 1985; Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt, Nikolova, 2002; Torney-Purta, Lehmann, Oswald, Schulz, 2001). Според тях още на 7-годишна възраст се наблюдават прояви, които са провокирани от чувство за национална гордост.

Хес и Торни през 1967 г. провеждат изследване в 7 града в САЩ с деца от втори до осми клас. Те трябва да посочат в каква степен са съгласни с твърденията: „САЩ е най-хубавата страна на света” и „Американското знаме е най-хубавото знаме на света”. Резултатите показват, че приблизително 95% от децата са съгласни с двете твърдения. Освен това се наблюдават минимални различия в отговорите според възраст, социална класа на принадлежност, коефициент на интелигентност, религиозни убеждения и пол. В този случай изследването доказва, че още **на 7-годишна възраст** са налице високи нива на национална гордост. Например момче от втори клас, когато е запитано от интервюиращия дали би предпочело да бъде американец или англичанин, дава следния отговор: „Бих искал да бъда англичанин, за да говоря по техния начин. Повече обаче бих искал да бъда американец, защото ние имаме по-хубави играчки, по-хубави неща, по-хубави магазини, по-хубави легла и одеяла, по-хубави пистолети за игра, по-хубави ботуши, ръкавици и палта, по-добри училища и учители.” Въпреки че знанията на децата за държави и техните територии са ограничени, подобен вид отговори се наблюдават в тази ранна възраст и в други изследвания (Johnson, Middleton, Tajfel, 1970; Jaspers, Van de Geer, Tajfel, Johnson, 1972; Nugent, 1994).

Хес и Торни в същото изследване задават на децата въпроса: „Какво те кара да се чувстваш горд, че си американец?” Те установяват, че с увеличаване на възрастта се наблюдава промяна в детските отговори. По-малките деца дават конкретни отговори и посочват видими аспекти от управлението на държавата като например „нашият президент” и „красиви паркове и магистрали”. По-големите деца посочват по-често абстрактни колективни идеи като „свобода” и „правото на гласуване”. Изследователите стигат до извода, че се наблюдава устойчива тенденция в детските отговори: с увеличаване на възрастта те се променят от по-конкретни към по-абстрактни.

Мур и неговите сътрудници (Moore, Lare, Wagner, 1985, с. 124) в своето лонгитудно изследване всяка година задават следния въпрос на едни и същи деца между първи и четвърти клас: „Америка ли е най-хубавата страна на света?” Те установяват различни резултати от получените от Хес и Торни (Hess & Torney, 1967, с. 23). В първи клас само 48% от децата отговарят с „да”, а 33% отговарят с „не”. В четвърти клас само 30% от децата дават отговор „да”, а 40% отговарят с „не”. Децата по-често отговарят с „не знам”. Това показва, че с увеличаване на възрастта нивото на национална гордост спада.

Мур и колеги посочват, че децата в четвърти клас осъзнават относителността на ценностите в различните култури и държави. Едно от анкетираните деца казва: „Зависи от гледната точка. Има висока престъпност навсякъде по света.” Друго дете добавя: „Всяка страна има различни обичаи, култури, традиции и начин на живот.” Изследователите предполагат, че с напредване на възрастта децата се запознават с различни култури и страни чрез

масмедиите и ваканциите, прекарани в чужбина, и това допринася за намаляване на нивото на националната им гордост.

Денис и колеги (Dennis, Lindberg & McCrone, 1972) също изследват развитието на националната гордост на деца от Великобритания и САЩ като част от процеса на политическата им социализация. Те откриват значителни различия между двете страни. На въпроса "Кое те кара да се гордееш най-много с твоята страна?" само 20% от децата от Великобритания между 8 и 10-годишна възраст, 22% между 11 и 13-годишна възраст и 33% между 14 и 17 години посочват политически институции и законодателството в страната. За сравнение – 48% при децата от САЩ на най-ранна възраст, 61% от средната възрастова група и 64% от най-голямата възрастова група се гордеят с политическите институции и законодателството на своята страна. Децата от Великобритания отдават по-голямо значение в своите отговори на историята на страната, на начина им на живот и на приноса на Великобритания в световното културно наследство. Изследването на Денис и колеги потвърждава, че се наблюдава значително разнообразие в нещата, които карат децата да се чувстват горди от своята страна и в нивото на национална гордост, което се определя в голяма степен от съответната държава.

Наличието на различия в нивото на национална гордост в отделните държави се потвърждава и от проведено мащабно изследване на деца на 14-годишна възраст в 28 страни (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001, с. 98). На децата се задават 4 въпроса, които се различават от въпросите, зададени в разгледаните изследвания до момента. Те са следните: „Знамето на моята страна е важно за мен”, „Много обичам моята страна”, „Моята страна трябва да се чувства горда от това, което е постигнала” и „Предпочитам да живея постоянно в друга страна”. Отговорите включват 4-степенна ликерг-формат скала от „напълно съгласен”, „съгласен”, „несъгласен” до „напълно несъгласен”. Изследването показва наличие на позитивни чувства към собствената страна, като 83% от всички деца дават 2 положителни отговора на въпросите. Наблюдават се също така и значителни различия в отговорите на децата от отделните страни. Децата от 9 страни (включително Гърция, Кипър, Чили и Полша) показват по-високи от средните резултати на ниво на национална гордост. Децата от 10 страни (включително Великобритания, Германия, Швейцария, Естония, Швеция и Белгия) имат под средните стойности. Децата от Белгия, въпреки че показват най-ниски стойности на национална гордост, са в позитивния спектър от отговори. Наблюдават се и полови различия в 10 от 28-те страни, между които Великобритания, Германия, Италия и Русия, но не и в САЩ, като момчетата имат по-високи нива на национална гордост в сравнение с момичетата.

Получените резултати се потвърждават във второ голямо изследване, продължение на цитираното, в което са събрани данни от подрастващи между 16 и 18-годишна възраст в 16 страни (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt & Nikolova, 2002, с. 27). Около 80% от изследваните деца също дават 2 позитивни отговора на 4-те зададени въпроса. Децата от 5 страни (включително Чили, Кипър и Полша) показват над средните стойности на национална гордост (Гърция не участва в изследването). Децата от 2 страни, Русия и Словения, имат средни стойности (Австралия, България и САЩ не участват във втората част на изследването). Децата от 7 страни (включително Естония, Швейцария и Швеция) показват под средните стойности (Великобритания, Германия и Белгия не

участват). Статистическо сравнение на получените резултати, направено между двете възрастови групи от двете изследвания, на 14 години и между 16 и 18-годишна възраст показва, че с увеличаване на възрастта намалява нивото на национална гордост. Полови различия се установяват само в две страни – Чехия и Словения. И в двете момчетата като цяло са по-горди от своята страна от момичетата.

1.3.3. Основни фактори за развитието на националната гордост в детска възраст

Сред основните фактори, които оказват влияние на усвояването на знания за своята и другите етнически групи, за националните символи и националната гордост от принадлежността към нацията през детството, са: **училището, учебното съдържание, което се преподава в него, семейството, масмедията и кръгът от съученици и учители**. В изследване с деца от различни националности У. Ламбърт и О. Клинеберг (Lambert & Klineberg, 1967, с. 47) установяват, че деца на 6-годишна възраст научават за хората от различни националности от своите родители, от директен контакт с чужденци, от телевизията и филмите, докато 10 и 14-годишни деца посочват, че получават информация основно от телевизията, филмите, книгите, училището и списания. Основни източници на информация за различни национални групи и техните символи според 5–10-годишни деца от Великобритания, интервюирани от М. Барет и Д. Шорт, са телевизията, разговорите с родителите, пътувания и книги (Barrett & Short, 1992; Barrett, 2007).

Един от факторите, които оказват най-голямо влияние при формирането на познания за собствената етническа група и гордост от нея, е **социализационната функция на родителите на децата от малцинствата** и посланията за собствената етническа група, които те изпращат. Този **процес е двупосочен**, защото, от една страна, децата изискват информация най-вече в предпубертета, когато етническата принадлежност придобива голямо значение, а от друга страна, родителите дават информация, когато смятат, че децата им се нуждаят от нея. По време на социализацията децата се научават да оценяват собствените си групи още преди да знаят техните характеристики (Goodman, 1952, с. 67).

Родителите, които представят **в положителна светлина културата, историята, символите и ценностите на своята етническа група**, допринасят за **изграждане на висока етническа самооценка у своите деца и формират набор от благоприятни нагласи към собствената етническа група**. Тези родители също така **подготвят своите деца за проблемите, с които ще се сблъскат в резултат на етническата си принадлежност**. Разговорите за евентуалния сблъсък и преодоляването на дискриминиращи социални ситуации дават добър резултат, като изграждат у децата чувство на психологически комфорт и сигурност.

От проведено пилотно изследване за социализационната функция на цветнокожи родители в САЩ (Coelho, 1994, с. 117) резултатите показват, че **когато родителите водят позитивен диалог със своите деца за етническата група, към която принадлежат, те ги предпазват и превантивно ги предупреждават за социалната дискриминация, на която биха били изложени**, обръщат специално внимание на чувството на гордост от принадлежността към групата и имат малко критични забележки относно другите етнически групи. В

тези групи, за разлика от мнозинството, **задачата на “етническата” социализация**, която извършват родителите **има защитен, предпазващ, превантивен характер на подготовка за евентуално бъдещи дискриминиращи и емоционално стресиращи социални ситуации**. Известно е, че когато някой чувства, че собствената му култура е отблъсната, той трудно може да се себевъзприеме и да се интегрира в “чуждата”.

Изследователите са единодушни, че **училището** се използва от държавата като средство за убеждаване и за разширяване на знанията на децата за националните им символи, а оттам и за укрепване на националната им гордост. Множество автори отбелязват, че при образуване на нови държави, в които националните лидери се стремят да обединят разнообразно по своя етнически състав население в обща нация с характерна национална култура, често държавната образователна система се използва експлицитно и стратегически като средство за национална интеграция и увеличаване на нивото на национална гордост. Това явление се наблюдава в постколониалния свят в Южна Азия (Chitnis, 1992), Африка (Young, 2001), Латинска Америка и страните около Карибския басейн (Albornoz, 1992). Държавната образователна система се е използвала стратегически с цел изграждане на единна нация и в други страни както в миналото, така и в настоящето, например в Великобритания (Kumar, 2003), Франция (Weber, 1979), Турция (Berkes, 1964; Kushner, 1977), Япония (Yoshino, 2001) и САЩ (Meyer, Tyack, Nagel & Gordon, 1979).

Множество проведени изследвания на образованието в различни страни показват, че на практика образователната система се използва, за да изгради в децата представа за културно доминиращата етническа група. Един от основните начини, чрез които училището изгражда чувство за национална гордост и представа за държавата, в която живеят децата, е **учебното съдържание** на изучаваните предмети в него. Това много ясно се доказва от наскоро проведено изследване от Шифауер и Съниър (Sciffauer & Sunier, 2004). Те анализират учебници по история между четвърти и осми клас в 4 страни: **Великобритания (Лондон), Франция (Париж), Дания (Ротердам) и Германия (Берлин)**. Изследователите насочват своето внимание именно към това как са представени конкретната страна и народ в учебния материал.

Става ясно, че на децата от **Великобритания** е описан моделът на собствената им нация, в който етническото разнообразие, плурализъмът и мултикултурализмът са подчертани. Имиграцията е представена като дълготрайно историческо явление, а езикът е основното средство за изграждане на собствена културна идентичност. Проблемите, които биха могли да възникнат в следствие от съжителстването на различни култури, се разрешават чрез проява на уважение и толерантност и чрез справедливи и честни действия в името на общото добро.

В учебниците по история във **Франция** се наблюдава обратният модел на формиране на нация. Френската нация е плод на избухване на множество революции, които са резултат от променящите се исторически условия. Френската история е описана като битка между прогресивните, цивилизованите и рационалните сили на Просвещението и противопоставящите им се. Въпреки че рационалното и Просвещението не са отъждествени с лицето на един човек, Френската държава е представена като изиграла основна роля в развитието на човечеството, а Френската революция установява републиканските принципи и

представлява модел за рационалност за целия свят. По-голямо внимание е обърнато на общата международна история в сравнение с учебниците от другите три страни. Налице е очакването децата от Франция да овладеят критерии за оценка на събития от социалното и културното развитие на страните по света.

В случая с **Дания** се използва различен от разгледаните два модела в Великобритания и Франция за представянето на изграждането на собствена нация. Анализираният от Шифауер и Съниър учебници по история в Дания разкриват как датската нация исторически постепенно се е развила и превърнала в мирно общество, в което всички граждани са равни, но различни. Датската история е представена като изградена от обикновените хора. Датската нация е представена като сбор от хора с различно минало, история, начин на живот и мнение, които съжителстват в мир заедно. Те решават всички възникнали спорове чрез преговори и демократично участие. Въпреки че английският и датският модел на изграждане на нацията са сходни на пръв поглед, защото са изградени от различни етнически групи, те силно се различават. В Великобритания се поставя акцент на това, че обществото е изградено от хора от различни култури, от уважението и толерантността между тях, с цел постигане на общото добро, докато в учебниците по история в Дания се набляга на взаимосвързаността и общите задължения и се акцентира по-малко върху етническото разнообразие.

Авторите на проведеното изследване установяват, че в учебниците по история **Германия** е предпочела/изградила отбранителен модел, като представя историята на страната като нация-държава. Посланието, което получава немското дете в училище, е, че въпреки че съвременна Германия е икономически силна страна, отговорността и последствията от нацистката епоха са колективни. Ето защо немските граждани трябва да бъдат внимателни за проява на тоталитарни действия, трябва да защитават общото добро и демокрацията с цел предпазване от каквито и да било форми на екстремизъм. В този смисъл демокрацията е представена като крехка форма на управление, която се нуждае от защитата на членовете на нацията. Съвременната германска държава е представена като директен отговор на изстъпленията от нацисткия период. Тя е вторият шанс, даден на немския народ.

В заключение, учебниците по история в Великобритания, Франция, Дания и Германия предлагат 4 различни модела на изграждане на нация и държава, които децата усвояват.

Друг начин, по който **училището** оказва пряко влияние при формиране на националната гордост на децата, са **практиките** в него. По този въпрос са проведени относително малко изследвания. Бауман и Съниър (Baumann & Sunier, 2004) и Маниц и Шифауър (Mannitz & Schiffauer, 2004) и други автори твърдят, че различните модели за представяне на нацията в цитираното изследване на Шифауер и Съниър (Sciffauer & Sunier, 2004) не характеризират единствено съдържанието на учебниците по история, но се срещат и в ежедневието в училище в четирите държави.

В **Великобритания** училището представлява пъстроцветна мозайка от различни култури и етноси, на които се отдава дължимото уважение. В коридорите се виждат надписи, брошури и обяви на различни езици, в училищния стол се предлагат храни от различни страни, като те са съобразени с религиозната принадлежност на децата. Още с постъпването в училище детето се класифицира по етнос и роден език на произход.

Специални мерки се предприемат за включване на родителите на децата от малцинствата в училищните дейности, учебното съдържание се основава на принципите на антирасистското възпитание и мултикултурализма. Освен това учителите проявяват голяма чувствителност и избягват етикетирание, стереотипизиране и грешно произношение на собствените имена на децата. Учителите се стремят да задоволят потребностите на децата, които произтичат от етническия им произход и техните културни ценности. Децата от своя страна са насърчени да подчертават етническия си произход, родния език и културните традиции.

В учебниците по история във **Франция** държавата е представена като възплъщение на републиканските прогресивни и рационални принципи свобода, равенство, братство, които са наследство от епохата на Просвещението. Тези ценности се прилагат и в самото училище. На децата в училище не се обръща внимание на тяхната етническа, религиозна или социално класова принадлежност. Те са равни в предоставените им възможности, а всички, които постъпват в училище, се смятат за своеобразни братя. Ето защо принципът за свобода изисква да се заличат всички религиозни, лингвистични и други характеристики, които произтичат от етническия произход. Принципът на равенство изисква децата да пренебрегнат всички специфични черти, които се дължат на културата на произхода. Още със самото постъпване в училище етническият произход не се вписва в документацията и не се взема под внимание. В училище не се говори друг език освен френски, а обсъждането на етническата принадлежност се смята за тема табу както от учителите, така и от учениците.

В учебниците по история в **Дания** нацията се представя като сбор от хора с различно минало, история, начин на живот и мнение, но които съжителстват в мир заедно, като решенията се вземат след обсъждане и демократично участие в обществения живот. Етническият произход се възприема като съставна част, която изгражда нацията, и това е отразено и в ежедневието в училище. При записване в училище етническият произход не се вписва в документацията. В училище децата се стремят да говорят датски, а не своя роден език. Езикът на произход не е забранен, но неговото използване не се насърчава от учителите, за да се избегне сегрегацията и разделението по етнически признак. В училище не се срещат надписи и брошури на различни езици, а ако родителите не говорят датски език, то тяхно задължение е да си осигурят преводач. Според Съниър (Sunier, 2004) учителите имплицитно следват модела на създаване на нация при провеждане на дискусии в клас. Тяхната роля е да насърчават протичането на дискусията, като очакването им е всяко дете да участва в нея, да изразява своето мнение, да обърне внимание и да уважава гледната точка на другите, като отговорността за взетото решение е споделяна от всички. Като цяло не само учителите, но и учениците споделят тези ценности и се ръководят от тях.

Според **немския модел** на нация-държава, който е представен в учебниците по история, демокрацията е крехка форма на управление, която трябва да бъде предпазвана от прояви на всякакъв род екстремизъм. Според Съниър (пак там) дискусиите в клас в немските училища са много различни от тези в датските училища. В Германия учителят заема ролята на водещ експерт, който коригира учениците. Той ги насочва към предварително зададена цел, която е рационална, важна и е в името на общото добро. Наблюдава се ясно изразена граница между това да си германец и *Ausländer* (чужденец). В училище не съществува ясна

нормативна регулация за използване на майчиния език. Общоприето е становището както от учителите, така и от учениците, че за пълноценното участие в немското общество владението на немски език е от решаващо значение. Като цяло езикът на произход се използва във и извън класната стая (пак там).

Освен семейството и училището, друг значим източник на информация за различните етноси и страни при децата са средствата за масово осведомяване, в т.ч. книги, списания, комикси и т.н. **Телевизията** оказва съществено влияние върху детското разбиране в тази насока според проведено изследване от Х. Химелуейт, А. Опънхейм и П. Винчи (Himmelweit, Oppenheim & Vince, 1958). Те установяват, че деца, които гледат телевизионни програми за други национални групи в продължение на една година, показват по-висока степен на обективност спрямо чужденците, в сравнение с деца, които не са гледали тази програма, и техните убеждения отразяват начина, по който те са били представени в телевизионната програма.

Д. Робъртс и колеги (Robinson, Witenberg & Sanson, 2001, с. 37) изследват влиянието на американския сериал “Големият син мрамор”, който специално е създаден, за да влияе върху детските представи за различните страни и култури. Установява се, че само след четири серии децата на 9–11-годишна възраст започват да възприемат чужденците като по-здрави, по-щастливи и по-богати, отколкото са смятали преди. Освен това става ясно, че ако националната група, към която принадлежи детето, в миналото е била в конфликт или война с друга нация, масмедиите в страната изграждат отрицателна представа за “враговете”. В този смисъл, ако телевизията оказва влияние върху детските представи, не е учудващо защо и откъде децата имат негативни стереотипи за “вражеските” страни и национални групи (Barrett & Short, 1992; Barrett, 2007; Jahoda, 1963).

Интересно изследване, което показва влиянието на масмедиите върху формиране на детските представи за другите страни, е проведено от Холоуей и Валентин (Holloway & Valentine, 2000). Те молят над 1000 деца от Великобритания и Нова Зеландия да си разменят електронни писма (E-mail) с описание за това какво знаят за другата страна и за нейните жители.

Всички деца от Великобритания разполагат Нова Зеландия в Южното полукълбо, свързват я с Австралия, като някои отбелязват, че тя се състои от два основни острова. Някои от децата дори описват стереотипните идеи, които имат за това какво означава да си южняк – горещ, красив, но и буен и опасен. Всички изследвани деца от Великобритания единодушно смятат, че местното население на Нова Зеландия са аборигените, а не маорите. Според тях новозеландците имат потъмен цвят на кожата в сравнение с англичаните и носят големи шапки с малки парченца корк, които висят от тях.

На свой ред децата от Нова Зеландия разполагат Великобритания в Северното полукълбо, близо до Европа. Те смятат, че в Великобритания времето е студено и влажно. Налице е и романтичната представа за зелените английски хълмове и поддържани ферми. Англичаните са описани като хора с по-бледа кожа в сравнение с населението на Нова Зеландия.

Холоуей и Валентин откриват, че двете групи деца са изградили представите си за другата страна върху получена информация от телевизионни програми, филми, сериали тип „сапунени опери” и реклами, които са гледали въщи. Показателно е описанието на дете от Великобритания: „Мисля, че хората от Нова Зеландия вероятно се обличат като Дънди Крокодила, с къси панталони тип „бермуди” и носят

големи шапки с висящи от тях парченца корк.” Друго дете предполага, че в Нова Зеландия е добре развито животновъдството, защото, когато пазарува в близкия магазин консерва с агнешко месо, на нея пише „Агнешко от Нова Зеландия”. Авторите заключават, че ефект на глобализацията е увеличаването на знанията при децата за индустриите в другите страни и настоящето поколение разполага със значително повече информация за света в сравнение с предишните поколения.

Втора глава

Възпитание за преодоляване на етническите предразсъдъци в детска възраст

2.1. Антирасистското възпитание в контекста на интеркултурното възпитание

Антирасистското възпитание изследва индивидуалните и социалните механизми, чрез които расистските нагласи и поведение се проявяват във възпитателната работа. За да се отговори на изискванията, предявени от антирасистското възпитание, е необходимо училището и възпитателните институции като цяло да действат като динамични, променящи се обществени центрове по отношение формирането на позитивни нагласи спрямо деца с различна етническа, религиозна, расова принадлежност, което е пряко свързано с основните изисквания на интеркултурното възпитание.

Целта на антирасистското възпитание е **развиване у всяко дете и учител на различни нагласи и познание, чрез които да се формира съответна отговорност, допринасяща за развитието на едно недискриминиращо общество**. За тази цел е необходимо съблюдаване на етническо “равновесие” и преодоляване на бариерите, които възпрепятстват успеха на всички ученици, т.е. налице е интерпретиране на расизма не в термините на индивидуалните предразсъдъци (по Aguado, 1997; Gay, 2000).

През 1971 г. Генералната Асамблея на ООН настойчиво призовава всички страни да интензифицират усилията си за “изтръгване”, премахване бързо и цялостно расовата дискриминация, свързана с нацизма и съвременните му разновидности, политиката на апартейд и други форми на ксенофобия срещу “другите” или “различните”. Същата година е обявена за година на *Действия срещу расизма и расовата дискриминация*. Значимостта на темата дава импулс на самата ООН две години по-късно да отбележи *Десетилетие на мерките срещу расизма и расовата дискриминация*, като предлага програма за постигане на тази цел. Оттогава до 1997 г., наречена Европейска година срещу расизма и ксенофобията, социалните прояви на човешкото варварство не само че не са намалели, но поради икономически, политически, социални и религиозни причини тяхното разнообразие се е увеличило (Martínez & Carreras, 1998, с. 18).

Една от първите стъпки, които трябва да се предприемат с цел **развитие на антирасистско морално съзнание** в подрастващите, е те да бъдат запознати с характерните особености на явлението расизъм в исторически и психологически аспект чрез преподаване на знания в училище за развитието на историята на расизма във всички негови проявления (например разглеждане на робството, колониализма, нацизма и т.н. и движенията, които са възникнали, за да им се противопоставят).

Образователните институции обаче не само имат отговорността да преподават историята на расизма, различните му лица и неговото развитие, но те са призвани да **възпитават децата да му се противопоставят**. Необходимо е да бъде

формирано чувство, че расизмът не се намира извън нас самите, не е явление, което засяга само другите хора, а напротив – като членове на обществото трябва да имаме ясно заявена позиция. В този смисъл при наличие на актове на расизъм възпитателно-образователната система е необходимо да реагира с ясно противопоставяне, а не да бъде безучастен зрител на случващото се.

Расизмът има различни проявления. Той е комплексно явление, върху което оказват влияние различни фактори: икономически, политически, исторически, културни, социални, психологически и т.н., поради което от педагогическа гледна точка противопоставянето му не би било ефективно, ако не се вземат предвид всички тези фактори.

Понякога расизмът се отъждествява с предразсъдъка, като “се описва като нелогична система от вярвания, като форма на нетолерантност и просто като резултат от незнание” (Дж. Алегре) (Visquem, с. 20). Счита се обаче, че “основната характеристика на расизма не е враждебността към другите човешки същества или погрешният характер на някои твърдения, а защитаването на система, според която някои индивиди се възползват от социални облаги, което директно произтича от принадлежността им към определена група”, като “защитата на тази система основно преминава през осигуряване на продължителност на привилегиите”. Затова в процеса на възпитание, насочено срещу расизма, е абсолютно необходимо да се разширява определението на расизма извън понятието “предразсъдък” и “да се включат чувствата и поведението, които, ако не в своето намерение, то в последствията си да не подкрепят запазването на статуса расов – расист в обществото ни” (пак там, с. 20).

Въпреки активната борба срещу расизма, предразсъдъците и нетолерантността скорешни публикации показват, че като световно явление **те не само не са намалели, но са се увеличили** (Buezas, 1989; Aguado, 1997). Изключение от международните тенденции не прави и България. С. Чавдарова-Костова анализира действителни прояви на дискриминация и нетолерантно отношение към деца от малцинства. Тя представя различни примери за проявена дискриминация спрямо деца с различен расов произход, етническа и религиозна принадлежност в различни български училища и градове, факти, отразяващи актуалното състояние на липсата на формирана интеркултурна компетентност у български деца и младежи (Чавдарова-Костова, 2003в).

В какво се изразява спецификата на възпитателната дейност в тази насока? Както отбелязва У. Уле (по Sedano, 1971, 21–22): “Расизмът не може да се елиминира, като се повтори милион пъти, че всички раси са равни.” Не е достатъчно на децата да бъдат предоставени такъв тип твърдения, особено когато самите “бели” деца “вярват, че това не е така” и се налага “търпеливо” да им бъдат предоставяни “факти и аргументи” в тази насока. Но и “това също не е достатъчно, защото е възможно да приемат равенството на расите” и пак “да избягват черните”. “Затова е необходимо постепенно да се събужда тяхното любопитство, да ги караме да се интересуват от културата на черните ученици, да оценят трагичната история на отношението на белите към черните. С една дума отговорно е интеркултурното възпитание.” В тази насока в литературата се изказват мнения, че въпреки установеността на понятието “мултикултурност” в съвременния речник в повечето страни, а в “някои от тях са приели законодателни мерки за неговото практическо прилагане, очевидно е, че плодовете му са все още далеч” (пак там, с. 125).

Интерес представлява фактът, че сред факторите, които са допринесли за раждането и разпространението на програми за интеркултурно възпитание, са именно **общественото и политическото отхвърляне на расизма след Втората световна война, което юридически е формулирано в Международна конвенция за елиминирание всички форми на расова дискриминация (ООН, 1965), световно признаване на човешките права, включително правото на образование и култура.** Европейската общност в лицето на нейните ръководни институции Съвета на Европа, Организацията за сътрудничество и икономическо развитие, Европейската комисия, от своето създаване апелират за увеличаване връзките между всички народи и култури, с поддържане на висока степен на уважение, равенство и толерантност. Те обръщат специално внимание и подкрепя на програми за интеркултурно възпитание (пак там).

Безспорна днес е ролята на **училището като основен фактор за елиминирание на институционалния расизъм.** Расизмът се счита за една от причините за затруднения в процеса на обучение, изпитвани от децата от етническите малцинствени групи. Затова една от целите на интеркултурното възпитание е **преодоляване на индивидуалния и институционалния расизъм в училището и в обществото като цяло** чрез осъзнаване на факта, че **всички сме различни, но не всички сме дискриминирани.**

В тази насока е необходима работа с цел преодоляване на съществуващите предразсъдъци и стереотипи чрез **обогатяване с нови знания и опит, формиране на чувствителност, сензитивност към различността**, а не всеки да гледа и възприема света през собствените си културни “очила”.

Предразсъдъците и стереотипите предизвикват игнориране и неразбиране на другите, на “различните”. За да се разбере историята, ежедневието, нагласите на другите етноси, за да се развие емпатия, не е достатъчно само наличието на знания. Налага се необходимостта “другите” да се познават, да се проявява интерес към тях, към културата им. Това изисква и висока степен на зрялост на личността, на духовно израстване и научаване. Както биха казали индианците лакота, “зряла възраст се достига само когато можеш да ходиш обут в мокасините на другия” (Visquem, 1988).

Развитието на толерантност изисква отдалечаване от невежеството и повърхностното изучаване, преди всичко приемане наличието на различни видове общества, че и едните, и другите имат сериозни мотиви да бъдат такива, каквито са. Толерантността предполага уважение на различността, без желание да “оформим” другия, различния, по свой образ и подобие. Тя не приема несправедливостта, отчуждението, насилието, унижението въз основа на раса, религия, националност или пол.

Интеркултурното възпитание е насочено към съзнателно изграждане на нагласи за активно сътрудничество с общества или хора от различни култури и **преодоляване на етническите предразсъдъци**, които отчуждават, изолират и изграждат невидими, но трудно разрушими “стени”. То развива съзнателна чувствителност към различието, към взаимозависимостта между индивиди, народи и култури, **позитивни хуманни нагласи** и желание за сътрудничество, изграждане на позитивна нагласа у децата към различни етнически групи и преодоляване на предразсъдъците.

Според Л. Димитров (Димитров, 2003, 8–9) **хуманистичните нагласи** намират проявление във:

- **“високо ценене на човека** като най-значимо творение от високосоциален характер в условията на планетата земя;

- **зачитане на личното му достойнство**, независимо от неговите национални, политически, верски, полови и други цивилизовано издържани социално-демографски характеристики и принадлежност;

- **осъществяване на творческия потенциал на човека**, с което, от една страна, се доказва на какво е способен той, а от друга – се осигурява човешкият прогрес;

- **признаване на човешкото у човека** във всяко отношение, адекватно на неговия възрастен и биосоциален растеж;

- **перспективно утвърждаване на ценностите, залегнали в Декларацията на хилядолетието**: свобода, равенство, солидарност, толерантност, обща отговорност и др.”

В края бих искала да посоча два примера, които много точно илюстрират безсмислието на стереотипите:

Т. Буесас (Buezas, 2003, с. 172) заявява: “Ако твоят Бог е евреин, колата ти е японска, пицата – италианска, газта – алжирска, кафето – бразилско, ваканциите – марокански, цифрите – арабски, буквите – латински – как се осмеляваш да кажеш, че съседът ти е чужденец?”

При отбелязване на световния ден на миграцията 29.09.2002 г. на конференция на епископите в Испания се утвърждава, че “в църквата никой не е чужденец” и: “Всички сме наследници на една и съща Земя, но човек продължава да издига различни бариери: физически, културни и религиозни, които ни пречат да се погледнем и приемем като братя. В глобализиращия се свят, в който се засилва потребността от дълбоко хуманно съжителстване, не можем да издигаме бариери на страха... Напротив, чрез диалога и съвместното сътрудничество трябва да се борим срещу всеки вид дискриминация и да засилим това, което ни сближава ... да преодолеем расовите, културните и религиозните предразсъдъци. Във всяка страна са необходими диалогът и толерантността.” “По своята същност **хуманността е глобална, най-важна човешка добродетел, която е в основата на нравствената култура на личността. Хуманността е качествена характеристика на нравствената култура на личността. Тя е нейна същност и основно съдържание.** Нравствената култура може да се изяви само ако е налице хуманно отношение на личността към всичко, което я заобикаля” (Рангелова, Е., 1996, с. 127).

2.2. Стратегии и възпитателни дейности за преодоляване на предразсъдъците

Тъй като предразсъдъците, дискриминацията и расизмът имат важни социални измерения, множество изследователи, които работят върху тази проблематика, са търсили начини за премахване или намаляване на тези явления. Емпирично се доказва, че стереотипите не са така ригидни и стабилни, както се е

смятало в миналото. Тяхното съдържание се променя под въздействието на различни фактори като културна и идеологическа конюнктура, взаимодействие с различни групи, конкретния исторически момент. Значими автори обаче все пак обръщат внимание на ригидността на стереотипите.

Когато дадена информация противоречи на стереотипа, тя се забравя по-лесно, отколкото в случаите, когато тя го потвърждава. Отхвърлянето на нацисткия антисемитизъм през 30-те и 40-те години на XX в. предизвиква появата в САЩ през 40-те и 50-те години на същия век на движение за борба с предразсъдъците във всичките му форми. Движението се основава на три предположения:

- междугруповият конфликт се провокира от индивидуални предразсъдъци;
- предразсъдъкът отразява непознаването на другите групи, различни от собствената;
- разрешение на проблема е образованието (по-късно проведени изследвания обаче показват, че образованието не е достатъчно) (по Morales, 2003, с. 164).

Много са причините, поради които дадена програма за редуциране на предразсъдъците е възможно да не функционира. Една от най-важните е липсата на стабилна **теоретична рамка**, върху която да се основава (по Enesco & Navarro, 2002, с. 110). Редица програми приключват неуспешно, защото се разработват, **без да са взети предвид данните за развитието във формирането на нагласите или когнитивните характеристики** при децата от различни възрасти. В други случаи неуспехът се дължи на прекалено **опростеното възприемане** на развитието на предразсъдъка и неговите механизми.

През последните години изучаването на предразсъдъците е насочено към изследване на влиянието на социалната категоризация върху тях и влиянието на автоматичното и неволево активиране на стереотипите върху когницията и поведението. Положени са големи усилия при когнитивното обяснение на предразсъдъците.

К. Хил и М. Агустинос (2001) (цитирано в Glick & Fiske, 1996, с. 803) припомнят, че в научната литература са две главните насоки, чрез които се търси практическо намаляване на предразсъдъците: **съвместните дейности**, които се основават на **хипотезата на контакта** (цитирано пак там, с. 804), и **социално-когнитивното направление**, което се опитва да **промени груповите стереотипи чрез представяне на информация, която ги опровергава** (Wilder, Simon и Faith, 1996) (пак там). Според хипотезата за контакта, ако **две етнически групи се свържат, общуват, работят заедно и т.н., съществуващият антагонизъм може силно да се намали, дори да се замени с позитивни нагласи**. Според нея контактът между членове на различни групи ще подобри връзките между тях и ще намали предразсъдъците. Т.е. взаимодействието, общуването с членове на различни групи ще предизвика промяна в когнитивните и афективните характеристики. Изследванията обаче показват, че **сам по себе си контактът не е достатъчен**. Според Олпорт (Allport, 1954), за да бъде контактът между групите по-ефикасен, **членовете от различни групи, които си взаимодействат, трябва да имат еднакъв статус, да преследват общи цели и да бъдат подкрепени от дадена институция**.

Друг начин за намаляване на предразсъдъците е развитие на **рекатегоризацията и кръстосаната социална категоризация** (Paez и Gonzalez,

1996) (цитирано в Glick & Fiske, 1996, с. 804). Посочва се, че принадлежността към различни социални групи води до личностно самоопределение в различни категории (бял, мъж, баща и т.н.). По този начин стереотипите ще влияят по-слабо в социалните взаимодействия, тъй като са налице различни социални кръстосвания. Причисляването на хората към по-широки социални категории или рекатегоризирането им в други групи, които преначертават границите между категориите, оказва положително влияние при намаляване на предразсъдъците, дискриминацията и расизма.

От гледна точка на **теорията за социалната идентичност** стратегията, която се предлага за редуциране на предразсъдъци и стереотипи, е **декатегоризацията**. Тя се състои в задаване на “размери” за сравнение между различни групи, които са обект на предразсъдъци и дискриминация; включването на собствената и другите групи в по-широки социални категории, чрез които се изгражда нова обща групова идентичност; и поддържането на различията между групите, като същевременно се благоприятства контактът между тях.

От гледна точка на превантивното възпитание е изключително важно да бъдат очертани възможностите за преодоляване на негативните стереотипи и предразсъдъци с цел реализирането на оптимална педагогическа ситуация. Такава възможност разкрива **„хипотезата за контакта“**.

Идеята, че предразсъдъкът е провокиран от непознаване на другите групи, е основна за **хипотезата за междугруповия контакт** (Allport, 1954). За да бъде успешен, е необходимо да бъдат изпълнени редица условия:

- а) Контактът да бъде социално и институционално подкрепен.
- б) Контактът да развива знанието като потенциал. Хората трябва да общуват помежду си по кооперативен начин, за да постигат общите цели. Случайното и рядко взаимодействие не допринася за редуциране на конфликтите.
- в) Членовете на групите, които контактуват, трябва да имат еднакъв или близък статус.
- г) За успешното решаване на поставената задача за двете групи е необходима кооперативна работа.

А. Амир (цитирано в Morales, 2003) систематизира **условията, които водят до пълноценен контакт**: равен статус; ако членовете на една от групите са мнозинство, то тя ще бъде в по-изгодна позиция; да бъде налице социален климат и институция, която да благоприятства контакта; контактът да бъде близък, приятен; да съществуват общи за групите цели. Контактът ще има негативни последствия, ако: се насърчава конкуренцията между групите; не е по желание; е неприятен; в процеса статусът на една от групите е омаловажен; участниците са фрустрирани; наложена е цензура и не са зачетени моралните норми на една от групите; малцинството има по-висок статус. Според К. Кук (1984) (пак там) групите трябва да имат един и същи статус, по време на контакта трябва да се опровергават стереотипите, участниците трябва да си сътрудничат в постигането на общи цели, необходимо е да се опознават членовете на “другата” група. Правилата по време на контакта трябва да бъдат едни и същи за двете групи и да утвърждават равенството между тях.

С. Чавдарова-Костова анализира значението за студентите педагози на **преките и непреките контакти** с представители на различни етнически общности – при посещения на институции на различни култури като религиозни храмове,

културни центрове на други държави, изложби, представяния на книги и т.н. “В резултат на прекия визуален и слухов контакт се постига **по-добро познаване, разбиране** на носителя на съответното различие, създават се възможности за **преодоляване на предварително съществуващи негативни нагласи, стереотипи, предразсъдъци**” (Чавдарова-Костова, 2005а, с. 400).

Върху хипотезата за контакта работят множество автори. Всички те са единодушни, че ако взаимодействието не се основава на общи цели не само че предразсъдъкът не намалява, а напротив – той дори може да се задълбочи. Това заключение се потвърждава от множество проведени изследвания.

Хипотезата за контакта има немалко значими **ограничения**, обобщени от Х. Хюстън и Р. Браун (1986) (пак там). На първо място се предполага, че предразсъдъкът е предизвикан от липса на информация за другата група, затова чрез установяване на контакт с нея се допуска, че ще бъде преодолян. **Контактът обаче би могъл да задълбочи схващането, че една от групите е по-низша от другата, и предразсъдъкът да се увеличи и задълбочи, вместо да се намали.** На второ място – проведени са методологично неправилни изследвания, тъй като при определени условия е трудно да се докаже дали ефектът се дължи именно на контакта, или на предишни благоприятни нагласи на участниците. Трето – нагласата, която се променя трудно, се ограничава и свежда само до времето и участниците в предварително планирания контакт. Х. Хюстън и Р. Браун (1986) предлагат като решение интергруповото взаимодействие да бъде в такава форма, че да се увеличи възможността **всяка позитивна нагласа да се отнася за хора, които не участват в комуникационния процес, но са включени в категорията.** Същевременно участниците във взаимодействието трябва да бъдат **типични представители**, а не изключение от правилото. Пето – социалната среда оказва влияние върху последствията от междугруповия контакт. Затова не могат да се генерализират резултатите, получени в една култура, и автоматично да се отнесат към друга. В заключение, контактът подобрява взаимоотношенията между различните групи, но **той не е достатъчен, за да промени стереотипите** (пак там).

Мултикултурното училище като образователна институция играе основна роля при изграждане на нова космополитна идентичност. То би трябвало да възприеме диалогичния модел на съвместно съжителстване, който се основава на равенство, диалог между културите и емоционална топлина. За швейцарската образователна политика например необходимостта от **диалог между културите** определя училището като място за реализиране на обща социална цел, която трябва да улесни развитието на плурикултурно общество, за да се избягнат рисковете от нетолерантността и расизма.

Интеркултурното съжителстване, разглеждано като възможно и дори неизбежно, се основава на ценности на **ненасилието** като “толерантност, хуманизъм, равенство, демокрация, свобода, справедливост – колкото съвременни, толкова и вече традиционни, особено за европейското общество” (Чавдарова-Костова, 2003а, с. 250).

Толерантността като ценност на демократичното и плуралистично общество означава преодоляване на схващането за наличието на “естествено” превъзходство на едни човешки същества над други, на едни култури над други. Това предполага отвореност на Аз-а пред етническото разнообразие на планетата във всички негови проявления. Обратно на нетолерантността, толерантността като

позитивна нагласа “издава паспорти”, за да се преодолеят дълбоко залегналите бариери, много от тях разположени в нашите умове, а не в географските граници. Паспорт, чиято националност е “уважение на правата и свободите на другите”, “признаване и приемане различията между хората”, “признаване на културното разнообразие” и “никоя култура, нация или религия няма монопол над познанието и истината” (Ashmore, 1970). Според Цветан Тодоров толерантността е обусловена от универсалността. Той смята, че принципът за равенство е първи довод за проява на толерантност (по Киров, 2003, с. 201), и цитира известния католически евангелизатор на индианците, който се бори за техните права, Бартоломе де лас Касас: “...естествените закони и правила, както и човешките права, са общи за всички народи – християни и езичници, независимо от религията, законите, цвета на кожата и жизнените им условия, без оглед на различията” (пак там, с. 199).

“Поддръжник на идеята за всеобща толерантност е Мари-Франсоа Волтер. Той изисква всички хора да се приемат като братя независимо дали са турци, евреи или китайци” (пак там, с. 199). Волтер ни завещава следната **молитва за толерантност**: “Боже на всички същества, на всички светове и времена, благоволи да погледнеш милосърдно на грешките, присъщи на природата ни. Нека те не стават наши бедствия. Ти не си ни дал сърце, за да се ненавиждаме, и ръце, за да се избиваме. Направи така, че да си помагаме взаимно, да понасяме бремето на един труден и преходен живот, нека малките различия в дрехите, покриващи немошните ни тела, в жалките ни езици, в смешните ни обичаи, в несвършените ни закони, в неразумните ни мнения, нека всички тези незабележими оценки, по които атомите, наречени хора, се различават един от друг, престанат да бъдат сигнали за ненавист и гонение. Нека тези, които палят свещи посред пладне, за да Те славят, търпят онези, които се задоволяват със светлината на Твоето слънце. Нека тези, които покриват дрехите си с бяло платно, за да кажат с това, че трябва да те обичаме, не се отвърщат от онези, които изразяват същото с под черна вълнена наметка. Нека онези в червени и виолетови одежди, които властват над малка частица от куп кал в този свят или притежават няколко кръгли късчета от определен метал, се радват без възгордяване на това, което наричат “величие” и “богатство”, и нека другите ги гледат без завист, защото Ти знаеш, че тези празни неща не заслужават нито завист, нито гордост. Нека всички хора помнят, че са братя! Нека се гнусят от тиранията, упражнявана над душите, както се отвращават от разбойничеството! Ако бедствията на войната са неизбежни, нека не се ненавиждаме и не се разкъсваме един друг в мирно време и нека използваме мира на съществуването си, за да благославяме еднакво на хиляди различни езици от Сиам до Калифорния добротата ти, дарила ни този миг.”

Х. Хордан (Jordán, 1996) структурира в 6 основни линии това, което трябва да съдържа една програма за развитие на толерантност в училище:

1. **Развитие на критическо мислене** у децата, което събужда в тях необходимостта да се откриват аргументи и доводи, за да оправдаят своите възгледи, убеждения и поведение.

2. **Изграждане на демократичен климат** в училище, където правилата да се създават както от учителите, така и от учениците.

3. **Утвърждаване на диалога** като основно средство за възпитание в толерантност.

4. Предлагане на знания за **откриване на общото между всички хора**, което улеснява изграждането на **културната идентичност** на подрастващите.

5. **Развитие на умения за компромис и сътрудничество** с другите, които да позволят на детето да се постави на мястото на другия, да види света през неговите “културни очила”, да почувства, да се докосне до неговата гледна точка и да разрешава по-лесно възникналите конфликти.

6. **Възпитаване на толерантно поведение** в подрастващите, което ще допринесе за по-лесното разбиране и възприемане на практика на различията.

Според Н. Бояджиева “възпитанието трябва да се основава на общочовешките ценности на културата и да се изгражда в съответствие с ценностите и нормите на националните и други интегрирани с тях или съществуващи относително самостоятелно култури, със специфичните особености, присъщи на традициите на едни или други региони, които не противоречат на общочовешките ценности” (Бояджиева, 2005, с. 185).

Предприемането на превантивни мерки срещу нетолерантността според Т. Агуадо (Aguado, 1997, с. 161) трябва да се осъществява в две направления: 1) **пряко** – като се развива способност за откриване, идентифициране и противопоставянето ѝ и 2) **непряко/косвено** – чрез позитивни средства за утвърждаване на собствената етническа идентичност и за разрешаване на възникнали конфликти.

С цел превъзможването на стереотипите на етническа основа и расизма според Т. Агуадо (пак там) тези явления трябва да се включат и изучават в учебните предмети. Необходимо е да се развият нагласи на базата на:

- Разглеждането на етническите стереотипи и расизма в по-общ план в контекста на нетолерантността като: а) проблеми, които засягат **всички**, а не само видимите жертви, б) природата им е разрушителна не само за хората, към които са насочени, но и за човека, който ги проявява и в) възможно и необходимо е да им се противопоставяме.

- Идентифициране, откриване на предразсъдъците и стереотипите и създаване на алтернативни схеми, които помагат за откриване на расизма както в другите, така и в нас самите, осъзнаване, разбиране на условията, които го провокират, и обясняване на социалните различия чрез социално-историческия контекст, в който възникват.

Т. Агуадо (пак там, 162–163) обобщава, че за **развитие на толерантност** и за предотвратяване на расизма и дискриминацията е необходимо да се изградят серия от способности, поставени в основата на други важни възпитателни цели като:

1. Формиране на емпатия и способност да се поставиш на мястото на другия и да възприемеш различната гледна точка, което е основно за социално-емоционалното израстване.

2. Разбиране и приемане на социалните различия в историческия, социалния и икономическия контекст, в който възникват, което ще позволи да се осъзнае относителността на различията и да се преодолее етноцентризмът.

3. Способност да се разрешават социалните конфликти чрез размисъл и диалог.

4. Осъзнаване и уважаване на универсалните човешки права при вземането на морални решения и в ежедневиия живот.

“Взаимното признаване на различието/културите е основа за взаимното разбиране. Интеркултурното взаимодействие е взаимодействие между култури, реализиращи собствените си перспективи за конструктивна изява, без подмяна на идентичността на хората, участващи във взаимодействието. Това е условие за сътрудничеството между културите, изискващо участието на тяхната креативност” (Гюрова, Борисова и Любенова, 2001, с. 52).

Всичко това става в контекста на нравственото възпитание, което чрез диалога, размишлението, емпатията и самоконтрола цели да улесни изграждането на общоприети/универсални принципи, които позволяват не само регулиране на собственото поведение, но също и самостоятелно формиране на конкретни модели, които за всяка една ситуация са справедливи, по-добри и подходящи. На **морала на човека**, изграден от следните измерения: 1) самопознание, 2) автономност и самоконтрол/саморегулация, 3) способност за диалог, 4) способност за промяна на околната среда, 5) приемане на критика, 6) емпатия и възприемане гледната точка на другите, 7) социални умения за съвместно съжителстване, 8) морални съждения, се гледа с очакване да съдейства за изграждането на едно по-хуманно човешко общество (Димитров, 2005, с. 30). “Нравствената позиция на учителската колегия обуславя нравствената позиция на всеки възпитател, учител, възрастен и неговата творческа реализация в разнообразното педагогическо ежедневие” (Ben Jelloun, 1998, с. 151). В този смисъл педагогът е изправен пред редица въпроси: “Умее ли да води равнопоставен диалог с ученика? Умее ли да го слуша? Умее ли да приема спокойно различната позиция от собствената?” (пак там, с. 170).

Г. Гай (Gay, 2000) разработва теоретичен модел, който обхваща основните аспекти от по-голямата част от обучението по интеркултурна педагогика на бъдещи педагози. Според него подготовката на студентите педагози е необходимо да обхваща следните компоненти:

1. **Когнитивна компетентност** и познания по разглежданата тематика. Бъдещият педагог трябва да бъде запознат с теоретичната рамка на интеркултурната педагогика, да бъде наясно, да разбира и анализира в дълбочина основни понятия като “култура”, “културна идентичност”, “етнос”, “билингвизъм”, “бикултурализъм” и т.н.

2. **Познание и ангажираност с философията на интеркултурната педагогика.** Необходимо е бъдещите педагози да осъзнават и размишляват над съществуването на ценности, нагласи и понятийни различия в интеркултурната педагогика, да познават идеологическите различия в рамките на мултикултурализма и оттам да изяснят своята собствена гледна точка и светоглед по въпроса. В този смисъл е необходимо да се развиват в тях нагласи на умерена отвореност към културното разнообразие, да се самонаблюдават и самоопознават, да основават своите педагогически отговори и действия в класната стая в подкрепа на равенство на шансовете на децата от мнозинството и малцинствата, да задоволяват педагогическите им потребности, които произтичат от този факт.

3. **Необходими знания/познание за различните култури** в обществото и класната стая. На пръв поглед този формиращ аспект се отнася само до учителите, в чиито класове има деца от различни култури. Всъщност обаче е необходимо да бъдат обхванати **всички** учители, защото интеркултурната педагогика се отнася до **всички** ученици, у които е необходимо да бъдат формирани нагласи на толерантност, уважение и приемане на хора с друга културна перспектива, на

зачитането им като личности, като части от цялото, от категорията “хора”. Безспорно е нужно да се познават ценностите на различните култури в конкретния географски контекст, моделите на социализация, които предлагат и стиловете на учене, които подкрепят да се развиват в децата. Необходимо е информацията да бъде поднасяна на децата по приемлив, достъпен и деликатен начин, за да се избегне провокиране на отрицателни нагласи към разглежданата култура. Като цяло не трябва да се забравя, че крайната цел на този формиращ аспект е да се поставят основите за проява на по-голямо разбиране на културните характеристики, които влияят върху процеса на възпитание.

4. Логично последната стъпка, след посочените три (усвояване на теория по интеркултурна педагогика, разработване и приемане на философия и увеличаване познанията за различните култури), е формиране на **педагогически умения** и стратегии, които обхващат в себе си цели, задачи, съдържание, методи, средства и т.н. Разнообразието в прилагането на педагогическата методология е необходимо, за да се улесни работата в класната стая по отношение на културните различия на учениците. На педагога е нужна и диагностична компетентност с цел откриване/идентифициране и задоволяване на образователните нужди на “различните” ученици в клас.

Според Х. Хордан (Jordán, 1996) **интеркултурното възпитание** “в позитивен смисъл може да се каже, че обхваща всички ученици, всяка образователна институция, всички учебни дисциплини, да бъдат културно компетентни, т.е. серия от способности и нагласи, които да дадат възможност на всички ученици да действат адекватно в нашето мултикултурно и мултиезиково общество. Това включва например способността да се “вкорениш” в собствената група, да се познават другите култури и същевременно да те обогатява всеки позитивен елемент, без значение какъв е неговият културен произход. Необходимите знания и способности за разрешаване на междуетнически конфликти заедно с предразположеността за съвместно съжителстване с културно различните в качеството им на “личности”. В този смисъл това, което има значение, не е количеството учебен материал за различните култури, който е включен в учебния план, а качеството на наученото”.

Превенция на предразсъдъците би могла успешно да се постигне чрез специално организирани **социално-образователни и социално-възпитателни дейности**. Тяхната задача е да помогнат на учениците: да разберат влиянието, което оказва културата върху собствения им и върху живота на другите; да избягват генерализирането и обобщаването, което обикновено се прави за цели групи, и по този начин да не стереотипизират; да почувстват необходимост от разбиране на характеристиките на различни групи от хора, което да предизвика уважение и толерантност към различията и да благоприятства комуникацията между хората от различни групи; да стимулират учениците да работят заедно в екипи и да осъзнават и оценяват критично предразсъдъците и стереотипите, които имат; посредством собствения опит учениците да се научат да сравняват, да откриват прилики и разлики в различните роли, които е необходимо да се приемат в различен културен контекст. Трябва възпитателните дейности да бъдат насочени както към децата от малцинствата, така и към децата от мнозинството. Като основно изискване пред учителите, които участват в тях, се поставя създаването на подходящ **климат в класната стая** – на взаимно опознаване, доверие, приемане,

уважение, толерантност, емоционална топлина, взаимопомощ и изграждане на приятелски отношения между децата от различните култури. Чрез целенасочени упражнения и игри децата биха могли да развият убеждението си, че е необходимо всички заедно да се грижат за позитивен хуманен климат в групата въпреки различията.

Обща любима дейност за децата от всички етноси и култури е **играта**. Тя е средство, чрез което детето усвоява норми и ценности на обществото, към което принадлежи и в което се социализира. Различните видове игри, в които децата участват, отразяват културата, в която те живеят. Така например до скоро традиционните детски игри за някои племена в Папуа Нова Гвинея се характеризират с отсъствие на победители и победени. Точно обратното е типично за нашето общество, в което съревнованието и конкуренцията се превръщат в основни принципи.

Резултатите от прилагането на играта като педагогически метод за корекция на етническите предразсъдъци на децата оказват влияние върху възприемане на учебното съдържание, което се изучава в училище по-нататък; при обработката на полезна информация за ежедневието на живота, при възприемането и прилагането на общочовешки хуманни ценности, а в индивидуално-личностен план – придобитите знания и натрупаният опит от игрите, се интериоризират в личностовата структура на участниците, обогатяват знанията и ценностната им система.

Прилагането на игри в педагогическата практика води до формирането на различен начин на мислене и действие. Предлагащите възпитателни дейности са насочени основно към деца от училищна възраст **и не са само с корекционен характер – спрямо деца, които имат вече предразсъдъци, а имат и превантивен характер за недопускане проявата на такива**. От друга страна, ефективността на възпитателната дейност е пряко детерминирана от познаването на стабилността в развитието на предразсъдъците в детството.

Като сполучлив пример може да бъде посочена играта **Бежанецът** (*Бежанците. Учебно помагало за толерантност без граници*. 2000, с. 13). Оригиналната идея принадлежи на изданието “Всички различни, всички равни. Образователен пакет” (All different, all equal. Education Pack) на European Youth Centre (Европейски младежки център). Играта е посветена на диагностика на знанията “за предизвикателствата и проблемите, които принуждават някого да напусне своята страна, семейство, дом и работа, за да живее в страна, в която не е желан”. Засагат се проблемите на бежанците и търсещите убежище, а също стереотипите, предразсъдъците и ксенофобията към чужденците като цяло. Играта сполучливо може да се ориентира към представители от даден малцинствен етнос (роми, турци и т.н.), с които участниците са в контакт, и да визири определено населеното място, като се разгледат характерните за малцинството проблеми. Тази игра е много подходяща за местни изолирани малцинствени групи, защото може да стимулира конкретни действия на солидарност, емпатия, съчувствие, повишаване на взаимното доверие.

Цели на играта:

- да се вникне в реалността, в която трябва да се справят бежанците;
- да се повиши съзнанието за проблемите, с които се сблъскват в страната домакин;
- да се поощри симпатия и солидарност към бежанците;

- да се обърне внимание на интеграцията и izolацията и начина, по който се възприемат “различните” хора и страни;
- да се представят решения на всекидневни проблеми, с които се сблъскват бежанците в страната домакин (пак там).

Необходимото **време** е между 90 минути и 2 часа. Няма ограничения на **броя на участниците**. Препоръчително е, ако групата е голяма, да се раздели на подгрупи с цел изслушване на мнението и гледната точка на всеки участник.

Подготовката за играта включва запознаване на водещия с причините, поради които хората емигрират и търсят убежище. Важно е той да бъде добре информиран и да разполага с актуална информация по разглежданата тема. Възможно е участниците да поискат от него конкретни данни за бежанците в страната или селището. “В този случай е добре той да разполага с конкретна информация за бежанците и в други страни, която да даде в отпечатан вид за използване по време на играта за сравнения и оценки. Данни и информация за бежанците или неправителствените организации, които работят с тях, може да се получат от местните служби на Върховния комисариат на бежанците на ООН, от представителите на ЮНЕСКО или УНИЦЕФ, Червения кръст, Хелзинкския комитет и т.н.” (пак там, с. 14).

Началото на историята се раздава в печатен вид на участниците или водещият им я разказва, като данните за бежанците се адаптират към конкретната ситуация. Интересно би било преди започване на играта, при възможност, водещият да се свърже с бежанец или с неправителствена организация, която работи с бежанци. Това би придало по-голяма достоверност на играта и би допринесло за проява на чувства на съпричастност и съпреживяване у участниците. Водещият отбелязва важните моменти от дискусията на флипчарт (дъска).

Етапи на играта:

1. В началото водещият прочита на глас или раздава написана следната история: “Мириам е бежанец в нашия град. Тя пристигна преди два месеца от своята страна, където се е страхувала за живота си поради политическите си пристрастия” (пак там, с. 13).

2. Групата се разделя на подгрупи от по 5–6 човека, за да обсъдят и напишат статия как Мириам е напуснала страната си и какво означава за нея животът тук. Участниците мислят по следните въпроси: Какъв е животът ѝ тук? С какви проблеми се сблъсква тук? Как се издържа? Как учи езика ѝ? Може ли да работи и каква работа може да получи? Смятате ли, че ѝ е лесно? Какво е нейното отношение към нас? Какво според Вас Мириам е преживяла, за да стигне дотук? Как е пътувала? Откъде е намерила парите? През какви административни процедури е преминала? С какво се е разделила в родната си страна? (пак там, 13–14).

3. Всяка група представя своята история или отговори на въпросите. Докато те го правят, водещият записва на дъската основните моменти от представянето на всяка група.

Следва **оценка на играта**, която започва с **дискусия**, като групите са поканени да обсъдят записаните на дъската мнения. Те определят най-реалистичните и най-нереалистичните предположения.

Ако участници в дискусията не изразяват своето мнение, те могат да бъдат стимулирани с въпроси като: “Смятате ли, че е справедливо?”, “Познавате ли някой, който е преживял или преживява нещо подобно?”, “Някога представяли ли

сте си, че това може да се случи на Вас?” Дискусията приключва, като групите обяснят с какво могат те да помогнат на бежанците в техния град. Или по-общо, от каква помощ те имат нужда, за да се интегрират в обществото.

Вариант на играта може да бъде драматизация или скеч (вместо писането на статия) по избран момент от пътуването на Мириам – от момента на напускане на страната ѝ до пристигането ѝ в страната домакин. Възможно е да се покани бежанец или имигрант да присъства на провеждането на играта. Интересен би бил неговият разказ за причините, поради които той е напуснал страната си, как е пътувал и какво му се е случило по пътя. След разказа му участниците имат възможност да му задават въпроси. Ако не е възможно да се осигури бежанец или имигрант, който да разкаже своята лично преживяна и изстрадана история, може да се прочете описана или разказана истинска история на бежанец или нещо от негово творчество, което отразява чувствата, изпитани при напускане на родината му. Този вариант на играта изисква повече време.

Играта е подходяща за провеждане в **часа на класа или в извънурочни и извънучилищни възпитателни форми** като лагери, екскурзии, клубове и др. Тя спомага учениците да **осъзнаят взаимната зависимост** между различните групи в обществото, да се научат да разрешават междуличностни конфликти, които възникват в ежедневно общуване, да осъзнаят, че човешкото познание е продукт и принос на **всички** хора, да развиват способност за вербална и невербална комуникация между хора с различни гледни точки, да възприемат ценностите, които утвърждават различието, да осъзнаят и надмогнат своите предразсъдъчни нагласи, да бъдат по-толерантни и разбиращи. Чрез играта децата осъзнават и възприемат различието като ценност, като най-естествената част от човешката природа. Те си дават сметка, че всеки е неповторим и уникален по своята същност и че в обществото има различни групи, състоящи се от различни хора, с различни гледни точки, чувства и постъпки.

Като **начин за затвърдяване и разширяване на наученото** би могло да се обсъждат конкретни практически действия в подкрепа на имигрантите и бежанците в населеното място, в което живеят участниците. Полезно би било да се обсъдят ежедневни ситуации с явна проява на дискриминация.

Предразсъдъците имат дълбок **афективен (емоционален) компонент**, поради който те са толкова устойчиви и трудно се поддават на промяна. **Възпитателните въздействия е необходимо да предполагат емоционални преживявания**, за да бъдат успешни. Ако са насочени само към когнитивното ниво, към познанието, те не биха довели до сериозни резултати в редуциране на предразсъдъците и стереотипите.

Друга игра, която въздейства върху емоционалните структури на участниците, спомага за осъзнаване присъствието и необходимостта от корекция на предразсъдъчните нагласи, е **Другият в нашето ежедневие**, която подробно е описана в цитирания вече източник (пак там, с. 26).

Нейните **цели** са:

- участниците да си дадат сметка и да осъзнаят проявите на дискриминацията в ежедневно живот;
- да се достигне до проява на симпатия и съчувствие към дискриминираните хора в обществото.

За провеждане на играта са необходими 45 минути. Няма ограничения на броя на участниците. Препоръчително е, ако групата е много голяма, да се раздели на подгрупи от по 6–8 човека. Необходими са дъска (или флипчарт) и маркери за записване на предложенията на участниците.

Играта включва следните логически стъпки:

- Най-напред водещият моли всеки да си спомни случай, в който е бил дискриминиран или е наблюдавал друг да бъде дискриминиран. Всеки участник е необходимо да разкаже в своята група подобен случай.

- Водещият записва на дъската всички случаи, като групата избира един от тях и му отделя специално внимание, обсъждайки го. Желателно е авторът, предложил ситуацията, да я опише възможно най-подробно.

- Дискусията е посветена на обсъждане на въпросите: “Как се е зародила ситуацията и какво всъщност се е случило? Как се е чувствал човекът, който е бил дискриминиран? Как се е чувствал човекът, който е дискриминирал? Дискриминираният имал ли е право да се чувства дискриминиран? Как са се държали двамата след края на инцидента?” (пак там).

- Водещият предлага на участниците да споделят какво е можело да се направи във възникналата ситуация.

- Колективно се изработва модел на поведение в подобни ситуации.

Добре би било по време на дискусията да се говори за дискриминацията **като цяло**: Каква е най-честата причина хората да дискриминират другите – прическата, дрехите, възрастта или пола? Кои са причините, поради които хората дискриминират други хора? Къде научават това отношение? Доколко е важно да се противопоставяме на дискриминацията?

За успешното постигане на поставените цели в играта е необходимо участниците да споделят **опит** от истинска ситуация, която силно ги е развълнувала и която са преживели като преки участници. По никакъв начин върху тях не трябва да се оказва натиск да споделят неща, които биха ги накарали да се чувстват неудобно, биха им причинили емоционален и духовен дискомфорт или биха ги разстроили. По правило хората говорят по-често за негативна дискриминация, но е възможно да се появи и въпросът за позитивната дискриминация. Вариант е провеждането на ролева игра, като двама или повече участници разыгрват дискутираната ситуация. Останалите членове от групата са наблюдатели. Те ще предложат варианти за поведение в подобна реално случила се ситуация.

Друг вариант на играта може да бъде всеки да опише на лист своя случай. Листовите се съберат в шапка. Всеки участник изтегля (по случаен принцип) един лист и описва как са се чувствали участниците в случката.

Играта “Другият в нашето ежедневие” спомага за развиване на **способност за емпатия**, за разбиране позицията на другия и за поставяне на неговото място. Тази нагласа е основна за развитие на толерантност и солидарност. След преживян личен негативен опит, когато личността е била обект на предразсъдъчни нагласи и дискриминация, е по-лесно да се избегнат предварителните оценки и личността да им се противопостави. Тази способност би могла да се засили и развие, като се помага на хора в трудни ситуации, като се обръща внимание на чувствата, които те изпитват в момента, защото е нереално да се говори за отваряне към културните ценности на другите, без да се развива способността за емпатия и общуване.

Необходимо е да се развива **способността за общуване** и взаимодействие с хора от различни етнически групи, като се уважава всеки човек поради факта, че е такъв, да се възприемат другите чрез търсене на общото между всички хора, да се развива способността за контакт и диалог без стереотипи, да се изслушва без предразсъдъци. Умението за водене на адекватен диалог би предотвратило и разрешило много конфликти. То предполага да се изразява съгласие или критика, без да се наранява, да се изразяват позитивни чувства, да се изслушва, без да се осъжда предварително, да се водят преговори, да се иска и получава помощ, да се споделя и изразява солидарност. “Важно значение в практикуването на толерантността има диалогът” (Киров, Д., Свиленов, Д., Коруджиев, Д. 2003, с. 195).

За да бъдат успешно реализирани посочените игри за преодоляване на предразсъдъци, е необходимо **учителите, възпитателите**, които ги организират, да осъзнават значението на културните фактори за възпитанието и образованието на децата. Самите те трябва да имат нужните нагласи по отношение на етническото разнообразие в класната стая. Наложително е съчетаването на индивидуалния и колективния опит, за да свърже обучението с реалния живот и то да придобие конкретни измерения. Необходимо е също да се изграждат в учениците умения за решаване на проблемни ситуации, за избор на алтернативни пътища, за изразяване на знанията си и за разрешаване на дискриминационен тип конфликти. Учителите следва да обучават по директен и индиректен начин децата да общуват, да вземат решения и да разрешават конфликти, възникващи между разнородни групи. Основна е способността на учителите да изграждат климат на доверие, толерантност, взаимно приемане, любов, разбирателство, уважение, неосъждане и интерес към различията в класната стая, които да се възприемат като обогатяващ фактор, а не като пречка.

Играта съдейства за взаимното приемане и позитивната комуникация между участници от различни култури в образователния и възпитателния процес. Чрез нея осмисляме собственото си и това на близките ни поведение и бихме могли да открием и осъзнаем, че дискриминацията и расизмът не са ни чужди, че несъзнателно ги приемаме. Чрез играта децата разбират, че за да се превъзмогнат етническите предразсъдъци, дискриминацията и расизмът, е необходимо будно съзнание и гражданска отговорност. За да се осъществи на практика позитивна комуникация между хора от различни култури, всички те е необходимо да преодолеят собствения си етноцентризъм и да отворят умовете и сърцата си за различната реалност на другата култура.

Друга, полезна за целите на интеркултурното възпитание, игра е **Остров Албатрос** (*International opportunities for all*, 2004). Тя е подходяща предимно за провеждане в извънкласни форми и чрез оригиналността си провокира творческите способности и въображението на водещия. Насочена е към преодоляване на предразсъдъците и стереотипите към различна от собствената ни култура, като развива емпатия и създава позитивно отношение към етническото разнообразие.

От участниците (неограничени на брой) се избират следните две групи: посетители – 2 момичета и 2 момчета, и островитяни – 1 момиче (на име Алба) и 1 момче (на име Трос). Останалите членове на групата са в ролята на наблюдатели. Предварително е необходимо да им се обясни, че тяхната задача се състои в наблюдение на културата на остров Албатрос, на езика на тялото на неговите жители, на реакциите и изразите, с които си служат, когато общуват по между си.

Сред необходимите **материали** са дрехи, грим (незадължителен, но полезен и препоръчителен), който създава автентична атмосфера и настроение у участниците, храна, напитки, чинии и чаши, три стола и килим.

Водещият обяснява на децата, че при посещението си на остров Албатрос ще се срещнат с друга култура. Островитяните са гримирани и облечени екзотично. Момчето седи на трона, а момичето е коленичило до него. Пристигат посетителите. Боса, Алба ги хваща за ръка и ги развежда. Тя ги събува, като занася обувките им при наблюдателите. Трос и Алба си подсвиркват по между си и се плезят, като това е част от начина им на комуникация. Когато Алба коленичи до Трос, той я докосва по главата. Трос става, поздравява всеки посетител, като разтърсва двете си ръце, рамената и бедрата, като ги докосва с колене. След това сяда и отново докосва главата на Алба. Алба става, отива до посетителите и им предлага храна и напитки. През това време Трос непрекъснато говори на Алба на своя измислен език. Трос става и посочва на коленичилата Алба да отиде с него до посетителите. Алба им помага да станат и след като докосва краката на едната от посетителките, продължава своя разговор с Трос. Трос хваща за ръката избраната посетителка и последван от Алба напуска сцената.

След приключване на играта участниците в представлението коментират културата на остров Албатрос, споделят своите впечатления и наблюдения, мисли, чувства и преживявания. Всеки един от тях представя своята гледна точка, какво е разбрал и какво не от традициите на острова, как се е чувствал. Наблюдателите изслушват всички мнения и накрая обобщават изводите, до които са достигнали.

На групата се обяснява културата на остров Албатрос: обитателите на острова общуват по между си чрез телепатия, като използват звуци само когато молят за внимание. Върховната фигура в обществото на Албатрос е жената. Единствено тя има право да докосва Майката Земя с голи крака, колене или стъпала. Само тя може да докосва храната и напитките при сервиране. Мъжът трябва да моли за вниманието ѝ чрез звуци и леки докосвания. Модел за красота е размерът на женския крак. Колкото той е по-голям, толкова е по-голям контактът с Майката Земя. Ето защо Алба и Трос избират посетителката с най-голям крак.

Отново следва групово дискусия и споделяне на мнения и впечатления. Тя приключва, като всеки един от участниците трябва да допълни фразата “Преди играта вярвах, че ... а сега знам, че ...”.

Чрез играта “Остров Албатрос” се илюстрират възможности в класната стая и извън нея да се обсъждат характеристиките на дадена култура: език, тип облекло, характерни музика и танци, религиозни практики, видът и начинът на хранене, поведенчески стилове, начини на възприемане и т.н. Чрез нея учениците съпреживяват основни понятия, които ще им помогнат да интериоризират **интеркултурни ценности**, да променят своите нагласи и да възприемат света от чужда гледна точка.

Друга ролева игра, която също спомага за възприемане на света от чужда перспектива, е **Познай кой ще дойде на вечеря** (пак там, с. 29). Тя е насочена към преодоляване на стереотипи, предразсъдъци и дискриминация и спомага за осъзнаване на факта, че стереотипите се предават в процеса на социализация и обучение. Играта също така е подходяща и за преодоляване на конфликтни ситуации и достигане до консенсус и до общо колективно решение. Чрез нея участниците разбират, че разрешаването на конфликтите по подходящ начин

спомага да се избегне фрустрацията към собствената личност и враждебността към другите, която може да се превърне в агресивно и дискриминативно поведение. Общуването по своята природа предполага взаимно обогатяване, което се противопоставя на неразбирането, стереотипите и предразсъдъците към “различния”.

Целите, които се поставят чрез играта, са:

- “Да се анализира информацията, която се получава от семейството, за хората с различен културен и социален произход.
- Да се анализират ценностите, които стоят зад тази информация.
- Да се осъзнае ролята, която семейството играе в предаването на социални ценности” (пак там).

Продължителността на играта е около 45 минути, а **подготовката** включва раздаване на копия от ролеви карти на всеки от четиримата участници, които са получили роли. Наблюдателите получават листа и химикалки за записване на впечатленията.

На групата се обяснява, че това е ролева игра, чиято цел е да изследва ролята на семейството за възприемане на образите на хора с различен социален и културен произход. Определят се четиримата участници, които имат желание да играят ролите (по възможност две момчета и две момичета) и още четирима за специални наблюдатели. Останалата част от групата са обикновени наблюдатели. На всеки специален наблюдател се посочва по един от актьорите, когото да наблюдава и да си води записки за аргументите, които той използва в спора. На актьорите се раздават ролевите карти, като им се дава по 2–3 минути, за да се подготвят.

На всеки един от четиримата актьори се раздава по една от следните ролеви карти.

Дъщерята

Ситуацията: Решили сте да спрете да се криете от семейството си и да им кажете, че искате да живеете с черния си приятел.

Вие започвате играта. Съобщавате на семейството си, че искате да живеете с приятеля си, който е черен. Опитайте се да защитите решението. Ясно изкажете мнението си, че предразсъдъците към връзки като вашата са грешни и вие можете да докажете това.

Майката

Ситуацията: Дъщеря ви има черен приятел, с когото има много близки отношения.

Вие обичате много дъщеря си, но не можете да разберете как може да ви причини такова нещо. Подкрепяте съпруга си във всичко, което каже. Не заплашвате дъщеря си, а по-скоро съжалявате за болката, която ви причинява. Смятате, че черният ѝ приятел ще я изостави и тя много ще страда.

Братът

Ситуацията: По-малката ви сестра има черен приятел, с когото има много близки отношения.

По принцип нямате нищо против тя да излиза с черен мъж и всъщност защитавате правото на всеки да има пълна свобода в личните си отношения. Въпреки това, когато майка ви започне да говори, че той ще я изостави, започвате да подозирате, че той само използва сестра ви. Показвате загрижеността си и искате да защитите сестра си.

Бащата

Ситуацията: Дъщеря ви има черен приятел, с когото има много близки отношения.

Вие взимате решенията вкъщи и не одобрявате решението на дъщеря си. Представяте възприетите в обществото морални ценности и ви интересува какво ще кажат хората. Не смятате себе си за расист, но дъщеря ви да се омъжи за черен е нещо различно. Представете си строг баща и се аргументирайте, както той би го направил.

Сцената се подготвя, като се слагат 4 стола в полукръг пред наблюдателите и им се обяснява, че това е дневната и ще наблюдават дискусия в едно семейство. Дава се сигнал на актьорите да започват. Необходимо е предварително да се зададе времетраенето на дискусията. Обикновено са достатъчни 15 минути.

След разиграване на историята от актьорите дискусията започва с мнението на актьорите как са се чувствали по време на играта. После всеки от специалните наблюдатели обобщава аргументите, които са използвали актьорите, за да защитят своята гледна точка.

Би могло да се продължи с **обща колективна дискусия** с цялата група по въпроси като: Аргументите, които чухте, напомнят ли ви на нещо, което сте чули във вашето семейство? Щеше ли да е различно, ако приятелят на момичето беше бял? Щеше ли да е различно, ако не момичето, а брат ѝ искаше да се изнесе? Какво щеше да се случи, ако момичето беше заявило, че има връзка с друго момиче? А какво щеше да се случи, ако братът беше обявил, че има връзка с друг мъж? Смятате ли, че този тип конфликт е често срещан днес, или смятате, че е отживелица? Това случвало ли се е във вашето семейство? (пак там).

Ако групата няма опит с участието в ролеви игри и това ѝ е за първи път, е необходимо на участниците да се дадат допълнителни разяснения. Те трябва да са наясно, че ролевата игра е различна от актьорското пресъздаване на измислен герой. Тук целта не е да се преиграва, а да съхраним автентичността си и да използваме всичките си знания и способности, за да защитим определено поведение или роля (пак там, с. 30).

Възможно е героите да се променят според националната характеристика на участниците или да се допълнят с други герои. Ако представянето на чернокож приятел е нереалистично за конкретна страна, може да се замени с мюсюлманин, ром и т.н.

Като разновидност на разгледаната игра може да се използва **казусът Иван и Ясмина**. Необходимо е класът да се раздели на подгрупи, като задачата е да се отговори на поставените въпроси. След приключването на съвместната работа говорител от всеки екип съобщава груповото решение след обсъждането. На всяка група се раздава лист със следното описание на ситуацията:

“Иван е студент в университета. Там той се запознава с Ясмина – момиче от турски произход, с което се разбират много добре. Започват да излизат заедно и постепенно отношенията им се задълбочават. Възниква обаче проблем. Според исляма жената трябва да се подчинява, независимо дали е по-голяма на възраст, първо на своя баща, след това на своя брат, а веднъж омъжена – на своя съпруг.

Ясмина живее със своя брат. След като разбира, че има връзка с мъж не мюсюлманин, той ѝ забранява да го вижда.

Ясмина има няколко възможности. Тя може да престане да се среща с Иван, защото според ислямския закон трябва да се подчини на брат си. Може да продължи да се среща с Иван, въпреки че брат ѝ има право да я върне в тяхната родна страна. Тъй като зависи икономически от своя брат, тя може да си потърси работа и да живее със своите приятелки от университета, докато с Иван съберат достатъчно пари, за да заживеят заедно.

Ясмина знае, че ако избере последната алтернатива, брат ѝ ще я търси и когато я намери, ще последва жестоко наказание.

Какво трябва да направи Ясмина?” (Sedano, 1971, с. 89).

По време на обсъждането участниците трябва да отговорят на следните **въпроси**, които им се раздават напечатани заедно с описанието на ситуацията: Смяташ ли, че брат ѝ има право да я преследва, въпреки че това е правилно според исляма и въпреки че тя е по-голяма на възраст от него? Смяташ ли, че Ясмина трябва да се обърне към закона и да потърси помощ? Кои закони имат по-голяма сила: религиозните или конституционните? Смяташ ли, че законите на исляма трябва да престанат да действат, когато героите живеят в не ислямска държава? Постави се на мястото на брата на Ясмина и представи неговата гледна точка. Постави се на мястото на Ясмина и представи нейната гледна точка. Постави се на мястото на Иван и представи неговата гледна точка. Какво ще направиш? Би ли помогнал на Ясмина, въпреки че ще имаш големи проблеми с брат ѝ? (пак там).

Чрез играта “Иван и Ясмина” децата развиват по директен и индиректен начин умения за вземане на решения и разрешаване на конфликти, които естествено възникват между разнородни групи в обществото. Целта е да се формира мислене, подходящо за плуралистичния свят, в който живеем, както и да се осъществява обмен между културите, в които предразсъдъците нямат място.

Играта илюстрира трудностите при преодоляване на предразсъдъци и стереотипи. Някои автори ги характеризират дори като практически не подлежащи на промяна. Фактът, че предположенията, които се основават и произтичат от тях, се оказват погрешни, не оказва обаче влияние върху тяхната стабилност и устойчивост. Една от причините, поради които те са така трайни във времето, е, че в голяма степен се предават в процеса на **социализация**. Ценностите, нормите и нагласите, които се предават в този процес, са дълбоко вкоренени и трудно се променят. Усвояването на **емоционалния компонент** на предразсъдъците става в много ранно детство, докато съжденията, които ги отричат, се научават много по-късно. Тъй като са дълбоко “записани” в емоциите, те са трудни за премахване.

Въпреки че понякога човек си дава сметка, че греши, му е трудно да ги изкорени. Рационалните нагласи могат да се променят по-лесно за разлика от дълбоките чувства. При определени случаи е налице несъответствие между вярвания и чувства – “съжалявам, но не мога да надмогна недоверието към...” или “знам, че са като нас, но не ми харесват”.

Друг пример, който илюстрира културните и националните различия между хората, е играта **Кумири**. Тя разглежда кумирите, които децата си изграждат и на които се възхищават, като елементи и символи на процеса на социализация и културата, базирана на различното тълкуване на световната история и на личните предпочитания и вкусове. Чрез играта се разкриват различията и общите характеристики между хора от различни култури и етнически групи.

Сред **целите**, които се постигат чрез играта, са:

- участниците откриват приликите и разликите между хората;
- събужда се интерес към кумирите на другите участници;
- обръща се внимание на собствения етноцентризъм (отношението на доминиращия културен модел към малцинствата);
- осъзнава се и се обсъжда ролята на историята и медиите в създаването на кумири (по *Безанците. Учебно помагало за толерантност без граници*, 2000, с. 28).

Необходимото **време** за провеждане на играта е около 90 минути, а броят на **участниците** е между 10 и 40.

Ако групата е голяма, е необходимо да бъде разделена на по-малки групи от по 5–6 човека. В началото всеки от участниците индивидуално започва да мисли за трима свои кумири. След 5 минути те споделят с групата своя избор и кои техни качества будят възхищение. Желателно е да се остави достатъчно време за въпроси и дискусии след груповото обсъждане. Всяка група трябва да има възможност да запише на дъската своите герои, тяхната националност и ако е възможно, в каква сфера работят – спорт, музика, политика и т.н. Представител на всяка група трябва да представи пред всички общ списък с кумирите на нейните членове.

Добре би било водещият да записва кои кумири се повтарят и най-често са избирани от децата. Подходящи въпроси за започване на дискусия са: Има ли изненади или кумири, които никой не познава? Кои са според вас причините за това? Имаше ли фактори, които не влияят на избора, като пол и националност? Ако да, защо повечето кумири са от същия пол, националност или култура? Колко от тях са българи и колко чужденци? Какво ни кара да се възхищаваме на едни хора повече, отколкото на други? Смятате ли, че вашите кумири са универсални? Защо? Какви качества най-често ви впечатляват? Срещат ли се в ежедневието ни живот? (пак там).

За да бъде по-интересно провеждането на играта, може задачата да се зададе предния ден, така че участниците да дойдат подготвени с информация, снимки и т.н. за своите кумири. Колкото по-разнородна по отношение на възраст, пол и националност е групата, толкова по-интересна ще бъде дискусията.

Всички представени игри се основават, обхващат и въздействат на базата на **три различни перспективи за участниците**:

- реалността, от която децата идват, историята и **миналото** на техния етнос;
- реалността, в която живеят, тяхното **настоящо** жизнено пространство;

- реалността, която желаят и към която се стремят, техните очаквания, мечти, идеали и **бъдещи** жизнени проекти.

За преодоляването на предразсъдъците е необходим **комплексен подход**, който да бъде част от цялостна стратегия, която да въздейства върху всички елементи, влияещи на съхраняването и поддържането на стереотипите. Само дори фактът, че наричаме предразсъдъка с истинското му име и активно му се противопоставяме, изгражда социален климат, който намалява силата и влиянието му. И обратното – да се правим, че нищо не се е случило, е равносилно да му дадем власт. Необходимо е създаването на възпитателна среда в класната стая с ясни правила, която изключва предразсъдъците, в която царят “толерантността, уважението, разбирателството и зачитането на идентичността на културно различните хора” (Гюрова, Борисова и Любенова, 2001, с. 53).

Подготовката и прилагането на дейности в контекста на интеркултурното възпитание с цел преодоляване на предразсъдъците е едно от значимите направления, върху което трябва да се работи. Необходимо е да се обърне внимание и върху формирането на нагласи за признаване, оценяване и уважаване на културната идентичност на другия, на културно “различния”, и създаване на позитивна нагласа към културното разнообразие като цяло, а не само към учениците от малцинствата. Освен че преподават знания, учителите възпитават и определят характера на взаимодействието и комуникацията между “различните” ученици. Чрез своето поведение те могат да съдействат децата да се чувстват емоционално близки, уважавани, приети, да стимулират свободното изразяване на различни гледни точки. Така децата ще се чувстват обогатени от диалога и общуването помежду си.

От първостепенно значение е знанието и умението на учителите да общуват с културно “различните” ученици. Същевременно те биха могли да им служат като позитивен пример как да общуват със своите съученици. По-голяма част от културните конфликти се основават на проблеми в комуникацията и взаимодействието. Никой не твърди, че комуникацията с другите е лесна, когато отправните точки, които ориентират разбирането ни, концепцията ни за живота, са различни. Отговорност на възпитанието и образованието е да търсят общото в различието, без да е необходимо човек да се отказва от своите корени, били те на мнозинството или малцинството.

На базата на представените тук игри може да се направи обобщение, че основното при преодоляването на предразсъдъците и стереотипите е създаването на **възпитателен климат** на уважение, толерантност, диалог, на **критична, но не осъдителна нагласа**, която да провокира интерес да се опознае по-добре **разнообразието като начин за личностно обогатяване** и фактът, че всяка култура и националност участва активно във формирането на културното наследство на човечеството. Позитивната атмосфера, в която доминират нагласите за диалог, критично мислене, солидарност, сътрудничество, взаимопомощ и толерантност, е предпоставка за развитие на емоционалните аспекти, които са в основата на предразсъдъците.

Трета глава

Емпирични изследвания на предразсъдъци и стереотипи към различни етноси

3.1. Цел, хипотези, изследвани лица и методология

Целта на настоящото изследване е да анализира емпирично дали има линейно увеличение на нивото на национална и етническа идентификация и стереотипите към собствената и към другите групи във възрастов план за четирите изследвани групи деца на 6, 9, 12 и 15-годишна възраст от турски, ромски и български произход – *когнитивно-развитъен конструкт* – или са налице различия между групите според мястото, което заемат в социалната йерархия – *конструкт на теорията за социалната идентичност и теорията за социалните репрезентации*. Дали нагласите на децата към собствената и към другите групи са независими, или са реципрочно свързани помежду си, т.е. дали позитивните нагласи към собствената група са пряко свързани с негативни нагласи към другите групи. Дали нагласите на децата към собствената и към другите групи се изменят с промяна във възрастта или не.

Бяха формулирани следните **хипотези**:

1. Самоопределението на децата се променя с времето: децата на 6 години ще се самоопределят повече със социодемографски характеристики (пол, възраст и т.н.), а след 9 години ще се идентифицират повече с национални или етнически категории.
2. Идентификацията със собствената национална или етническа група на принадлежност ще се увеличава с възрастта.
3. Развитието на детското самоопределение и националната/етническата идентичност ще зависят от мястото, което заема дадената етническа група в обществото и социалната йерархия – дали е мнозинство или малцинство.
4. Предпочитанията към собствената група ще бъдат относително независими от негативните нагласи към другите групи, различни от собствената.
5. Групата на мнозинството ще бъде оценена положително от членовете на всички етнически групи.
6. Членовете на всички изследвани етнически групи ще показват предпочитания към символите на собствената група на принадлежност.

Изследвани лица

В изследването участваха 484 деца от български, турски и ромски произход на възраст 6, 9, 12 и 15 години, които живеят в България. Броят на изследваните лица в четирите възрастови групи е приблизително еднакъв: съответно 40, 41, 40 и 41 българчета, 48, 40, 39 и 35 турчета и 44, 46, 37 и 33, ромчета. От децата 306 са момчета и 178 са момичета. Те са ученици в 5 различни града на България – Чирпан, Шумен, Разград, Търговище и София. Допълнително бяха анкетирани 45 деца от еврейски произход, чиито отговори са представени в някои от таблиците.

Средната възраст (в години), рангът по възраст и броят на изследваните лица от всяка една от етническите групи е представен в Таблица 3.1.

Таблица 3.1. Средна възраст (в години), ранг по възраст и брой на изследваните лица от всяка етническа група

Възраст	Българска нация	Българи	Турци	Роми
6	6.28 5.83–6.83 N=48	6.29 5.83–6.83 N=40	6.40 5.83–6.75 N=48	6.34 6.00–6.50 N=44
9	9.22 8.25–9.92 N=47	9.26 8.58–9.92 N=41	9.16 8.25–9.83 N=40	9.19 8.83–9.92 N=46
12	12.17 11.50–12.92 N=48	12.20 11.58–12.92 N=40	12.13 11.42–12.92 N=39	12.27 11.50–12.75 N=37
15	15.00 14.33–15.55 N=48	15.00 14.50–15.50 N=41	15.06 14.25–15.83 N=35	15.40 14.67–15.83 N=33
<i>Общо</i>	10.70 5.83–15.50 N=192	10.71 5.83–15.50 N=162	10.33 5.83–15.83 N=162	10.40 6.00–15.83 N=160

Таблица 3.2. Разпределение на изследваните лица от трите етнически групи по възраст и пол

Възраст	Българска нация		Българи		Турци		Роми	
	момчета	момичета	момчета	момичета	момчета	момичета	момчета	момичета
6	31	17	27	13	33	15	37	7
9	25	22	22	19	19	21	28	18
12	23	25	19	21	24	15	25	12
15	25	24	21	20	22	13	29	4
	104	88	89	73	98	64	119	41
<i>Общо</i>	192		162		162		160	

На базата на направените извадки за трите основни етнически групи – българи, 162 изследвани лица; турци – 162 изследвани лица; роми – 160 изследвани лица; евреи – 45 изследвани лица, беше допълнително конструирана нова извадка от 192 изследвани лица, която да е представителна за българската нация (вж. Таблица 3.3.). Тази представителна извадка за българската нация се анализира в някои от таблиците с цел да ни помогне да видим какво е поведението на етносите по отношение на нацията.

Таблица 3.3. Разпределение на етносите в България през 2002 г., съгласно Националния статистически институт (НСИ) и в представителната извадка за българската нация

<i>Етнос</i>	<i>Процент от българската нация (НСИ)</i>	<i>Процент от представителната извадка</i>	<i>Брой изследвани лица в представителната извадка</i>
Българи	84.4	84.4	162
Турци	9.4	9.4	18
Роми	4.6	4.2	8
Други	1.6	2.0	4
<i>Общо</i>	100.0	100.0	192

Методология

Всички деца отговаряха на серия от въпроси за трите изследвани етнически групи: българи, роми и турци. С всяко дете на 6 и 9-годишна възраст бе проведено индивидуално интервю (вж. Приложение 1). Децата на 12 и 15-годишна възраст участват в изследването, като го попълват под формата на анкетна карта. Бяха измерени следните променливи:

Субективна идентификация

Първи метод

Детското самоопределение беше измерено чрез набор от карти, които се раздават на всяко изследвано дете. Те съдържат понятията *възраст, пол, град, в който живее, национална, етническа и европейска групов принадлежност*. Децата трябва да изберат от всички карти тези, които смятат, че са най-важни и които ги описват най-добре. След това ги подреждат по важност, от най-значимата за тях.

Направен беше анализ на резултатите от най-предпочитаната категория (първи избор) от децата при тяхното самоописание.

ВЪЗРАСТ: Децата избират между четири карти „6 ГОДИНИ” „9 ГОДИНИ”, „12 ГОДИНИ” и „15 ГОДИНИ”.

ПОЛ: Децата избират тази категория между две карти „МОМЧЕ” или „МОМИЧЕ”.

ГРАД: Децата избират тази категория чрез карта с името на града, в който живеят.

НАЦИЯ: Децата избират тази категория чрез полови диференцирани карти с името на нацията, към която принадлежат – „БЪЛГАРИН” или „БЪЛГАРКА”.

ЕТНИЧЕСКА ГРУПА: Децата избират тази категория чрез карти с името на етническата група, към която принадлежат – „ТУРЦИ” или „РОМИ”.

ЕВРОПА: Децата избират тази категория чрез карти – „ЕВРОПЕЕЦ” или „ЕВРОПЕЙКА”.

Вторият метод, който се използва, за да се измери детското самоопределение, се осъществи чрез следния въпрос: *”Сега си представи, че си на екскурзия в Америка. Ако някой те попита какъв си, ти какво ще му отговориш? Как би се самоопределил?”* Полученият устен отговор от всяко дете се записва.

Вариантите за отговор са следните пет: *европеец, българин, от даден град, от даден етнос, не знам.*

Национална идентичност

Националната и етническата идентификация на децата беше измерена чрез *три набора от карти*. *Първият набор*, който се отнася за *националната (българската) идентификация*, се състои от пет карти. Картите съдържат следните текстове: *“съвсем не българин”, “малко българин”, “много българин”, “не знам”, “друго”*. Пред всяко дете се подреждат картите в посочената последователност, след което му се задава въпросът: *“Коя от тези карти според теб най-добре те описва?”* Направеният избор от детето се отбелязва от интервюиращия.

Етническа идентичност

Следва *вторият набор* от пет карти за *етническата идентификация*, които съдържат следните изрази: *“съвсем не турчин/ром”, “малко турчин/ром”, “много турчин/ром”, “не знам”, “друго”*. Същата процедура по отношение на етническата идентификация се повтаря за децата от ромски и турски произход, като са помолени да изберат картата, която най-добре ги описва.

Връзка между национална и етническа идентичност

Третият набор от пет карти, които съдържат следните текстове: *“турчин/ром”, “по-скоро турчин/ром, отколкото българин”, “толкова българин, колкото турчин/ром”, “по-скоро българин, отколкото турчин/ром”, “българин”*. Пред всяко дете от ромски и турски произход се поставя наборът от карти в посочената последователност. Детето отново е помолено да избере картата, която най-добре го описва.

Етнически стереотипи

На всяко дете беше предложено да оцени трите изследвани групи: *българи, роми и турци* чрез набор от 14 карти, които се състоят от 7 двойки *противоположни характеристики: чисти–мръсни, приятели–неприятели, умни–глупави, трудолюбиви–мързеливи, тъжни–весели, честни–нечестни, миролюбиви–агресивни*. Те бяха избрани въз основа на предишни проведени изследвания, които показват, че това са характеристиките, които децата спонтанно най-често посочват, когато са помолени да опишат дадени национални и етнически групи. Това са думи, които децата са способни да разбират и свързват с националната и етническата идентичност (Barrett and Short, 1992; Doyle et al., 1988; Lambert and Klineberg, 1967). Картите се поставят пред всяко изследвано дете, подредени в случаен ред, като му се обяснява: *“Тук имаш картончета с думи, които описват хората. Можем да кажем, че един човек е ... (дума от първото картонче), а друг е ... (дума от второто картонче) (и така на детето се показват някои от картончетата). Разбираш ли? Искам да разгледаш всички картончета едно по едно и да отделиш онези думи, които, смяташ, че описват българите/ромите/турците. Би ли го направил?”* (на детето се дава пълният набор от картончета). *Отдели думите, които смяташ, че описват най-добре българите/ромите/турците.*” (Интервюиращият отбелязва всяко определение, избрано от детето, и го пита дали се отнася за конкретна група или не.) Процедурата се повтаря три пъти, съответно за всяка една

от изследваните групи – българи, роми и турци. За всяко дете поредността на трите изследвани групи е различна.

Необходимо е да се отбележи, че използваният метод позволява на детето да избере позитивните или негативните характеристики, които според него описват най-добре изследваните групи, като не е принудено да сравнява собствената с другите групи. В този смисъл методът, който се предлага, за разлика от други методи, използвани в предишни изследвания на детските нагласи, позволява да се измери приемането на собствената група като независима дименсия от неприемането на другите групи.

Степен на харесване на етническите групи

Веднага след като се приключи с избора на характеристики за описване на етническите групи, интервюиращият задава въпроса: *“Само още едно нещо за българите/турците/ромите. Харесват ли ти или не ти харесват българите/турците/ромите?”* Въпросът е зададен последователно за трите етнически групи. Ако детето отговори “харесват ми” или “не ми харесват”, пред него се подреждат следните пет картончета: *много ми харесват, малко ми харесват, не знам, малко не ми харесват, много не ми харесват*. След това детето е запитано: *„Колко ти харесват/не ти харесват, много или малко? Избери си едно картонче.”* Всички изследвани лица трябва да оценят собствената си етническа група и другите два етноса.

Социални дистанции

За да се измерят социалните дистанции между трите изследвани етнически групи, на децата бяха задени следните две двойки противоположни въпроси, т.е. общо четири въпроса:

- *От кои от следните групи би избрал/предпочел да бъде твоят най-добър приятел? От кои от следните групи НЕ би избрал/предпочел да бъде твоят най-добър приятел?*
- *От кои от следните групи би избрал/предпочел да бъде твоят съсед? От кои от следните групи НЕ би избрал/предпочел да бъде твоят съсед?*

Пред децата се поставят три картончета с имената на трите етнически групи, българи, турци и роми, и се записва последователността на техните избори.

Празници

На децата се раздават картончета със следните четири **празника**: *3 март; Курбан Байрам; Рош Ашана и Банго Васили*, и са помолени да ги подредят. Инструкцията, която те получават, е следната: *„Тук имаш 4 картончета с различни празници. Подреди ги, моля те, като започнеш с този, който най-много ти харесва.”* (На детето се дава наборът картончета подредени в случаен ред.)

Това са най-големите празници на основните етнически групи от нашето население – българи, турци, роми и евреи. Именно и поради това бяха предложени за избор на децата техните основни празници.

Трети март е националният празник на българския народ, в който той тържествено отбелязва Освобождението на България от петвековното турско робство с помощта на руския народ през 1878 г. На 3 март 1878 г. в градчето Сан

Стефано е подписан мирен договор между Русия и Османската империя. С него се слага край на Руско-турската освободителна война.

Курбан Байрам е голям мюсюлмански празник в памет на жертвоприношението на пророка Ибрахим. За благодарност към Аллах, че го е дарил с богатство, на него всеки коли жертвени животни (наречени курбани) — овце, кози, камили, крави и телета. Чете се специална молитва преди заколението. Този курбан се раздава на бедните. Празникът продължава 4 дни и се празнува през ноември или декември. От по-възрастните се иска прошка (информация от интернет).

Васильовден (Банго Васили) (буквално "Куцият Васил") се празнува от всички ромски групи в България. Повсеместно е известен като "Циганската Нова Година". Той се явява основен празник, съизмерим единствено с Гергьовден. Банго Васили се празнува три дни между 13 и 15.01. Празнуването на Банго Васили (Васильовден) е свързано с ромската легенда, че Банго Васили е Свети Васил, "историческа" личност, куц овчар, който спасява давещо се ромско дете и приютява бягащ от неприятелите си циганин. По опосредстван начин връзка с празнуването на Васильовден има и легендата за ятото гъски, които спасяват ромите от египетската войска, като ги пренасят през Червено море (пак там).

Рош Ашана е празник на еврейската нова година. В този ден в синагогите се четат особени специални молитви. На празничните трапези е прието да има ябълки и халва с мед като символ на предстоящата "сладка" година. Рош Ашана е празник на Сътворението на света, символ на това, че светът не е автономен, а е сътворен по Божествена воля и провидение. Всичко в него има смисъл и цел, включително и целият човешки живот и всяко действие поотделно. И човек е отговорен пред Бога, Който му е дал възможност да живее и съществува. През 2009 г. евреите посрещнаха 5769 година от Сътворението на света (пак там).

Религиозни обекти

На децата се предлага да разгледат цветни снимки със следните четири **религиозни обекта**: *Рилски манастир; Бачковски манастир; Томбул джамия и Синагогата в София*. Децата са помолени да ги подредят. Инструкцията, която получават, е следната: „*Подреди, моля те, местата, които най-много ти харесват.*” (На детето се дава набор от картини подредени в случаен ред.)

Рилският манастир е най-големият манастир в България (на 5 етажа), построен през X в. в планината Рила от Свети Иван Рилски. Към него има построен музей, отбранителна кула, манастирска кухня (магерница), където се приготвя храната за монасите, и малка еднокорабна черква от местния феодален владетел Хрельо (1335). През Възраждането манастирът става книжовно и просветно средище. В него се развива голяма педагогическа дейност. В Рилския манастир се пазят ръкописи, старопечатни книги, документи от XIV–XIX в., а в музея – много старинни предмети като черковна утвар, жезли, икони, оръжия, монетна колекция и др. Рилският манастир е един от културните паметници в България, включени в списъка за световното наследство на ЮНЕСКО (1983) (информация от интернет).

Томбул джамия “Шериф Халил Паша” е най-голямата джамия на територията на България и е на второ място по големина на Балканския полуостров след джамията "Султан Селим" в Одрин. Тя е разположена в централната градска част на град Шумен. Името на сградата “Томбул” идва от формата на купола (на

турски: Tombul означава събран, струпан, дебел, надут, топчест). Строежът е започнал през 1740 и е завършил през 1744 г. Комплексът на джамията се състои от основна сграда (молитвена зала), двор и пристройка, състояща се от дванадесет стаи (пансион към медресето). Върхът на купола е на 25 метра от земята. Минарето на джамията е с височина 40 метра. Джамията е паметник на културата. Освен молитвен дом, тя е и много посещаван туристически обект (пак там).

Бачковският манастир е вторият по големина български манастир след Рилския. На 28 август всяка година ромите християни в България отбелязват Успение на Света Богородица и се покланят на чудотворната ѝ икона. Те се събират в Бачковския манастир (около 3000–4000 души), който е посветен на Божията майка, и в продължение на 3 дни се молят, правят курбан за благодарност и здраве от варено агне и се забавляват. В някои ромски групи са се запазили специални ритуални ястия, които се готвят само за този празник. По традиция за доброто настроение се грижат голям брой ромски оркестри. Важно събитие от ромския социален живот е и организирането на пазар за булки, където може да се закупи бъдеща съпруга (пак там).

Синагогата в София е разположена в самото сърце на българската столица. Тя е третата по големина в Европа след синагогите в Будапеща и Амстердам. Именно за това нейна снимка беше предложена на децата за избор като типичен религиозен обект за еврейското малцинство в България. Проектираният от австрийския архитект Груенангер в испано-мавритански стил храм наподобява виенската синагога, която е унищожена от нацистите. Синагогата в София е открита на 09.09.1909 г., като на церемонията присъстват цар Фердинанд и царица Елеонора. Заради отличната си акустика тя често се използва за концерти. На големите празници в Синагогата се събират стотици хора, включително официални лица с нееврейски произход (пак там).

Езици

На децата се раздават четири картончета, на които са написани следните думи: *български, турски, иврит и романес* и са помолени да ги подредят. Инструкцията, която те получават, е следната: „*Подреди, моля те, езиците, които най-много ти харесват.*” (На детето се дава набора от тези четири картончета подредени в случаен ред.)

Източници на информация

След като са отговорили на всички зададени до момента въпроси за различните етноси, на всяко дете е зададен следният въпрос: „*От къде знаеш всички тези неща за различните етнически групи?*” Интервюиращият изброява следните шест възможни източника за информация: *книги, телевизия, учители, съученици, семейство, интернет*. Децата отговарят с *да* или *не* на всеки от изброените шест възможни източника на информация, като интервюиращият записва отговорите им в индивидуална бланка за всяко изследвано дете. По този начин всяко дете отговаря с *да* или *не* на шест въпроса (например: *Книгата източник ли е на информация? Отговорите са: да или не; и т.н.*).

3.2. Изследване на национална и етническа субективна идентификация

3.2.1. Субективна идентификация

Връзка между първия направен избор (най-избираната категория), етническа група и възраст

За да се провери дали е налице корелация между **субективното самоопределение** на децата и тяхната **етническа група**, беше направен йерархичен лог линейрен анализ (hierarchical log linear analysis). Было установено, че е налице статистически значима тройна връзка между: етническата група, възрастта и дадения отговор от децата ($\chi^2(30)=70.138$, $p<0.001$). Това показва, че отговорите на децата зависят както от техния етнос, така и от възрастовата им група.

Първият направен избор на категория от децата при тяхното самоопределение е показан на Таблица 3.4., като получените резултати са разпределени по етническа група и възраст.

Таблица 3.4. Първи направен избор на всяка една от шестте категории за самоопределение. Данните са разпределени по етническа група (в %)

<i>Идентичност/Етнос</i>	<i>Българска нация</i>	<i>Българи</i>	<i>Турци</i>	<i>Роми</i>
Възраст	10 (5.2%)	10 (6.2%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Пол	35 (18.2%)	23 (14.3%)	65 (40.1%)	94 (58.8%)
Град	6 (3.1%)	6 (3.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Националност	119 (62.0%)	119 (73.9%)	3 (1.9%)	2 (1.3%)
Етнос	18 (9.4%)	0 (0.0%)	92 (56.8%)	63 (39.4%)
Европа	4 (2.1%)	3 (1.9%)	2 (1.2%)	1 (0.6%)
Общо	192 (100%)	161 (100%)	162(100%)	160 (100%)

Таблица 3.4. показва, че децата от различните етнически групи избират на първо място различна категория. Българчетата избират *националната идентичност* като първи избор по-често от децата от етническите групи – турци и роми. *Етническата идентичност* е избирана по-често от турчетата, отколкото от ромчетата. Категорията *европейска идентичност* е предпочитана в доста ниска степен от всички изследвани деца. Категорията *пол* е избирана предимно от децата от ромски произход.

Най-често избраната категория е *националната принадлежност* за децата от български произход (73.9%), *етническата принадлежност* за децата от турски произход (56.8%) и *полът* за децата от ромски произход (58.8%). Циганчетата се самоопределят на второ място най-често с техния етнически произход (39.4%). Само 1.9% от турчетата и 1.3% от ромчетата се самоопределят като българи.

За българчетата и турчетата категорията *пол* е втората по важност и значение след етническата им принадлежност – 14.3% за българчетата и 40.1% за турчетата.

Възрастта е третата по важност категория, с която се самоопределят българчетата. Тя е предпочитана от 6.2%.

В направените избори от децата принадлежността към даден *град* и *Европа* са по-маловажни от принадлежността към съответната собствена национална или етническа група. Единствено за 3.7% от българчетата е важно в кой град именно живея, докато турчетата и ромчетата не отдават значение на това. За 1.2% от турските деца и 0.6% от ромските деца е важно, че те са европейци.

За децата от **български произход** най-важни са категориите възрастова и национална идентичност, за децата от **турски произход** това са категориите: полова, възрастова и локална (от кой град са) идентичност, докато за децата от **ромски произход** това са категориите: полова и отчасти локална (от кой град са) идентичност. Децата от турски и ромски произход обръщат значително внимание и на регионалната идентичност, т.е. от кой град са. Получените резултати показват, че децата от трите етноса отдават значение на три различни идентичности според културните ценности, в които са се социализирали. За групата на мнозинството най-значима е националната идентичност, за групата на турците това е локалната идентичност, т.е. от кой град са децата, а за групата на ромите – половата идентичност.

С цел да бъде изследвано относителното значение, приписвано на всяка една от шестте категории по етнически групи, бяха направени допълнителни анализи. В Таблица 3.5. са представени получените средни стойности, като по-малките стойности отразяват по-голямо значение на съответната категория, а с малките букви е показано дали има различия между оценките за различните етноси (вж. забележките под таблицата).

Таблица 3.5. Средни стойности на значението, приписвано на всяка една от шестте категории, разпределена по етническа група

<i>Идентичност /Етнос</i>	<i>Пол</i>	<i>Възраст</i>	<i>Град</i>	<i>Национал- ност</i>	<i>Етнос</i>	<i>Европа</i>
Българска нация	2.23 ^{b, c}	2.59 ^{a, b}	3.13 ^b	2.34 ^a	-	3.85
Българи	2.29 ^c	2.51 ^a	3.17 ^b	2.23 ^a	-	3.93
Турци	1.80 ^b	2.71 ^{a, b}	2.12 ^a	3.74 ^b	1.90 ^b	3.50
Роми	1.54 ^a	3.13 ^b	2.54 ^{a, b}	4.32 ^c	2.26 ^a	3.50
	*	*	*	*	*	

Забележки: По-ниските стойности на числата отразяват приписване на по-голямо значение на съответната категория (1 – минимална стойност (първи избор), 5 – максимална стойност (последен избор); където е налице статистически значим ефект на етническата група върху дадена категория, в съответната колона от четири числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответния етнос е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са анализирани с тестовите на Крушкел-Уолис (Kruskal-Wallis) и коригирания Бонферони постхок тест на Ман-Уитни (Bonferroni-corrected post hoc Mann-Whitney tests).

Данните показват, че само за категорията *Европа* няма статистическо различие в отговорите за трите етноса, т.е. те мислят еднакво, докато за останалите пет категории има различие в техните отговори². Категорията *пол* отново е най-значима за ромчетата, след това за турчетата и на трето място за децата от български произход³. Категорията *възраст* е най-значима за българчетата, а най-незначима за групата на ромските деца⁴. Категорията *град* е най-важна за турчетата, а най-накрая за групата на българските деца. За категорията *етническа идентичност* турчетата имат по-високи стойности от тези на ромите. *Националната идентичност* логично е най-значима за групата на мнозинството, следват турските деца и ромчетата.

Категорията *европейска идентичност* не само практически е най-слабо предпочитана от децата от трите етнически групи, но и стойностите на техните избори са еднакви (тя е статистически незначима по етноси). Това би могло да се обясни с факта, че по време на провеждане на анкетата България (2005) все още не беше приета в ЕС и децата нямаха яснота по въпроса какво означава ЕС. За тях все още понятието европеец, наличието на различни валути, малкото пътувания извън България и други ограничения не им позволяват да се чувстват като част от едно общо европейска семейство. Те се определят предимно с националната или етническата си идентичност.

За да се провери дали за всеки етнос е налице корелация между **субективното самоопределение** на децата и тяхната **възраст**, беше направен йерархичен лог линеарен анализ (hierarchical log linear analysis), който показва, че е налице статистически значима тройната връзка между етническа група, възраст и дадения отговор на децата ($\chi^2(30)=60.96, p<0.001$).

Първият направен избор на категория от децата при тяхното самоопределение е показан на Таблица 3.6., като получените резултати са разпределени по етническа група и възраст.

Картата **пол** е най-често избираната от 6-годишните деца от ромски и турски произход. Тази категория при ромите и турците е най-често предпочитана от 6 и от 12-годишните, като след това при 15-годишните намалява. При българчетата обаче се наблюдава различна тенденция, а именно постепенно увеличаване с нарастване на възрастта след пика, който се наблюдава на 6 години.

Възрастта, непосредствено след пола и собствената група, е третата най-често избирана категория от децата, за да опишат себе си. Докато при българчетата се наблюдава намаляваща тенденция при избора на тази категория с увеличаване на възрастта, то тя е предпочитана само от 15-годишните турчета и ромчета. Налице са различни развитийни конструкти в различните възрасти според етническата група на принадлежност.

Категорията **град** не е от голямо значение за изследваните деца, въпреки че някои българи ѝ отдават известно значение.

² Наличието на * под съответната колона за всяка от шестте категории показва наличието на статистическо различие между отговорите на различните етноси за тази категория.

³ Трите етноса имат различни малки латински букви (^a, ^b и ^c), което показва, че има статистическо различие между тях.

⁴ Турският етнос има малки латински букви ^{a,b}, което означава, че статистически не се отличава както от българите (^a), така и от ромите (^b).

Таблица 3.6. Първи направен избор на всяка една от шестте категории за самоопределение, разпределен по възраст (данните са в %)

<i>Идентичност/ Възраст</i>		<i>Средна стойност</i>			
		<i>Българска нация</i>	<i>Българи</i>	<i>Турци</i>	<i>Роми</i>
Пол					
	6 години	47.9	37.5	91.7	81.8
	9 години	14.9	12.2	2.5	45.7
	12 години	20.8	20.0	46.2	54.1
	15 години	28.6	31.7	20.0	24.2
	<i>Средна стойност</i>	28.1	25.3	43.2	53.1
Възраст					
	6 години	18.8	22.5	0.0	0.0
	9 години	25.5	29.3	0.0	0.0
	12 години	18.8	22.5	0.0	0.0
	15 години	16.3	19.5	14.3	6.1
	<i>Средна стойност</i>	19.8	23.5	3.1	1.3
Град					
	6 години	12.5	15.0	8.3	18.2
	9 години	2.1	2.4	0.0	0.0
	12 години	6.3	7.5	0.0	0.0
	15 години	2.0	2.4	0.0	0.0
	<i>Средна стойност</i>	5.7	6.8	2.5	5.0
Националност					
	6 години	16.7	20.0	0.0	0.0
	9 години	48.9	56.1	2.5	2.2
	12 години	37.5	45.0	0.0	0.0
	15 години	30.6	36.6	5.7	0.0
	<i>Средна стойност</i>	33.3	39.5	1.9	0.6
Етнос					
	6 години	—	—	0.0	0.0
	9 години	—	—	95.0	52.2
	12 години	—	—	53.8	45.9
	15 години	—	—	57.1	69.7
	<i>Средна стойност</i>	—	—	48.8	40.0
Европа					
	6 години	4.2	5.0	0.0	0.0
	9 години	0.0	0.0	0.0	0.0
	12 години	4.2	5.0	0.0	0.0
	15 години	8.2	9.8	2.9	0.0
	<i>Средна стойност</i>	4.2	4.9	0.6	0.0

Националната идентичност също показва различни нива на значимост при различните етнически групи. Докато за българите тя е **най-значимата категория**, то турчетата и ромчетата ѝ придават ниска степен на значимост. Що се отнася до разпределението на категорията в различните възрастови групи, данните показват, че нейната значимост намалява с възрастта при българите, въпреки че от всички категории тя е най-вече избирана от 9-годишните.

Категорията **етническа идентичност** е най-значима за турчетата и ромчетата. Тази категория е най-често избирана от 9-годишните турчета и 15-годишните ромчета. При 12-годишните се наблюдава низходяща тенденция и в двете разглеждани етнически групи. Възрастовото разпределение на категорията показва низходяща тенденция при турчетата (подобно на категорията “държава” при българите) и възходяща тенденция при ромчетата.

Картата за **европейска идентичност** е най-малко избирана от всички разгледани категории. Съвсем малко деца от всички възрастови групи я избират като най-значима с изключение на българите, които я предпочитат повече с увеличаване на възрастта.

Ясно се виждат егоцентричните по природа отговори, които дават децата на 6 години. Техните предпочитани отговори са свързани с тях самите. Именно затова категорията *пол* е най-често избирана от децата на 6 години, последвана от категорията *възраст*. На трето място се нарежда по важност за тях категорията *национална идентичност*.

На 9 години детските предпочитания се променят значително, което се дължи на социоцентричната насока в развитието им, на увеличаване на способността за възприемане на чуждата гледна точка, различна от собствената, и на увеличаване на способността за абстрактно мислене. За децата на 9 години най-значими са категориите *национална и етническа идентичност*. Категорията *възраст* също увеличава своето значение в сравнение с децата на 6 години, като за децата на 9 години тя е втората по важност категория. При категорията *пол* се наблюдава обратната тенденция, неговата значимост намалява при 9-годишните за разлика от високите нива, които има при 6-годишните.

В заключение, независимо от възрастовата група самоопределението с категориите *възраст* и *пол* е по-важно от националната и етническата принадлежност за деца на по-ранна възраст. С увеличаване на възрастта значението, което се отдава на *националната и етническата идентичност*, също се увеличава.

При анализ по категории става ясно, че *полът* е най-предпочитаната категория от децата на 6 години, като след тази възраст намалява и заема второ място сред детските предпочитания от другите възрастови групи. *Възрастта* като предпочитана категория се увеличава най-вече при децата на 9 години и най-слабо при децата на 15 години, като остава третата най-предпочитана категория. Категорията *град* е предпочитана на предпоследно място за всяка от възрастовите групи. Категорията *Европа* показва слабо увеличение при децата на 15 години в сравнение с децата на 6 и 12 години.

Въпреки че категориите *възраст* и *пол* са по-значими от националната и етническата идентичност за децата на 6-годишна възраст, националната идентичност е най-значима за българчетата, етническата идентичност е най-

значима за турчетата, а половата идентичност е най-важна за децата от турски произход (вж. Таблица 3.5.).

След анализ на всички категории **могат да бъдат направени следните изводи:**

1. Най-често избираната категория в самоопределението на децата е **“национална принадлежност”** (за българите) и **“етнос”** (за турчетата). Тя намалява с възрастта при българите, като от всички категории тя е най-значима за 15-годишните. Практически тя не е значима за турчета и ромчета. При турчетата категорията **“етническа идентичност”** намалява от 9-годишна възраст, а при ромчетата тя постепенно засилва своето значение.

2. **„Пол”** е втората най-значима категория за ромите и българите като цяло и за турците след 12-годишна възраст. При нея с възрастта се наблюдава слабо увеличение при българи и намаление при турци. На 12-годишна възраст е налице своеобразен пик при ромите и турците. Същевременно за децата от ромски произход тя се предпочита по-слабо с увеличаване на възрастта. За 12-годишните деца от ромски произход тя е най-значимата категория.

3. Категорията **“възраст”** е значима единствено за българите като цяло и за турци и ромите на 15-годишна възраст.

С цел да се изследва дали се наблюдават статистически значими различия между децата от четирите възрастови групи в значението, което те приписват на шестте разглеждани идентичности, бяха направени тестовете на Крушкел-Уолис (Kruskal-Wallis), като данните са представени в Таблица 3.7.

Направените анализи показват статистически значими различия между четирите възрастови групи в значението, което те приписват на *половата, националната и етническата идентичност* на трите изследвани етнически групи. При *европейската идентичност* няма статистически значими различия по възраст за трите етноса. *Възрастовата* идентичност е статистически значима за групата на турците и ромите, докато *локалната* (от даден град) идентичност е статистически значима за групата на мнозинството и на ромите. Приписваното относително значение на *националната идентичност* се увеличава с увеличаване на възрастта за децата от български и турски произход и намалява за ромчетата. Приписваното относително значение на *етническата идентичност* се увеличава и след това намалява с увеличаване на възрастта при турчетата и се увеличава при ромчетата. Приписваното относително значение на *половата идентичност* се увеличава при българчетата и намалява при турчетата и ромчетата. Приписваното относително значение на *възрастовата идентичност* се увеличава с увеличаване на възрастта при турчетата и намалява при ромчетата. За групата на мнозинството *възрастовата идентичност* не е статистически значима. *Локалната идентичност* (от кой град си) се увеличава с увеличаване на възрастта за групата на мнозинството и намалява при ромчетата. При децата от турския етнос тя не е статистически значима за различните възрастови групи.

Таблица 3.7. Средни стойности на значението, приписвано на всяка една от шестте категории, разпределена по възраст (в скоби е дадено стандартното отклонение)

Идентичност/ Възраст	Средна стойност			
	Българска нация	Българи	Турци	Роми
Пол				
6 години	1.37 ^a (0.67)	1.95 ^a (0.90)	1.08 ^a (0.28)	1.18 ^a (0.39)
9 години	2.33 ^c (0.98)	2.84 ^b (1.15)	2.46 ^c (0.60)	1.78 ^b (0.81)
12 години	1.99 ^b (0.97)	2.35 ^{a,b} (1.00)	1.82 ^b (0.91)	1.68 ^b (0.85)
15 години	2.22 ^{b,c} (1.06)	2.05 ^a (0.96)	2.06 ^b (0.77)	1.53 ^{a,b} (0.64)
<i>Средна стойност</i>	1.96 (0.99)	2.29 (1.05)	1.80 (0.84)	1.54 (0.74)
	*	*	*	*
Възраст				
6 години	2.89 (1.16)	2.10 (1.05)	3.02 ^b (1.00)	3.27 ^b (1.17)
9 години	2.83 (1.12)	2.44 (1.46)	2.58 ^{a,b} (0.55)	3.38 ^b (0.96)
12 години	2.93 (1.04)	2.74 (1.48)	2.70 ^{a,b} (0.46)	3.22 ^b (0.89)
15 години	2.69 (1.07)	2.68 (1.22)	2.38 ^a (0.78)	2.45 ^a (0.63)
<i>Средна стойност</i>	2.84 (1.10)	2.51 (1.33)	2.71 (0.78)	3.13 (1.01)
			*	*
Град				
6 години	2.15 ^a (0.94)	2.73 ^a (1.15)	1.86 (0.35)	1.58 ^a (0.51)
9 години	3.10 ^b (1.12)	3.47 ^b (1.20)	-	2.63 ^{b,c} (0.81)
12 години	3.11 ^b (0.96)	3.12 ^{a,b} (1.07)	-	3.10 ^c (0.84)
15 години	3.07 ^b (0.89)	3.31 ^{a,b} (0.98)	4.00 (1.15)	2.50 ^b (0.51)
<i>Средна стойност</i>	2.83 (1.06)	3.17 (1.13)	2.12 (0.86)	2.54 (0.87)
	*	*		*
Националност				
6 години	3.47 ^b (1.12)	2.64 ^b (1.15)	4.28 ^c (0.70)	3.67 ^a (0.74)
9 години	2.97 ^b (1.64)	1.78 ^a (1.01)	2.67 ^{b,c} (1.21)	4.52 ^b (0.91)
12 години	3.22 ^b (1.65)	2.18 ^{a,b} (1.33)	2.00 ^{a,b} (0.00)	4.69 ^b (0.78)
15 години	2.35 ^a (1.13)	2.38 ^{a,b} (1.25)	1.00 ^a (0.00)	5.00 ^b (0.00)
<i>Средна стойност</i>	3.01 (1.44)	2.23 (1.22)	3.74 (1.23)	4.33 (0.91)
	*	*	*	*
Етнос				
6 години	-	-	4.03 ^c (0.94)	3.32 ^b (1.00)
9 години	-	-	1.10 ^a (0.50)	1.98 ^a (1.18)
12 години	-	-	1.53 ^b (0.65)	2.05 ^a (1.20)
15 години	-	-	1.34 ^{a,b} (0.55)	1.66 ^a (1.18)
<i>Средна стойност</i>	-	-	1.90 (1.31)	2.26 (1.29)
			*	*
Европа				
6 години	4.32 (1.21)	4.32 (1.21)	-	-
9 години	3.78 (0.97)	3.72 (1.00)	4.50 (0.71)	4.00 (0.00)
12 години	3.81 (1.30)	3.80 (1.32)	4.00 (0.00)	-
15 години	3.68 (1.40)	3.96 (1.55)	3.14 (1.07)	3.00 (0.00)
<i>Средна стойност</i>	3.85 (1.25)	3.93 (1.29)	3.50 (1.08)	3.50 (0.71)

Забележки: По-ниските стойности на числата отразяват приписване на по-голямо значение на съответната категория (1 – минимална стойност (първи избор), 5 – максимална стойност (последен избор); където е налице статистически значим ефект на възрастта върху дадена категория, в съответната колона от четири числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответната възраст е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са анализирани с тестовите на Крушкел-Уолис (Kruskal-Wallis) и коригирания Бонферони постхок тест на Ман-Уитни (Bonferroni-corrected post hoc Mann-Whitney tests).

Направените избори от децата на една от двете категории – национална или европейска, са представени в Таблица 3.8.

Таблица 3.8. Процент на децата, които са предпочели като първи избор национална (българска) или европейска идентичност, разпределен по *възраст*

Възраст	Етнос			
	Българска нация	Българи	Турци	Роми
6 години	87.5	95.0	60.4	75.0
9 години	93.6	100.0	15.0	71.7
12 години	91.7	97.5	7.7	86.5
15 години	85.7	97.6	25.7	21.2
<i>Средна стойност</i>	89.6	97.5	29.0	65.6

Таблица 3.8. показва процента на деца от всяка една етническа група, които са избрали поне една от двете категории: *национала* или *европейска идентичност*, за да опишат себе си. С цел да се види дали е налице корелационна зависимост между двете избираемите категории **национална и европейска идентичност и възрастова група** за съответния етнос, бяха направени четири Хи-квадратни анализа. Те показаха, че има статистически значима корелация както между **възрастта** и групата на турците ($\chi^2(6)=45.103$, $p<0.001$), така и между възрастта и групата на ромите ($\chi^2(12)=40.911$, $p<0.001$), но не и между възрастта и българската нация ($\chi^2(6)=6.245$, $p=0.396$) и възрастта и групата на българите ($\chi^2(6)=6.732$, $p=0.346$).

Процентът на българчетата, които се определят като такива, е стабилен и постоянен за всички четири изследвани възрастови групи. Българският етнос като група на мнозинството няма различия в националната идентичност с изменение на възрастта. Наличието на възрастови различия за другите два етноса би могло да се обясни с принадлежността към етнически малцинствена група. В най-голяма степен децата от турски произход се определят като българи на 6 години (60.4%) и в най-ниска степен на 12 години (7.7%). Ромчетата се самоопределят като българи най-силно на 12 години (86.5%) и най-малко на 15-години (21.2%). Като цяло ромите (65.6%) се определят в по-висока степен като българи в сравнение с турците (29.0%).

Вторият метод, който се използва с цел измерване на самоопределението на децата, се изразява в отговор на въпроса: „Ако си в Америка и някой те попита:

„От къде си?“ ти какво ще му отговориш?” За да се провери дали е налице корелация между **субективното самоопределение** на децата, тяхната **възраст и етническа група** на принадлежност беше направен йерархичен лог линеарен анализ (hierarchical log linear analysis) който показва, че има статистически значима тройната връзка между етническа група, възраст и дадения отговор ($\chi^2(30)=52.229$, $p=0.007$), като данните са представени в Таблица 3.9.

Таблица 3.9. Честота на дадените отговори от децата на въпроса: „Ако си в Америка и някой те попита: „От къде си?“ ти какво ще му отговориш?”, разпределени по етноси

Възраст/Етнос	Българска нация	Българи	Турци	Роми
Град	12 (6.3%)	12 (7.5%)	3 (1.9%)	3 (1.9%)
Етнос	12 (6.3%)	0 (0.0%)	91 (56.2%)	24 (15.0%)
Националност	139 (72.4%)	133 (82.6%)	3 (1.9%)	59 (36.9%)
Европа	15 (7.8%)	15 (9.3%)	2 (1.2%)	1 (0.6%)
Не знам	11 (5.7%)	0 (0.0%)	61 (37.7%)	73 (45.6%)
Друго	3 (1.6%)	1 (0.6%)	2 (1.2%)	0 (0.0%)
Общо	192 (100%)	161 (100%)	162 (100%)	160 (100%)

Децата от турското и ромското малцинство в по-слаба степен посочват националната си принадлежност в отговор на зададения им въпрос в сравнение с българчетата. Доста по-често те посочват своята етническа идентичност. **Българчетата** основно се самоопределят с тяхната национална принадлежност (82.6%), с града, в който живеят (7.5%), и с факта, че са европейци (9.3%). Тези резултати потвърждават получените отговори и значимостта на националната идентичност за децата от мнозинството. **Децата от турски произход** се самоопределят основно с етническата си принадлежност (56.2%) и биха отговорили, че не знаят (37.7%). Само около 2% от тях биха посочили, че са българи или че са от града, в който живеят. За 1.2% от тях е важно, че са европейци. Приблизително половината от интервюираните **деца от ромски произход** основно отговарят, че не знаят откъде са (45.6%). От тях 36.9% биха отговорили, че са българи, и 15%, че са роми. Получените резултати показват в известен смисъл неясната идентичност на ромските деца и как поради социалната сегрегация те биха искали да скрият факта, че са част от ромския етнос.

3.2.2. Национална идентичност

Връзка между национална идентичност, етническа група и възраст

За да се провери дали е налице корелация между **националната идентификация** на децата, тяхната **възраст и етническата им група** на принадлежност, беше направен йерархичен лог линеарен анализ (hierarchical log linear analysis). Той показва наличието на статистически значима тройната връзка между етническа група, възраст и дадения отговор ($\chi^2(24)=91.419$, $p<0.001$). Данните са представени в Таблица 3.10.

Таблица 3.10. Данни за националната идентичност, разпределени по етноси (в проценти)

Идентичност/Етнос	Българи	Турци	Роми
Съвсем не българи	3 (1.9%)	67 (41.4%)	61 (38.1%)
Малко българи	9 (5.6%)	33 (20.4%)	43 (26.9%)
Много българи	147 (91.3%)	17 (10.5%)	10 (6.3%)
Не знам	1 (0.6%)	37 (22.8%)	44 (27.5%)
Друго	1 (0.6%)	8 (4.9%)	2 (1.3%)
<i>Общо</i>	161 (100%)	162 (100%)	160 (100%)

Картите *съвсем не българи* и *малко българи* почти не са избирани от българите, но за сметка на това те са най-предпочитаните за децата от ромски и турски произход. Картата *много българи* е избирана от 91.3% от децата от български произход, от 10.5% от децата от турски произход и от 6.3% от децата от ромски произход. *Малко българи* се чувстват 20.4% от турските деца и 26.9% от ромчетата. Значителна част от изследваните деца от малцинствата предпочитат и картата *не знам*, съответно 22.8% от турчетата и 27.5% от ромчетата, докато за мнозинството тя е само 0.6%.

Самоопределението на децата по отношение на **националната идентичност** е показано на Таблица 3.11., като получените резултати са разпределени по **възраст**.

Отново картите *съвсем не българи* и *малко българи* почти не са избирани от българите, но за сметка на това те са най-предпочитаните за децата от ромски и турски произход. Нещо повече, процентът на деца, които избират тези карти, се увеличава с възрастта при ромчетата (21.7% на 9 години, 67.6% на 12 години и 78.8% на 15 години) и намалява при турчетата (70.0% на 9 години, 66.7% на 12 години и 37.1% на 15 години).

Идентификацията *малко българи* се увеличава с възрастта при турците, като е втора по ред най-предпочитана карта при 15-годишните (20%), и намалява при ромите, като е най-предпочитана от 9-годишните (39%) и неизбрана от 15-годишните (0.0%).

Идентификацията *много българи* е най-често избирана от всички изследвани възрастови групи българи, като тази тенденция намалява от 9 към 12 и 15-годишна възраст. Практически тя почти не се избира от турците и ромите. Само 15.9% от ромчетата и 29.2% от турчетата на 6-годишна възраст я предпочитат.

Българите почти не избират картата *не знам*, а процентът на избор от ромчета и турчета намалява с увеличаване на възрастта.

Българите с нарастване на възрастта се самоопределят като *много българи*, докато най-много от турците (41.4%) и от ромите (38.1%) се самоопределят като *съвсем не българи*. **Ромчетата** на 6 и 9-годишна възраст се самоопределят като *малко българи* (47.7% и 39.1% съответно), а на 12 и 15 години като *съвсем не българи* (67.6% и 78.8% съответно). **Турчетата** на 6-годишна възраст се самоопределят като *малко българи* (41.7%), а на 9, 12 и 15 години като *съвсем не българи* (70.0%, 66.7% и 37.1% съответно).

Таблица 3.11. Данни за националната идентичност, разпределени по възраст (в проценти)

Възраст	Национална идентичност				
	Съвсем не българин	Малко българин	Много българин	Не знам	Друго
Българска нация					
6 години	4.2	20.8	66.7	8.3	0.0
9 години	4.3	2.1	87.2	6.4	0.0
12 години	8.5	4.3	76.6	6.4	4.3
15 години	6.1	2.0	81.6	10.2	0.0
Средна стойност	5.8	7.3	78.0	7.9	1.0
Българи					
6 години	5.0	15.0	80.0	0.0	0.0
9 години	0.0	0.0	100	0.0	0.0
12 години	0.0	5.1	92.3	0.0	2.6
15 години	2.4	2.4	92.7	2.4	0.0
Средна стойност	1.9	5.6	91.3	0.6	0.6
Турци					
6 години	0.0	41.7	29.2	29.2	0.0
9 години	70.0	7.5	2.5	20.0	0.0
12 години	66.7	7.7	0.0	20.5	5.1
15 години	37.1	20.0	5.7	20.0	17.1
Средна стойност	41.4	20.4	10.5	22.8	4.9
Роми					
6 години	0.0	47.7	15.9	36.4	0.0
9 години	21.7	39.1	2.2	34.8	2.2
12 години	67.6	10.8	0.0	21.6	0.0
15 години	78.8	0.0	6.1	12.1	3.0
Средна стойност	38.1	26.9	6.3	27.5	1.3

Представените в Таблица 3.12. резултати за средните стойности на националната идентичност за различните етноси потвърждават факта, че още на 6-годишна възраст децата от български произход се идентифицират с тяхната национална идентичност във висока степен (2.75), като техният връх се достига на 9-годишна възраст.

Таблица 3.12. Средни стойности на националната идентичност, разпределени по години

Възраст	Национална идентичност			
	Българска нация	Българи	Турци	Роми
6 години	2.68	2.75 ^a	2.41 ^c	2.25 ^c
9 години	2.89	3.00 ^b	1.16 ^a	1.69 ^b
12 години	2.76	2.95 ^{a,b}	1.10 ^a	1.14 ^a
15 години	2.84	2.93 ^{a,b}	1.50 ^b	1.14 ^a
Средна стойност	2.79	2.91	1.57	1.55
		*	*	*

Забележки: По-ниските стойности на числата отразяват отдаване на по-малко значение на националната идентичност (1 – минимална стойност, 3 – максимална стойност); където е налице статистически значим ефект на възрастта върху националната идентичност, в съответната колона от четири числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответната възраст е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

Деца от групите на етническите малцинства на 6-годишна възраст съвсем логично се идентифицират в по-висока степен с националността, към която принадлежат. С увеличаване на възрастта при тях се наблюдава различно развитие на националното самоопределение за разлика от децата от мнозинството. С увеличаване на възрастта националното самоопределение при децата от ромски и турски произход се засилва. При турчетата връх в националното самоопределение се наблюдава на 9 и 12-годишна възраст, а при ромчетата – на 12 и 15-годишна възраст. При децата от български произход съществена промяна в националната идентичност настъпва между 6 и 9-годишна възраст.

Необходимо е да се отбележи, че са налице различни тенденции в детското развитие при изследване на тяхната национална идентичност. Например децата от турски и ромски произход показват значително увеличение в националното им самоопределение с увеличаване на възрастта.

Важно е да се обърне внимание на факта, че отговорите, които дават децата по отношение на тяхната национална идентичност, не съвпадат с отговорите, които посочват при определение на субективната им идентификация. Това е съвсем закономерно, тъй като субективната идентификация носи информация за това в каква степен националната идентичност е значима за детето в сравнение с половата, възрастовата, локалната (от даден град) и др.

В заключение, представеният анализ показва, че детската национална идентичност се променя в следствие на увеличаване на възрастта и зависи от етническата група на принадлежност.

3.2.3. Етническа идентичност

Връзка между етническа идентичност, етническа група и възраст

За да се провери дали е налице корелация между **етническата идентификация** на децата, тяхната **възраст и етническа група** на принадлежност беше направен йерархичен лог линеарен анализ (hierarchical log linear analysis), който показва, че има статистически значима тройната връзка между етническа група, възраст и дадения отговор ($\chi^2(24)=84.159, p<0.001$). Данните са представени в Таблица 3.13.

Основният избиран отговор от децата от двете етнически малцинства е *много турчин/ром* (61.7% за децата от турски и 84.4% за децата от ромски произход). Той е последван от отговора *малко турчин/ром* (20.4% за децата от турски и 13.8% за децата от ромски произход). За отбелязване е фактът, че 14.2% от децата от турски произход посочват, че не знаят като какви да се самоопределят и не отговарят със своя етнически произход.

Таблица 3.13. Данни за *етническата идентичност*, разпределени по *етнос* (в проценти)

<i>Идентичност/Етнос</i>	<i>Турци</i>	<i>Роми</i>
Съвсем не турчин/ром	2 (1.2%)	0 (0.0%)
Малко турчин/ром	33 (20.4%)	22 (13.8%)
Много турчин/ром	100 (61.7%)	135 (84.4%)
Не знам	23 (14.2%)	2 (1.3%)
Друго	4 (2.5%)	1 (0.6%)
<i>Общо</i>	162 (100%)	160 (100%)

Получените резултати за етническата идентичност, разпределени по възраст, са предствени в Таблица 3.14.

Таблица 3.14. Данни за *етническата идентичност*, разпределени по *възраст* (в проценти)

<i>Идентичност/ Възраст</i>	<i>Турци</i>					<i>Роми</i>				
	<i>6</i>	<i>9</i>	<i>12</i>	<i>15</i>	<i>сред- но</i>	<i>6</i>	<i>9</i>	<i>12</i>	<i>15</i>	<i>сред- но</i>
Съвсем не турчин/ром	0.0	0.0	2.6	2.9	1.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Малко турчин/ром	47.9	2.5	0.0	25.7	20.4	15.9	30.4	0.0	3.0	13.8
Много турчин/ром	0.0	97.5	97.4	65.7	61.7	84.1	65.2	100	93.9	84.4
Не знам	45.8	0.0	0.0	2.9	14.2	0.0	4.3	0.0	0.0	1.3
Друго	6.3	0.0	0.0	2.9	2.5	0.0	0.0	0.0	3.0	0.6

Картата *съвсем не турчин/ром* практически почти не се избира от ромчета и турчета.

Идентификацията *малко турчин/ром* намалява с възрастта при турците, като е втората най-често предпочитана карта (13.8%). При ромите тенденцията е същата, като за 9-годишните тя е най-често избирана карта (30.4%), а при 15-годишните е само 3%. Като цяло това е най-предпочитаната категория за двата етноса – от турци 20.4% и от роми 13.8%.

Идентификацията *много турчин/ром* е най-предпочитаната карта от всички възрастови групи роми и турци. При турците с възрастта тази тенденция намалява, а при ромите се увеличава.

Картата *не знам* практически почти не е избирана от децата. При ромите след 9-годишна възраст тя изобщо не е избирана.

С увеличаване на възрастта **турците** все по-често се самоопределят като *малко турци* и все по-малко се самоопределят като *много турци*, въпреки че последната карта е най-предпочитана. В същото време **ромите** се самоопределят по-слабо като *малко роми* и повече като *много роми*. Като цяло от Таблица 3.14. се

вижда, че **турците** се самоопределят предимно като *много турци* и по-слабо като *малко турци* в различните възрастови групи, докато при **ромите** се наблюдава **обратната** зависимост.

Средните стойности от етническата идентичност на децата от ромски и турски произход, разпределени по възраст, са представени в Таблица 3.15.

Таблица 3.15. Средни стойности на *етническата идентичност*, разпределени по възраст

Възраст	Етническа идентичност	
	Турци	Роми
6 години	2.00 ^a	2.84 ^{a,b}
9 години	2.98 ^c	2.68 ^a
12 години	2.95 ^c	3.00 ^b
15 години	2.67 ^b	2.97 ^b
<i>Средна стойност</i>	2.73 *	2.86 *

Забележки: По-ниските стойности на числата отразяват отдаване на по-малко значение на етническата идентичност (1 – минимална стойност, 3 – максимална стойност); статистически значимият ефект на възрастта върху етническата идентичност е отбелязан със звездичка в съответната колона от четири числа и точното място на статистическото различие за съответната възраст е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

Данните показват, че на 6-годишна възраст турчетата се самоопределят слабо чрез своя етнически произход, докато този процес се наблюдава до малко по-късно при ромчетата – и на 9-годишна възраст. На 9 и 12-годишна възраст етническата идентификация при турчетата остава стабилна, а на 15-годишна възраст в нея се наблюдава спад. Друга тенденция е налице във възрастовото развитие в етническата идентификация при групата на ромите. На 12 и 15-годишна възраст тяхното етническо самоопределение не се променя.

С цел да бъде направена съпоставка между националната и етническата идентичност при децата от малцинствата беше им зададен следващия въпрос.

3.2.4. Връзка между национална и етническа идентичност, етническа група и възраст

За да се установи дали е налице връзка между изборите на децата за тяхната **етническа и национална идентичност** и **етническата им група** на принадлежност, бяха направени няколко Хи квадратни анализа. Те показаха, че няма статистически значима корелация между дадените отговори и етническата група, към която принадлежат ($\chi^2(12)=12.015$, $p=0.445$), т.е че двата етноса имат еднаква структура на отговорите. Данните са представени в Таблица 3.16. в проценти, като получените резултати са разпределени по етническа група.

Таблица 3.16. Данни за националната/етническата идентичност, разпределени по етнос (в проценти)

Идентичност/Етнос	Турци	Роми
Турчин/ром	70 (43.2%)	87 (54.4%)
По-скоро турчин/ром отколкото българин	48 (29.6%)	24 (15.0%)
Толкова турчин/ром колкото българин	39 (24.1%)	44 (27.5%)
По-скоро българин отколкото турчин/ром	2 (1.2%)	4 (2.5%)
Българин	3 (1.9%)	1 (0.6%)
Не знам	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Друго	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Общо	162 (100%)	160 (100%)

Турчин/ром е най-често избираният отговор от децата от двата изследвани етноса – турци и роми (43.2% и 54.4% съответно). Вторият най-предпочитан отговор от турците е *по-скоро турчин отколкото българин* (29.6%), а за ромчетата това е *толкова ром колкото българин* (27.5%). Обратна е тенденцията при третия направен избор. Групата на турските деца предпочитат *толкова турчин колкото българин* (24.1%), а ромчетата избират *по-скоро ром отколкото българин* (15.0%). Данните показват ясно изразени различия в националната и етническата идентичност при децата от двете изследвани малцинствени групи.

За да се установи дали е налице връзка между изборите на децата за тяхната **етническа и национална идентичност** и **възрастта**, бяха направени няколко Хи квадратни анализа. Те показаха статистически значима корелация между дадените отговори и възрастта както за групата на турците ($\chi^2(12)=114.656, p<0.001$), така и за групата на ромите ($\chi^2(12)=125.887, p<0.001$). Данните са представени в Таблица 3.17. в проценти, като получените резултати са разпределени по възраст.

Таблица 3.17. Данни за националната/етническата идентичност, разпределени по възраст (в проценти)

Идентич-ност/ Възраст	Турци					Роми				
	6	9	12	15	Сред- но	6	9	12	15	Сред- но
Турчин/ром	0.0	77.5	64.1	40.0	43.2	0.0	63.0	78.4	87.9	54.4
По-скоро турчин/ром отколкото българин	27.1	20.0	30.8	42.9	29.6	9.1	28.3	18.9	0.0	15.0
Толкова турчин/ром колкото българин	72.9	0.0	0.0	11.4	24.1	84.1	4.3	2.7	12.1	27.5
По-скоро българин отколкото турчин/ром	0.0	2.5	2.6	0.0	1.2	6.8	2.2	0.0	0.0	2.5
Българин	0.0	0.0	2.6	5.7	1.9	0.0	2.2	0.0	0.0	0.6

Етническата идентификация (*турчин/ром*) намалява с възрастта при турците и се увеличава при ромите. Картата *по-скоро турчин/ром отколкото българин* е втората най-често предпочитана от всички възрастови групи от турците. Идентификацията *толкова българин колкото турчин/ром* е предпочитана предимно от 6 и 15-годишните деца от турски и ромски произход. Картата *по-скоро българин отколкото турчин/ром* е предпочитана от нисък процент деца от двете разглеждани етнически групи. Логично категорията *българин* е избирана от 12 и 15-годишните деца от турски произход – съответно 2.6% и 5.7%, и само от 9-годишните деца от ромски произход – 2.2%.

За групата на **турчетата** като цяло втората най-предпочитана карта след собствената етническа принадлежност (43.2%) е *по-скоро турчин/ром отколкото българин* (29.6%) и на трето място е картата *толкова турчин/ром колкото българин* (24.1%). При групата на **ромите** се наблюдава разместване в направените избори. След собствената етническа идентичност, която също като при турците е най-предпочитана (54.4%), на второ място те се чувстват *толкова турчин/ром колкото българин* (27.5%). Само 15.0% от тях се чувстват *по-скоро турчин/ром отколкото българин*.

За да се провери дали е налице корелация между **етническата/националната идентификация** на децата, тяхната **възраст и етническа група** на принадлежност беше направен йерархичен лог линеарен анализ (hierarchical log linear analysis). Той показва, че няма статистически значима тройната връзка между етническа група, възраст и дадения отговор. Статистически значима се оказва корелацията между дадения отговор и възрастта за групата на турците ($\chi^2(18)=136.778$, $p<0.001$) и групата на ромите ($\chi^2(18)=145.715$, $p<0.001$). Получените средни стойности са представени в Таблица 3.18.

Таблица 3.18. Средни стойности на националната/етническата идентичност, разпределени по възраст

Възраст	Етнос	
	Турци	Роми
6 години	2.73 ^c	2.98 ^b
9 години	1.28 ^a	1.52 ^a
12 години	1.49 ^{a,b}	1.24 ^a
15 години	1.89 ^b	1.24 ^a
<i>Средна стойност</i>	1.89	1.80
	*	*

Забележки: По-ниските стойности на числата отразяват отдаване на по-голямо значение на етническата идентичност (1 – минимална стойност, 5 – максимална стойност, 3 – изравняване на приписваната важност на националната и етническата идентичност); статистическият значим ефект на възрастта върху националната/етническата идентичност е посочен със звездичка в съответната колона от четири числа и точното място на статистическото различие за съответната възраст е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

Данните показват, че 6-годишните ромчета и турчета имат най-ниска национална/етническа идентичност.

3.3. Изследване на етнически стереотипи

Оценка на българския етнос

Представените резултати на Таблица 3.19. дават възможност да се изгради обобщен образ как децата от изследваните етнически малцинства възприемат групата на мнозинството.

Таблица 3.19. Брой на прилагателните, които изследваните деца приписват на българския етнос. Данните са разпределени по етническа група и възраст

Приписвана категория	Етническа група					
	Българи към българи		Турци към българи		Роми към българи	
Весели/ Тъжни						
6 години	весели	(26)	не знам	(48)	не знам	(44)
9 години	весели	(30)	весели	(23)	не знам	(31)
12 години	весели	(30)	весели	(33)	не знам	(30)
15 години	весели	(26)	весели	(21)	не знам	(24)
Чисти/ Мръсни						
6 години	чисти	(33)	чисти	(48)	чисти	(44)
9 години	чисти	(35)	чисти	(39)	чисти	(32)
12 години	чисти	(18)	чисти	(37)	не знам	(23)
15 години	чисти	(29)	чисти	(30)	не знам	(24)
Миролюбиви/ Агресивни						
6 години	миролюбиви	(18)	не знам	(48)	не знам	(44)
9 години	миролюбиви	(33)	миролюбиви	(33)	не знам	(30)
12 години	миролюбиви	(11)	миролюбиви	(26)	не знам	(30)
15 години	миролюбиви	(18)	миролюбиви	(20)	не знам	(24)
Умни/ Глупави						
6 години	умни	(34)	не знам	(48)	не знам	(40)
9 години	умни	(37)	умни	(40)	умни	(28)
12 години	умни	(31)	умни	(34)	умни	(29)
15 години	умни	(35)	умни	(29)	не знам	(18)
Трудолюбиви/ Мързеливи						
6 години	трудолюбиви	(27)	не знам	(48)	не знам	(44)
9 години	трудолюбиви	(33)	трудолюбиви	(33)	не знам	(31)
12 години	мързеливи	(15)	трудолюбиви	(23)	не знам	(30)
15 години	трудолюбиви	(18)	трудолюбиви	(19)	не знам	(25)
Приятелите/ Неприятелите						
6 години	приятели	(34)	не знам	(48)	не знам	(39)
9 години	приятели	(31)	приятели	(37)	не знам	(25)
12 години	приятели	(34)	приятели	(28)	не знам	(24)
15 години	приятели	(29)	приятели	(26)	не знам	(24)
Честни/ Нечестни						
6 години	честни	(28)	не знам	(48)	не знам	(44)
9 години	честни	(32)	честни	(36)	не знам	(31)
12 години	нечестни	(16)	честни	(31)	не знам	(30)
15 години	честни	(18)	честни	(21)	не знам	(24)

Българите от всички възрастови групи се определят като: *щастливи, чисти, миролюбиви, умни, трудолюбиви, приятели и честни*. Те харесват собствената си група. Единствено правят изключение в приписване на предимно негативни характеристики групата на 12 години, според които българите са *мързеливи и нечестни*.

Турците от всички възрастови групи определят българите по същия начин, както и самите българи се самоопределят, а именно като: *щастливи, чисти, миролюбиви, умни, трудолюбиви, приятели и честни*. Те харесват групата на мнозинството. Правят изключение в отговорите си групата на турците на 6 години, които не знаят дали българите са *щастливи, миролюбиви, трудолюбиви, дали са приятели* и дали са *честни*.

Ромите, за разлика от българите и турците, от всички възрастови групи посочват, че не знаят какви са българите и не биха могли да определят. За ромите на 6 и 9 години българите са *чисти*. Ромите на 9 и 12 години смятат, че българите са *умни*.

Като цяло групата на мнозинството е оценена в позитивни характеристики, двете малцинствени групи ѝ приписват положителни качества, като мнението на ромите е по-скоро неопределено. Самите българи се самооценяват в силно позитивна светлина, което потвърждава допускането от теорията за социалната идентичност за фаворизма към собствената група.

Оценка на турския етнос

Представените резултати на Таблица 3.20. дават възможност да се изгради обобщен образ как другите етнически групи възприемат групата на турците.

Българите от всички възрастови групи не са единодушни в избора на характеристики, с които определят турците. За българите на 6 и 9 години турците са *нещастни*, а за тези на 12 и 15 години – те са *щастливи*. За българите на 6 години турците са *чисти*, а за тези на 9 години – *мръсни*. Българите на 12 и 15 години не знаят дали турците са *чисти* или *мръсни*. За българите на 9, 12 и 15 години турците са *агресивни*, а 6-годишните българи не мога да определят дали са *агресивни* или *миролюбиви*. Българите на 6 и 15 години не знаят дали турците са *умни* или *глупави*, за 9-годишните те *не са умни*, а за 12-годишните – обратното, определят ги като *умни*. Българите на 9 и 15 години определят турците като *мързеливи*, 6-годишните като *трудолюбиви*, а 12-годишните *не знаят*. Всички изследвани възрастови групи възприемат турците като *неприятели*, с изключение на 15-годишните българи, за които турците са *приятели*. Българите на 6 и 12 години не знаят дали турците са *честни* или *нечестни*, а според българите на 9 и 15 години те са *нечестни*.

Като цяло от страна на българския етнос се наблюдава смесено противоречиво отношение към турския етнос, като оценките са предимно в негативна посока и се променят с възрастта. Една от причините за това е, че в процеса на социализация на децата в училище в часовете по история подробно се изучава и се обръща специално внимание на петвековното турско робство, което неминуемо формира отрицателни нагласи у тях. Друг допълнителен факт, който оказва влияние върху социалните представи за турския етнос в България, е това, че националният празник 3 март отбелязва именно Освобождението на страната от робството на Отоманската империя, пряк приемник на която се смята турското малцинство.

Таблица 3.20. Брой на прилагателните, които изследваните деца приписват на турския етнос. Данните са разпределени по етническа група и възраст

Приписвана категория	Етническа група					
	Българи към турци		Турци към турци		Роми към турци	
Весели/ Тъжни						
6 години	тъжни	(15)	не знам	(16)	не знам	(44)
9 години	тъжни	(16)	весели	(31)	не знам	(30)
12 години	весели	(21)	весели	(33)	не знам	(25)
15 години	весели	(20)	весели	(25)	не знам	(25)
Чисти/ Мръсни						
6 години	чисти	(18)	чисти	(48)	чисти	(48)
9 години	мръсни	(18)	чисти	(40)	не знам	(24)
12 години	не знам	(14)	чисти	(39)	не знам	(30)
15 години	не знам	(15)	чисти	(33)	не знам	(25)
Миролюбиви/ Агресивни						
6 години	не знам	(17)	не знам	(48)	не знам	(44)
9 години	агресивни	(27)	агресивни	(26)	не знам	(31)
12 години	агресивни	(18)	миролюбиви	(26)	не знам	(30)
15 години	агресивни	(20)	миролюбиви	(22)	не знам	(25)
Умни/ Глупави						
6 години	не знам	(17)	не знам	(48)	не знам	(44)
9 години	глупави	(19)	умни	(38)	не знам	(22)
12 години	умни	(14)	умни	(37)	не знам	(24)
15 години	не знам	(24)	умни	(32)	не знам	(18)
Трудолюбиви/ Мързеливи						
6 години	трудолюбиви	(19)	не знам	(48)	не знам	(44)
9 години	мързеливи	(23)	трудолюбиви	(39)	не знам	(31)
12 години	не знам	(14)	трудолюбиви	(33)	не знам	(30)
15 години	мързеливи	(16)	трудолюбиви	(29)	не знам	(24)
Приятели/ Неприятели						
6 години	неприятели	(15)	приятели	(48)	приятели	(44)
9 години	неприятели	(22)	приятели	(38)	приятели	(36)
12 години	Неприятели	(17)	приятели	(37)	приятели	(30)
15 години	приятели	(15)	приятели	(30)	не знам	(25)
Честни/ Нечестни						
6 години	не знам	(17)	не знам	(48)	не знам	(44)
9 години	нечестни	(24)	честни	(40)	не знам	(30)
12 години	не знам	(15)	честни	(39)	не знам	(23)
15 години	нечестни	(20)	честни	(26)	не знам	(26)

Турците логично определят себе си в позитивни термини, като приписват на собствената си група предимно позитивни качества. За всички възрастови групи турци хората от турския етнос са *щастливи, чисти, умни, приятели и честни*. Изключение правят турчетата на 6 години, които не могат да определят дали турският етнос е *щастлив* или *нещастен*, *умен* или *глупав*, *мързелив* или *трудолюбив*, *честен* или *нечестен*. Турчетата са единомисленици, че собствената им етническа група им *харесва много*. Единствено по отношение на двойката противоположни характеристики *миролюбив* или *агресивен* съществуват възрастови различия. За децата на 9 години турците са *агресивни*, за тези на 12 и 15 години те са *миролюбиви*, а 6-годишните *не знаят*.

Би могло да се предположи, че за децата от турски произход посочените 7 двойки характеристики са с високо абстрактно съдържание, че те са трудни за разбиране от тях и именно за това дават неопределен отговор. С възрастта това се преодолява и децата се ориентират в един от двата полюса, позитивен или негативен, при определяне на собствената си етническа група.

Друга тенденция, която потвърждава теорията за социалната идентичност, е силното приписване на позитивни качества на собствения етнос.

Групата на **ромите** от всички възрасти не могат да определят турците и предпочитат картата *не знам*. Изключение правят ромите на 6 години, за които турците са *чисти*, и ромите на 6, 12 и 15 години, за които турците са *приятели*. За добрите отношения на толерантност свидетелства мнението на 6, 9 и 12-годишните роми, че *харесват* много турците, докато 15-годишните отговарят, че не биха могли да определят в каква степен харесват или *не харесват* групата на турците.

Оценка на ромския етнос

Като цяло групата на ромите отново е оценена в най-негативни тонове от трите етнически групи. Данните са представени в Таблица 3.21.

Българчетата от всички възрастови групи приписват на ромите определения като *мръсни, агресивни, глупави, мързеливи, неприязнители и нечестни*. Логично те във висока степен не са харесвани от групата на мнозинството. Изключение прави единствено категорията *щастлив–нещастен*, за която българите имат различно мнение в различните възрастови групи. За българите на 6 и 9 години ромите са *нещастни*, за тези на 12 години те са *щастливи*, а 15-годишните *не могат да определят*.

Групата на **турците** от всички възрасти приписва на ромите негативни характеристики като *мръсни, агресивни, глупави, мързеливи и неприязнители*. Всички възрастови групи турци са единомисленици обаче, че ромите са *щастливи*. Изключения правят турците на 6 години, които не могат да определят дали ромите са *мръсни* или *чисти*, *умни* или *глупави*, *мързеливи* или *трудолюбиви*. По отношение на двойката прилагателни *честен–нечестен* съществува разногласие във възрастовите групи. Турчетата на 9 и 12 години смятат, че ромите *не са честни*, на 15 години – обратното, че са *честни*, а на 6 години не могат да определят.

Групата на **ромите** от четирите изследвани възрастови групи не може да се самоопредели и дава отговор *не знам*. Изключение правят ромите на 6 години, според които членовете на тяхната етническа група са *щастливи*. Друга категория, по която не се наблюдават единомисленици отговори, е *приятел–неприятел*. Ромите на 6, 9 и 12 години определят групата на ромите като *приятели*, а на 15 години *не могат да определят*.

Таблица 3.21. Брой на прилагателните, които изследваните деца приписват на ромския етнос. Данните са разпределени по етническа група и възраст

Приписвана категория	Етническа група					
	Българи към роми		Турци към роми		Роми към роми	
Весели/ Тъжни						
6 години	тъжни	(17)	весели	(48)	весели	(44)
9 години	тъжни	(18)	весели	(25)	не знам	(26)
12 години	весели	(23)	весели	(15)	не знам	(26)
15 години	не знам	(21)	весели	(15)	не знам	(24)
Чисти/ Мръсни						
6 години	мръсни	(38)	не знам	(48)	не знам	(44)
9 години	мръсни	(41)	мръсни	(33)	не знам	(24)
12 години	мръсни	(34)	мръсни	(35)	не знам	(30)
15 години	мръсни	(37)	мръсни	(21)	не знам	(24)
Миролюбиви/ Агресивни						
6 години	агресивни	(23)	не знам	(48)	не знам	(44)
9 години	агресивни	(26)	агресивни	(26)	не знам	(30)
12 години	агресивни	(29)	агресивни	(27)	не знам	(30)
15 години	агресивни	(29)	агресивни	(16)	не знам	(24)
Умни/ Глупави						
6 години	глупави	(31)	не знам	(48)	не знам	(44)
9 години	глупави	(36)	глупави	(28)	не знам	(28)
12 години	глупави	(27)	глупави	(22)	не знам	(30)
15 години	глупави	(26)	глупави	(14)	не знам	(22)
Трудолюбиви/ Мързеливи						
6 години	мързеливи	(37)	не знам	(48)	не знам	(44)
9 години	мързеливи	(34)	мързеливи	(27)	не знам	(30)
12 години	мързеливи	(34)	мързеливи	(33)	не знам	(30)
15 години	мързеливи	(31)	мързеливи	(20)	не знам	(25)
Приятел/ Неприятел						
6 години	неприятел	(27)	приятел	(48)	приятел	(44)
9 години	неприятел	(30)	неприятел	(23)	приятел	(41)
12 години	неприятел	(25)	неприятел	(22)	приятел	(37)
15 години	неприятел	(28)	неприятел	(16)	не знам	(24)
Честни/ Нечестни						
6 години	нечестни	(31)	не знам	(48)	не знам	(39)
9 години	нечестни	(34)	нечестни	(25)	не знам	(30)
12 години	нечестни	(29)	нечестни	(24)	не знам	(30)
15 години	нечестни	(35)	честни	(13)	не знам	(18)

От трите изследвани етноса на ромите се приписват най-негативни характеристики, тя е видяна в силно отрицателна светлина и не е харесвана. Логично принадлежността към подобна група не се приема лесно от самите роми и те не дават конкретни оценки за своя етнос на принадлежност, като заявяват единствено, че го харесват. Културната изостаналост на ромските деца се отразява

пряко върху отговорите им и те в ниска степен избират категории за оценка на своята и на другите два етноса.

Оценка на българската нация

В Таблица 3.22. са представени най-предпочитаните характеристики, с които най-малко 50% от представителите на българската нация от различните възрастови групи определят трите изследвани етноса.

Таблица 3.22. Списък с характеристиките, които над 50% от децата от българската нация избират при описание на етническите групи. Числата в скоби са в проценти

<i>Възраст</i>	<i>Българи</i>		<i>Турци</i>		<i>Роми</i>	
6	чисти	(85.4)	чисти	(54.2)	мръсни	(79.2)
	умни	(70.8)			мързеливи	(77.1)
	приятели	(70.8)			нечестни	(64.6)
	честни	(58.3)			глупави	(64.6)
	трудолюбиви	(56.3)			неприятели	(56.3)
9	весели	(54.2)	нечестни	(51.1)		
	умни	(91.5)			мръсни	(97.9)
	чисти	(85.1)			глупави	(83.0)
	честни	(76.6)			мързеливи	(80.9)
	трудолюбиви	(76.6)			нечестни	(74.5)
	миролюбиви	(76.6)			неприятели	(70.2)
12	приятели	(72.3)	весели	(52.1)	агресивни	(61.7)
	весели	(72.3)				
	умни	(79.2)			мързеливи	(81.3)
	приятели	(79.2)			мръсни	(79.2)
	весели	(70.8)			нечестни	(68.8)
					агресивни	(66.7)
15			агресивни	(51.0)	глупави	(62.5)
	умни	(81.6)			неприятели	(54.2)
	чисти	(71.4)			весели	(54.2)
	приятели	(67.3)			мръсни	(87.8)
	весели	(63.5)			нечестни	(77.6)
					мързеливи	(73.5)
Всичко					агресивни	(71.4)
	умни	(80.7)			неприятели	(65.3)
	приятели	(72.4)			глупави	(61.2)
	чисти	(72.4)			мръсни	(85.9)
	весели	(65.1)			мързеливи	(78.1)
	честни	(53.1)			нечестни	(71.4)
	трудолюбиви	(50.5)			глупави	(67.7)
					агресивни	(62.0)
					неприятели	(61.5)

Децата от всички възрасти приписват на собствената си група всички позитивни характеристики, като се наблюдава относително намаляване на позитивните оценки на 12 и 15 години. Българите приписват на *турското малцинство* смесени качества както позитивни (*чисти, щастливи* на 6 и 12

години), така и негативни (*нечестни, агресивни* на 9 и 15 години). Прави впечатление, че турският етнос е определен с изключително малък брой характеристики от всички възрастови групи от българските деца. Всички изследвани българи определят *ромското малцинство* в негативни термини. Прави изключение единствено групата на 12-годишните, за които ромите са *щастливи*.

Таблица 3.22. потвърждава наблюдаваната тенденция на собствената етническа група да се приписват главно позитивни черти, групата на турците да се оценява със смесени позитивни и негативни характеристики и ромското малцинство да бъде възприемано в силно негативна светлина.

С цел да се установи дали осемте двойки определения се групират по някакъв начин в групи (фактори) за всеки етнос и каква е важността и ролята на всяко от определенията за групата, беше използван Факторният анализ.

Данните, показани в Таблица 3.23, представят мнението на българската нация като цяло спрямо трите изследвани етнически групи. Прави впечатление, че за двете малцинства осемте двойки определения формират две еднакви групи, докато за българите няма такова разделение. За всяка от групите за двете малцинства има различни доминиращи двойки, което се обосновава от различията на двата етноса.

Таблица 3.23. *Резултати от факторния анализ на осемте двойки позитивни и негативни прилагателни при описание на етническите групи. Дадени са факторните тегла, собственото значение и процентът на обяснена вариация*

Българската нация към	Фактор 1		Фактор 2	
Българи	Честни/нечестни	0.851		
	Трудолюбиви/мързеливи	0.774		
	Миролюбиви/агресивни	0.733		
	Весели/тъжни	0.712		
	Приятел/неприятел	0.684		
	Умни/глупави	0.618		
	Чисти/мръсни	0.498		
Собствено значение	3.613			
% на обяснена вариация	45.169 %			
Турци	Трудолюбиви/мързеливи	0.837	Приятел/неприятел	0.788
	Умни/глупави	0.755	Весели/тъжни	0.453
	Миролюбиви/агресивни	0.679		
	Честни/нечестни	0.668		
	Чисти/мръсни	0.644		
Собствено значение	3.732		1.086	
% на обяснена вариация	36.260 %		23.965 %	
Роми	Честни/нечестни	0.823	Приятел/неприятел	0.807
	Трудолюбиви/мързеливи	0.809	Весели/тъжни	0.657
	Умни/глупави	0.757		
	Чисти/мръсни	0.715		
	Миролюбиви/агресивни	0.573		
Собствено значение	2.877		1.693	
% на обяснена вариация	34.573 %		22.557 %	

Забележки: Данните са анализирани чрез факторен анализ по метода на главните компоненти; ротация по метода Варимакс (Varimax) с нормализация на Кайзер (Kaiser).

Факторът за българите обяснява 45.2% от общата вариация. Двата фактора за турския етнос обясняват 36.2% и 23.9% от общата вариация. Двата фактора за ромския етнос обясняват 34.6% и 22.6 % от общата вариация.

За **българския етнос** честни/нечестни е категорията с най-високо факторно тегло (0.851). За **турския етнос** за Фактор 1 с най-високо факторно тегло (0.837) е категорията *трудолюбиви/мързеливи*, а за Фактор 2 категорията *приятели/неприятели* (0.788). За **ромския етнос** за Фактор 1 *честни/нечестни* е категорията с най-високо факторно тегло (0.823), а за Фактор 2 това е отново категорията *приятели/неприятели* (0.807).

Броят на факторите, които се формират от нагласите към групата на мнозинството и към двете малцинствени групи, е различен. В единия случай нагласите към българите се обединяват в един фактор, а към малцинствата те се разделят и образуват два фактора.

Връзка между приписваните позитивни и негативни характеристики на трите етнически групи българи, турци и роми и етническата група на принадлежност

Таблица 3.24. Средни стойности на приписани позитивни (+) и негативни (–) прилагателни, разпределени по *етническа група* на принадлежност

Етнос	Българи		Турци		Роми	
	+	-	+	-	+	-
Българска нация към	4.42^c	0.72^b	2.38^a	2.31^b	0.88^a	4.52^c
Българи към	4.64 ^c	0.73 ^b	2.09 ^a	2.62 ^c	0.72 ^a	4.90 ^c
Турци към	4.12 ^c	0.53 ^{a,b}	4.89 ^b	0.45 ^a	1.89 ^b	2.87 ^b
Роми към	1.88 ^a	0.25 ^a	1.85 ^a	0.61 ^a	2.23 ^b	0.25 ^a
	*	*	*	*	*	*

Забележки: По-високите стойности на числата отразяват отдаване на по-голямо значение на направените избори (0 – минимална стойност, 7 – максимална стойност); статистическият значим ефект на етническата група върху броя на избраните позитивни или негативни характеристики към съответната етническа група е посочен със звездичка под съответната колона от четири числа и точното място на статистическото различие за съответния етнос е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

Данните от Таблица 3.24. показват, че наблюдаваме съвпадение в позитивните нагласи на българския и турския етнос към *българите*, за разлика от ромския, който показва по-малко позитивно отношение към българите. В

негативното си мнение към българския етнос като цяло негативните нагласи на ромите са по-малки от тези на самите българи.

По отношение мнението за позитивните нагласи към *турския етнос* се наблюдава единодушие в мнението на българи и роми, като единствено самите турци се самооценяват по-позитивно. В негативните нагласи към турския етнос турците и ромите съвпадат, а българите се отличават в своето мнение.

Що се отнася до *ромския етнос*, в позитивните нагласи към него турците и ромите съвпадат, а българите се отличават. Негативните си нагласи към ромите трите изследвани малцинства изразяват в три различни степени.

При анализиране на резултатите се наблюдава следната устойчива тенденция, която потвърждава хипотезата от гледна точка на теорията за социалната идентичност на Х. Ташфел: всеки етнос оценява собствената си етническа група позитивно в най-висока степен, съответно българският етнос (4.68), турският етнос (4.89) и ромският етнос (2.23). От трите етноса турският се самооценява най-позитивно, по-позитивно дори и от групата на мнозинството. Най-слабо позитивно оценяват собствената си етническа група на принадлежност ромите.

При разглеждане на негативните средни стойности прави впечатление, че двете малцинствени групи приписват на себе си в най-ниска степен негативни характеристики, съответно за групата на турците (0.45) и за групата на ромите (0.25). Българите приписват на собствената си етническа група (0.73) повече негативни качества, отколкото другите две малцинства й приписват. Групата на мнозинството е оценена в най-ниска степен в негативна насока от ромите (0.25) и след това от турците (0.53).

Като цяло групата на турците е оценена по-негативно от групата на българите и по-позитивно в сравнение с групата на ромите. Към ромите нагласите са най-негативни както от страна на българите, така и от страна на турците.

Връзка между приписваните позитивни и негативни характеристики на трите етнически групи, българи, турци и роми и възрастта

Средните стойности от приписването на положителни и отрицателни прилагателни на трите изследвани малцинства, които съответстват на четирите възрастови групи, са представени в Таблица 3.25.

Повечето резултати от Таблица 3.25. са статистически значими, т.е. и четирите изследвани възрастови групи, на 6, 9, 12 и 15 години, се отличават в мнението си за малцинствата. Изключение са българите в позитивните си нагласи към турците, в нагласите си към ромите и ромите в позитивните си нагласи към тях самите и в негативните си нагласи към българите.

В позитивните и в негативните нагласи на децата от **българския етнос** към самия него се наблюдава промяна между 9 и 12 години, като на 9 години нагласите са най-позитивни. В негативните нагласи на българчетата към турския етнос се наблюдава промяна между 6 и 9 години, като най-негативни са на 9 години. В мнението на българчетата към ромския етнос не се наблюдават различия по възрастови групи.

В негативните нагласи на българчетата към ромчетата има промяна между 6 и 9 години, като 12 и 15-годишните съвпадат в своето мнение.

Таблица 3.25. Средни стойности на приписани позитивни (+) и негативни (–) прилагателни за всеки етнос, разпределени по *възраст*

Етнос	Българи		Турци		Роми	
	+	-	+	-	+	-
Българска нация към						
6 години	4.33 ^b	0.25 ^a	2.38	1.81 ^a	0.73	4.25
9 години	5.51 ^a	0.34 ^a	2.34	3.21 ^b	0.98	5.11
12 години	3.73 ^b	1.29 ^b	2.63	2.04 ^{a,b}	1.19	4.21
15 години	4.14 ^b	1.00 ^b	2.16	2.20 ^{a,b}	0.61	4.53
<i>Средна стойност</i>	4.42	0.72	2.38	2.31	0.88	4.52
	*	*		*		
Българи към						
6 години	5.00 ^{b,c}	0.30 ^a	2.38	2.18 ^a	0.48	5.10
9 години	5.63 ^c	0.29 ^a	1.95	3.63 ^b	0.80	5.34
12 години	3.70 ^a	1.40 ^b	2.20	2.33 ^{a,b}	1.13	4.50
15 години	4.22 ^{a,b}	0.95 ^b	1.83	2.32 ^{a,b}	0.49	4.66
<i>Средна стойност</i>	4.64	0.73	2.09	2.62	0.72	4.90
	*	*		*		
Турци към						
6 години	1.00 ^a	0.00 ^a	2.33 ^a	0.00 ^a	2.00 ^{a,b}	0.00 ^a
9 години	6.03 ^c	0.65 ^b	5.98 ^b	0.93 ^c	2.23 ^b	4.43 ^c
12 години	5.44 ^{b,c}	0.64 ^b	6.26 ^b	0.49 ^b	0.97 ^a	4.54 ^c
15 години	4.74 ^b	1.00 ^b	5.63 ^b	0.49 ^b	2.37 ^b	3.17 ^b
<i>Средна стойност</i>	4.12	0.53	4.89	0.45	1.89	2.87
	*	*	*	*	*	*
Роми към						
6 години	1.09 ^a	0.11	1.89 ^{a,b}	0.00 ^a	2.11	0.00 ^a
9 години	2.78 ^b	0.30	2.26 ^b	1.09 ^b	2.80	0.46 ^b
12 години	1.84 ^{a,b}	0.27	1.89 ^{a,b}	0.65 ^{a,b}	2.03	0.22 ^{a,b}
15 години	1.70 ^{a,b}	0.33	1.18 ^a	0.73 ^{a,b}	1.79	0.33 ^{a,b}
<i>Средна стойност</i>	1.88	0.25	1.85	0.61	2.23	0.25
	*		*	*		*

Забележки: По-високите стойности на числата отразяват отдаване на по-голямо значение на направените избори (0 – минимална стойност, 7 – максимална стойност); където е налице статистически значим ефект на възрастта върху броя на избраните позитивни или негативни прилагателни към съответната етническа група, в съответната колона от четири числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответната възраст е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

Позитивните нагласи на **турчетата** за българите се различава на 6, 9 и на 15 години, като е най-позитивно на 9 години. Негативните нагласи на турчетата за българите се различава на 6 и 9 години. Мнението на турците за тях самите търпи промяна между 6 и 9 години, като в негативна се променя и на 12 години. Турчетата на 12 години оценяват собствената си група най-позитивно. Позитивните нагласи на турците към ромския етнос се променят между 9 и 12 години, а негативните им нагласи между 6 и 9 години и между 12 и 15 години.

Позитивните нагласи на **ромския етнос** към българите се променят между 6 и 9 години, в негативните си нагласи ромите са единодушни в различните възрастови групи. По отношение позитивните и негативните нагласи на ромите към турския етнос те се разделят в 2 групи, като се наблюдава промяна между 6 и 9 години. Ромите променят негативните си нагласи към собствената си етническа група на принадлежност между 6 и 9 години. По отношение на позитивните нагласи към себе си те са единодушни.

3.4. Изследване на степента на харесване на етническите групи

Връзка между степен на харесване и етническа група на принадлежност

Средните стойности на степента на харесване на етническите групи за всяка от тях са представени в Таблица 3.26.

Таблица 3.26. Средни стойности на степента на харесване на етническите групи, разпределена по *етническа група* на принадлежност

	<i>Българи</i>	<i>Турци</i>	<i>Роми</i>
Българска нация към	4.52^b	2.96^b	1.86^a
Българите към	4.55 ^b	2.65 ^a	1.60 ^a
Турците към	4.64 ^b	4.97 ^d	3.19 ^b
Ромите към	4.01 ^a	4.51 ^c	4.56 ^c
	*	*	*

Забележки: По-високите стойности на числата отразяват по-голяма степен на харесване (1 – много не ми харесва, 5 – много ми харесва); статистическият значим ефект на етническата група върху степента на харесване е посочен със звездичка в съответната колона от четири числа и точното място на статистическото различие за съответният етнос е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестове на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

В Таблица 3.26. се наблюдават статистически значими различия – всеки един от етносите в най-висока степен харесва своята етническа група на принадлежност. При турския етнос тази тенденция е най-ясно изразена.

Като цяло най-харесвана е групата на мнозинството, следва турският етнос и групата на ромите.

Българи и турци в еднаква степен харесват групата на мнозинството, а ромите в по-ниска степен предпочитат българите. Турският етнос е най-харесван от самите турци, следва групата на ромите, българската нация и на последно място от българите. Отношението към турския етнос е най-ясно разграничено по етническите групи. Ромите са най-харесвани от тях самите, от турците и в най-ниска степен от българите.

Връзка между степен на харесване и възраст

Таблица 3.27. Най-често срещаните отговори при измерване на степента на харесване на различните етноси, разпределени по възраст. В скоби е даден броят на посочените отговори

<i>Приписвана категория</i>	<i>Етнос</i>		
	<i>Българи</i>	<i>Турци</i>	<i>Роми</i>
Българи към			
6 години	много ми харесват (37)	много ми харесват (39)	много ми харесват(29)
9 години	много ми харесват (23)	много ми харесват (33)	много ми харесват(25)
12 години	много ми харесват (27)	много ми харесват (29)	малко ми харесват(14)
15 години	много ми харесват (29)	много ми харесват (17)	не знам (20)
Турци към			
6 години	много ми харесват (13)	много ми харесват (48)	много ми харесват(44)
9 години	много не ми харесват (22)	много ми харесват (40)	много ми харесват(36)
12 години	много не ми харесват (12)	много ми харесват (37)	много ми харесват(26)
15 години	малко не ми харесват (12)	много ми харесват (31)	не знам (18)
Роми към			
6 години	много не ми харесват (33)	много ми харесват (40)	много ми харесват(43)
9 години	много не ми харесват (33)	много не ми харесват(13)	много ми харесват(39)
12 години	много не ми харесват (22)	много не ми харесват(15)	много ми харесват(22)
15 години	много не ми харесват (29)	много не ми харесват(12)	не знам (24)

В Таблица 3.27. са представени най-често срещаните отговори при измерване на степента на харесване на различните етноси. Изключение правят единствено ромчетата на 15-годишна възраст, които казват, че не знаят дали харесват или не тяхната група на принадлежност.

Българите от четирите възрастови групи са единодушни, че много харесват собствения си етнос, турците и ромите. Изключение прави групата на мнозинството на 15-годишна възраст, които не знаят дали харесват ромите.

Всички **турци** с изключение на 15-годишните много харесват групата на ромите. На 6-годишна възраст турците харесват силно и групата на мнозинството, но в останалите възрасти казват, че силно не я харесват. Към собствения етнос степента на харесване е висока и тя остава непроменена през четирите възрастови етапа.

Всички **роми** не харесват във висока степен групата на мнозинството. Всички възрастови групи деца от ромски произход много не харесват турците. Изключение са 6-годишните ромчета, които много харесват представителите на другото малцинство.

В Таблица 3.28. са представени средните стойности на степента на харесване на трите етнически групи, разпределени по възраст.

В Таблица 3.28. прави впечатление, че единствено групата на **българите** от трите етнически групи е единодушна в оценката си за собствената си група на принадлежност. В степента на харесване на другите два етноса се наблюдават ясно изразени възрастови различия.

Таблица 3.28. Средни стойности на *степента на харесване* на етническите групи, разпределена по *възраст*

<i>Етнос</i>		<i>Българи</i>	<i>Турци</i>	<i>Роми</i>
Българска нация към				
	6 години	4.81	3.54 ^b	1.83
	9 години	4.38	2.30 ^a	1.72
	12 години	4.31	3.10 ^{a,b}	2.19
	15 години	4.55	2.88 ^{a,b}	1.69
	<i>Средна стойност</i>	4.52	2.96	1.86
			*	
Българи към				
	6 години	4.80	3.25 ^b	1.28 ^a
	9 години	4.39	1.90 ^a	1.49 ^{a,b}
	12 години	4.40	2.75 ^b	2.00 ^b
	15 години	4.61	2.71 ^{a,b}	1.66 ^{a,b}
	<i>Средна стойност</i>	4.55	2.65	1.60
			*	*
Турци към				
	6 години	4.81 ^b	5.00 ^b	4.83 ^b
	9 години	4.83 ^b	5.00 ^b	2.68 ^a
	12 години	4.62 ^b	5.00 ^b	2.23 ^a
	15 години	4.20 ^a	4.86 ^a	2.60 ^a
	<i>Средна стойност</i>	4.64	4.97	3.19
		*	*	*
Роми към				
	6 години	4.66 ^b	5.00 ^c	4.98 ^c
	9 години	4.07 ^{a,b}	4.63 ^{b,c}	4.85 ^{b,c}
	12 години	3.59 ^a	4.41 ^b	4.59 ^b
	15 години	3.52 ^a	3.79 ^a	3.55 ^a
	<i>Средна стойност</i>	4.01	4.51	4.56
		*	*	*

Забележки: По-високите стойности на числата отразяват по-голяма степен на харесване (1 – много не ми харесва, 5 – много ми харесва); където е налице статистически значим ефект на възрастта върху степенята на харесване, в съответната колона от четири числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответната възраст е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

При оценка на групата на българите и на турците **турците** променят мнението си на 15 години, като изразяват предпочитания в по-ниска степен. Турците на 6 години се различават от другите възрастови групи в мнението си за ромите. На 15 години при турците се наблюдава лек спад в степенята на харесване на собствения им етнос, докато в другите три възрастови групи тя остава непроменена.

При групата на **ромите** се наблюдават най-значими различия в мнението им според различните възрасти. Всички изследвани ромчета след 6 години променят нагласите си към собствената и към другите групи.

Като цяло групата на ромите е харесвана най-слабо от турци и българи, следва групата на турците и най-харесвана е групата на българите.

3.5. Изследване на социалните дистанции между различни етноси

Връзка между избора на децата за приятел, етническа група на принадлежност и възраст

На Таблица 3.29. са представени отговорите на въпроса: „От кои от следните групи би избрал/предпочел да бъде твоят най-добър приятел?“, като те са разпределени по етническа група на принадлежност.

Таблица 3.29. Средни стойности на направените избори за *приятел*, разпределени по *етническа група* на принадлежност

Етнос	Средна стойност на направените избори за <i>приятел</i>		
	Българи	Турци	Роми
Българска нация към	1.20	3.02	4.24
Българите към	1.06 ^a	3.52 ^c	4.51 ^c
Турците към	1.95 ^b	1.11 ^a	2.89 ^b
Ромите към	2.41 ^c	1.64 ^b	1.48 ^a
	*	*	*

Забележки: По-ниските стойности на числата отразяват скъсени социални дистанции (1 – минимална стойност (първи направен избор), 5 – максимална стойност (последен избор); статистическият значим ефект на етническата група върху социалните дистанции е посочен със звездичка в съответната колона от три числа и точното място на статистическото различие за съответния етнос е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

Всички получени резултати са статистически значими, което показва, че се наблюдават ясно изразени различия в избора, който правят децата от трите етноса. Факт е, че всички изследвани деца предпочитат на първо място за приятел дете от своята етническа група. Децата от **български произход**, след като избират най-вече българи за приятели, на второ място в еднаква степен биха предпочели за приятели турци и роми. **Турчетата** след своя собствен етнос предпочитат за приятели в еднаква степен деца от групата на мнозинството и от ромски произход. Единствено в групата на **ромчетата** се наблюдава разграничение в направения втори и трети избор. На първо място по предпочитания за приятел те поставят своя собствен етнос, следван от групата на турците и на трето място поставят групата на мнозинството.

В обобщение, българин за приятел предпочитат най-много да имат българите, след това турците и накрая ромите. Турчин за приятел избират най-вече групата на турците, след това ромите и накрая българите. Ром за приятел предпочитат най-вече самите роми, следва групата на турците и накрая групата на българите.

В Таблица 3.30. са представени отговорите на същия въпрос, като те са разпределени по възраст.

Таблица 3.30. Средни стойности на направените избори за *приятел*, разпределени по *възраст*

<i>Етнос/ възраст</i>	<i>Средна стойност на направените избори за приятел</i>		
	<i>Българи</i>	<i>Турци</i>	<i>Роми</i>
Българска нация			
6 години	1.29	1.94 ^a	3.00 ^a
9 години	1.56	3.33 ^b	4.12 ^b
12 години	1.20	3.14 ^b	4.39 ^b
15 години	1.15	3.18 ^b	4.42 ^b
<i>Средна стойност</i>	1.97	3.02	4.24
		*	*
Българи			
6 години	1.17	2.78 ^a	3.40 ^a
9 години	1.02	3.95 ^b	4.60 ^b
12 години	1.00	3.50 ^{a,b}	4.51 ^b
15 години	1.07	3.44 ^{a,b}	4.64 ^b
<i>Средна стойност</i>	1.06	3.52	4.51
		*	*
Турци			
6 години	1.83 ^a	1.17 ^{a,b}	-
9 години	2.12 ^b	1.00 ^a	2.86
12 години	2.00 ^{a,b}	1.00 ^a	2.86
15 години	1.93 ^{a,b}	1.30 ^b	2.98
<i>Средна стойност</i>	1.95	1.11	2.89
	*	*	
Роми			
6 години	-	1.00 ^a	1.93 ^b
9 години	2.59 ^b	2.00 ^{b,c}	1.31 ^a
12 години	2.00 ^a	1.66 ^b	1.27 ^a
15 години	2.67 ^b	2.31 ^c	1.00 ^a
<i>Средна стойност</i>	2.41	1.64	1.48
	*	*	*

Забележки: По-ниските стойности на числата отразяват скъсени социални дистанции (1 – минимална стойност (първи направен избор), 5 – максимална стойност (последен избор)); където е налице статистически значим ефект на възрастта върху социалните дистанции, в съответната колона от четири числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответната възраст е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

Отново се наблюдава ясно изразена тенденция към вътрешногрупов фаворитизъм, като всички деца са единодушни, че на първо място предпочитат за приятел деца от своята собствена етническа група.

В отговорите, които дават **българите** по отношение на собствената си група на принадлежност, не се наблюдават различия по възраст. На второ място за приятели те предпочитат турците, като след 6-годишна възраст предпочитанията им бележат спад/намаляват. На трето място те поставят ромите, като отново след 6-годишна възраст социалните дистанции се увеличават и те не се променят през другите възрастови периоди.

Турските деца на първо място поставят собствената си група, като между 9 и 12 години техните предпочитания към нея са най-силно изразени. На второ място предпочитат за приятели деца от групата на мнозинството, като на 6 години техните предпочитания са най-силно изразени. На трето място поставят ромите, като не се наблюдават различия по възраст, т.е. тяхното мнение не се променя с увеличаване на възрастта.

Ромчетата предпочитат да имат приятели най-вече от собствения си етнос, като след 6-годишна възраст това желание у тях се увеличава и остава непроменено между 9 и 15 години. На второ място те избират деца от турски произход, като на 6 години ги предпочитат най-силно, а на 15 – съответно най-слабо. Би могло да се предположи, че ромите с увеличаване на възрастта се чувстват дискриминирани както от групата на мнозинството, така и от групата на турците. На трето място те предпочитат групата на мнозинството, като на 12 години социалните дистанции между роми и българи са най-скъсени.

Връзка между НЕ предпочитанията на децата за приятел, етническа група на принадлежност и възраст

На Таблица 3.31. са представени отговорите на въпроса „От кои от следните групи НЕ би избрал/предпочел да бъде твоят най-добър приятел“, като те са разпределени по етническа група.

Таблица 3.31. Средни стойности на направените избори за **не като приятел**, разпределени по *етническа група* на принадлежност

<i>Етнос</i>	<i>Средна стойност на направените избори за не като приятел</i>		
	<i>Българи</i>	<i>Турци</i>	<i>Роми</i>
Българска нация към	4.61	2.23	1.32
Българите към	4.80 ^c	2.23 ^b	1.33 ^a
Турците към	1.98 ^b	2.36 ^b	1.26 ^a
Ромите към	1.47 ^a	1.66 ^a	2.50 ^b
	*	*	*

Забележки: По-високите стойности на числата отразяват скъсени социални дистанции (1 – минимална стойност (първи направен избор), 5 – максимална стойност (последен избор); статистическият значим ефект на етническата група върху социалните дистанции е посочен със звездичка в съответната колона от три числа и точното място на статистическото различие за съответния етнос е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

Наблюдават се ясно изразени различия между изборите, които правят децата от различните етноси, тъй като получените резултати са статистически значими.

Децата от **български произход** най-слабо избират за приятел деца от ромски произход, след това от турски и накрая поставят своята собствена етническа група. Децата от **турски произход** не биха искали да имат приятел от ромски произход, като в еднаква степен имат желание да имат приятел деца от своя етнос или от групата на мнозинството. **Ромчетата** не биха избрали приятели от български и турски произход. Те предпочитат приятелите им да бъдат от собствения им етнос.

На Таблица 3.32. са представени отговорите на същия въпрос, като са разпределени по възрастови групи.

Таблица 3.32. Средни стойности на направените избори за *не като приятел*, разпределени по възраст

Етнос/възраст	Средна стойност на направените избори за <i>не като приятел</i>		
	Българи	Турци	Роми
Българска нация			
6 години	4.29	1.94	1.13
9 години	4.80	2.03	1.37
12 години	4.80	2.39	1.55
15 години	4.89	2.42	1.26
<i>Средна стойност</i>	4.80	2.23	1.33
Българи			
6 години	4.29	1.94	1.13
9 години	4.80	2.03	1.37
12 години	4.80	2.39	1.55
15 години	4.89	2.42	1.26
<i>Средна стойност</i>	4.80	2.23	1.33
Турция			
6 години	-	-	-
9 години	1.95	2.88 ^b	1.08 ^a
12 години	1.92	2.10 ^{a,b}	1.19 ^a
15 години	2.07	1.93 ^a	1.62 ^b
<i>Средна стойност</i>	1.98	2.36 *	1.26 *
Роми			
6 години	-	-	-
9 години	1.50	1.80	2.86 ^b
12 години	1.29	1.67	3.00 ^b
15 години	1.57	1.37	1.50 ^a
<i>Средна стойност</i>	1.47	1.66	2.50 *

Забележки: По-високите стойности на числата отразяват скъсени социални дистанции (1 – минимална стойност (първи направен избор), 5 – максимална стойност (последен избор); където е налице статистически значим ефект на възрастта върху социалните дистанции, в съответната колона от четири числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответната възраст е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

В групата на **българчетата** не се наблюдават различия с увеличаване на възрастта. Те са единомдушни, че най-слабо предпочитат за приятел деца от ромски произход, след това от турски и накрая от собствената си група. **Турчетата**, също като българчетата, най-вече не биха искали да имат приятели роми, като с увеличаване на възрастта социалните дистанции между двата етноса намаляват, като на 15 години те са най-скъсени. На второ място турчетата не биха искали да са приятели с представители с групата на мнозинството, като не се наблюдават различия по възраст. На трето място те поставят своя собствен етнос, като на 9 години предпочитанията им са най-ясно изразени и достигат своя пик. **Ромчетата** от всички възрастови групи са единомдушни, че най-вече не искат да имат приятели българи и турци. Най-скъсени са дистанциите към представители на своя етнос, като с увеличаване на възрастта намалява желанието им да осъществяват приятелски връзки с хора от своя етнос.

Връзка между избора на децата за съсед, етническа група на принадлежност и възраст

На Таблица 3.33. са представени отговорите на въпроса „От кои от следните групи би избрал/предпочел да бъде твоят съсед?“, като те са разпределени по етническа група на принадлежност.

Таблица 3.33. Средни стойности на направените избори за *съсед*, разпределени по *етническа група* на принадлежност

Етнос	Средна стойност на направените избори за <i>съсед</i>		
	Българи	Турци	Роми
Българска нация към	1.27	2.99	4.33
Българите към	1.17 ^a	3.43 ^c	4.58 ^c
Турците към	1.93 ^b	1.11 ^a	2.72 ^b
Ромите към	2.17 ^c	1.50 ^b	1.62 ^a
	*		

Забележки: По-ниските стойности на числата отразяват скъсени социални дистанции (1 – минимална стойност (първи направен избор), 5 – максимална стойност (последен избор)); където е налице статистически значим ефект на етническата група върху социалните дистанции, в съответната колона от три числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответния етнос е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

Резултатите за трите етнически групи са статистически значими, което означава, че се наблюдават ясно изразени различия между тях в детските избори. Отново се констатира тенденцията всеки етнос да предпочита за съседи най-вече хора от своята етническа група.

Българите предпочитат да живеят най-вече с други българи, като в еднаква степен предпочитат турци и роми. Групата на **турските деца** предпочитат да

живеят с представители на своя етнос, а ако това е невъзможно, в еднаква степен биха избрали за съседи българи или роми. Единствено представителите на **ромския етнос** правят ясно разграничение между трите етнически групи. Те предпочитат да живеят с представители на своя етнос, на второ място поставят групата на турците и на трето място избират групата на мнозинството.

На Таблица 3.34. са представени отговорите на същия въпрос, като те са разпределени по възраст.

Таблица 3.34. Средни стойности на направените избори за *съсед*, разпределени по *възраст*

<i>Етнос/ възраст</i>	<i>Средна стойност на направените избори за съсед</i>		
	<i>Българи</i>	<i>Турци</i>	<i>Роми</i>
Българска нация			
6 години	1.12	1.88 ^a	3.00 ^a
9 години	1.29	3.30 ^b	4.08 ^b
12 години	1.43	3.00 ^b	4.37 ^b
15 години	1.22	3.27 ^b	4.74 ^b
<i>Средна стойност</i>	1.27	2.99	4.33
		*	*
Българи			
6 години	1.06	2.33 ^a	3.50 ^a
9 години	1.22	3.77 ^b	4.35 ^{a,b}
12 години	1.28	3.34 ^b	4.60 ^b
15 години	1.10	3.58 ^b	4.86 ^b
<i>Средна стойност</i>	1.17	3.43	4.58
		*	*
Турци			
6 години	1.83	1.67	-
9 години	1.94	1.07	3.00 ^b
12 години	2.04	1.00	2.80 ^b
15 години	2.00	1.20	2.20 ^a
<i>Средна стойност</i>	1.93	1.11	2.72
			*
Роми			
6 години	-	1.00 ^a	1.93 ^a
9 години	2.20 ^{a,b}	1.77 ^b	1.71 ^a
12 години	1.95 ^a	1.68 ^b	1.00 ^b
15 години	2.55 ^b	2.09 ^b	1.00 ^b
<i>Средна стойност</i>	2.17	1.50	1.62
		*	*

Забележки: По-ниските стойности на числата отразяват скъсени социални дистанции (1 – минимална стойност (първи направен избор), 5 – максимална стойност (последен избор)); където е налице статистически значим ефект на възрастта върху социалните дистанции, в съответната колона от четири числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответната възраст е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

Българчетата от всички възрастови групи са единодушни, че предпочитат да живеят с хора от своята група на принадлежност. На второ място те биха съжителствали с турци, като след 6-годишна възраст тяхното желание рязко намалява и социалните дистанции между българи и турци се увеличават. На трето място те избират за свои съседни групата на ромите, като отново след 6-годишна възраст социалните дистанции между двата етноса се увеличават. **Турчетата** от всички изследвани възрасти са единодушни, че най-вече предпочитат да живеят с турци и след това с българи. На трето място те избират за съседни представители на ромския етнос, като на 15 години тяхното желание за това е най-силно, т.е. с увеличаване на възрастта се скъсяват социалните дистанции между групата на турците и ромите. Учудващо **ромите** имат най-голямо желание да живеят с представители на турския етнос, като след 6-годишна възраст дистанциите между двата етноса се увеличават и тяхното желание намалява. На второ място те биха предпочели да съжителстват с представители на своя етнос, но между 9 и 12 години този избор става първи, т.е. с увеличаване на възрастта ромите се затварят в своята етническа група.

Резултатите показват две ясно изразени тенденции. От една страна, са налице добри отношения между групата на турците и ромите, ромите са добре приети от тях. От друга страна, се наблюдава неразбиране, разединение и конфликт между различните ромски общности и те не са предпочитани.

Връзка между НЕ предпочитанията на децата за съсед, етническа група на принадлежност и възраст

На Таблица 3.35. са представени отговорите на въпроса „От кои от следните групи НЕ би избрал/предпочел да бъде твоят съсед?“, като те са разпределени по етническа група на принадлежност.

Таблица 3.35. Средни стойности на направените избори за *не като съсед*, разпределени по *етническа група* на принадлежност

Етнос	Средна стойност на направените избори за <i>не като съсед</i>		
	Българи	Турци	Роми
Българска нация към	4.59	2.24	1.21
Българите към	4.75 ^c	2.24 ^b	1.22 ^a
Турците към	2.02 ^b	2.49 ^b	1.28 ^a
Ромите към	1.34 ^a	1.42 ^a	2.31 ^b
	*	*	*

Забележки: По-високите стойности на числата отразяват скъсени социални дистанции (1 – минимална стойност (първи направен избор), 5 – максимална стойност (последен избор); статистическият значим ефект на етническата група върху социалните дистанции е посочен със звездичка в съответната колона от три числа и точното място на статистическото различие за съответния етнос е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

Всички получени резултати са статистически значими, което показва, че се наблюдават ясно изразени различия в избора, който правят децата от трите етноса. **Българчетата** най-слабо избират за съсед групата на ромите, следват турците и накрая поставят представителите на своята група. **Турчетата** не желаят да живеят най-вече с роми и в една и съща степен предпочитат хора от своя етнос или от групата на мнозинството. **Ромчетата** най-вече не желаят за съседи българи и турци и предпочитат да живеят с други роми.

Таблица 3.36. представя отговорите на същия въпрос, като те са разпределени по възраст.

Таблица 3.36. Средни стойности на направените избори за *не като съсед*, разпределени по *възраст*

Етнос/ възраст	Средна стойност на направените избори за <i>не като съсед</i>		
	Българи	Турци	Роми
Българска нация			
6 години	4.33	1.94 ^a	1.08
9 години	4.61	2.15 ^{a,b}	1.38
12 години	4.55	2.49 ^b	1.25
15 години	4.68	3.22 ^{a,b}	1.13
<i>Средна стойност</i>	4.59	2.24	1.21
Българи			
6 години	4.33	1.94	1.08
9 години	4.73	2.12	1.42
12 години	4.71	2.46	1.27
15 години	4.89	2.27	1.10
<i>Средна стойност</i>	4.75	2.24	1.22
Турци			
6 години	-	-	-
9 години	2.11	3.07 ^b	1.03 ^a
12 години	2.00	2.56 ^{a,b}	1.11 ^a
15 години	1.94	1.94 ^a	1.89 ^b
<i>Средна стойност</i>	2.02	2.49	1.28
Роми			
6 години	-	-	-
9 години	1.42	1.14 ^a	2.50 ^{a,b}
12 години	1.33	1.50 ^{a,b}	3.00 ^b
15 години	1.00	2.00 ^b	1.67 ^a
<i>Средна стойност</i>	1.34	1.42	2.31
		*	*

Забележки: По-високите стойности на числата отразяват скъсени социални дистанции (1 – минимална стойност (първи направен избор), 5 – максимална стойност (последен избор); където е налице статистически значим ефект на възрастта върху социалните дистанции, в съответната колона от четири числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответната възраст е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

В групата на **българите** не се наблюдават разминавания при различните възрастови групи. Нейните представители са единодушни, че най-силно не желаят за съседни роми, следват турци и накрая българи. **Турчетата** най-малко искат да съжителстват с групата на ромите, като на 15 години тяхното желание е с най-ниски стойности. На второ място те не избират за съседни групата на мнозинството, като в техните отговори не се наблюдават различия по възраст. Турчетата предпочитат да живеят с представители на своя етнос, като на 15 години тяхното желание намалява, т.е. с увеличаване на възрастта социалните дистанции към своя етнос се увеличават. **Ромчетата** най-слабо предпочитат за съседни представителите на групата на мнозинството, като не са налице различия през различните възрастови периоди. На второ място те не желаят за съседни турци, като между 6 и 15 години се наблюдава намаляване на социалните дистанции между двата етноса. Ромите предпочитат да живеят с представители на своя етнос, като на 12 години тяхното желание е най-ясно изразено.

3.6. Изследване на знанията за етническите символи и източници на информация за етническите групи

3.6.1. Избор на празник

Връзка между най-предпочитания празник от четирите етнически групи и етническата принадлежност

Предпочитанията, които изследваните деца приписват на празниците на четирите етнически групи, са представени в Таблица 3.37., като данните са разпределени по етноси.

Таблица 3.37. Средни стойности, приписвана на посочените *празници*, разпределена по етническа група на принадлежност

Етнос	Приписвана средна стойност на всеки празник			
	3 Март	Курбан Байрам	Банго Васили	Рош а Шана
Българска нация	1.19 ^a	3.08 ^b	3.78 ^c	3.51 ^b
Българи	1.11 ^a	3.63 ^b	3.78 ^c	3.63 ^b
Евреи	1.84 ^b	3.86 ^c	3.68 ^c	1.40 ^a
Турци	1.72 ^b	1.25 ^a	2.73 ^b	2.00 ^a
Роми	1.80 ^b	1.30 ^a	1.65 ^a	4.00 ^b
<i>Средна стойност</i>	1.54 *	1.89 *	3.31 *	2.85 *

Забележки: По-ниските стойности на числата отразяват приписване на по-голямо значение на съответния празник (1 – минимална стойност (първи избор), 5 – максимална стойност (последен избор); статистически значимият ефект на етноса върху даден празник е посочен със звездичка в съответната колона от пет числа и точното място на статистическото различие за съответния етнос е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

Наблюдават се статистически значими различия при избора на всички празници, които правят децата от четирите етнически групи. На *българския национален празник* 3 март логично най-голямо значение отдават групата на българите. За трите малцинствени групи той има едно и също значение.

Турският празник е най-значим за групата на турци и роми и по-малко за българи и евреи.

Ромският празник е най-важен за групата на ромите, след това за групата на турците и в еднаква степен той не е от значение за българи и евреи.

Еврейският празник е най-ценен за групата на евреите и турците.

От анализа, направен на Таблица 3.37., става ясно, че всеки етнос изразява ясни предпочитания към своя празник.

Връзка между най-предпочитания празник от четирите етнически групи и възрастта

Предпочитанията, които изследваните деца приписват на празниците на четирите етнически групи, са представени в Таблица 3.38., като данните са разпределени по възраст.

За групата на **българите** не се наблюдават различия по възраст в избора на празник. Логично за децата от български произход най-важен е националният празник 3 март.

При **децата от турски произход** се наблюдават различия по възраст в избора, които правят на празника на своя етнос и на 3 март. Интерес представлява тенденцията, която се наблюдава между 6 и 9-годишна възраст при избора на българския национален празник. След 9-годишна възраст неговото значение намалява, а при избора на етническия празник след същата възраст неговото значение се увеличава, което може да се обясни със засилване на етническата идентичност в турските деца.

При **децата от ромски произход** не се наблюдават различия по възраст при избора на ромския празник Банго Васили. Отново обаче при избора между 6 и 9-годишна възраст на българския национален празник и турския празник се наблюдават статистически значими различия. Тенденцията, която е налице, е същата като при децата от турски произход. След 9-годишна възраст се увеличава значението, което ромчетата предават на празника на тяхната етническа група и намалява важността на българския национален празник.

При **децата от еврейски произход** също като при децата от български произход не се наблюдават значими различия по възраст. По-голямо значение те отдават на празника на етническата група в сравнение с българския национален празник.

От всички изследвани етноси българите придават най-голямо значение на своя национален празник (1.11), следва групата на турските деца (1.25), евреи (1.39) и роми (1.65).

Таблица 3.38. Средни стойности, приписвана на посочените *празници*, разпределена по възраст

Етнос/ Възрастова група	Приписвана средна стойност на всеки празник			
	3 Март	Курбан Байрам	Банго Васили	Рош а Шана
Българска нация				
6 години	1.13	2.74	3.31	3.54
9 години	1.16	2.38	3.50	3.33
12 години	1.35	3.42	3.63	3.53
15 години	1.13	3.18	4.19	3.50
<i>Средна стойност</i>	1.19	3.08	3.78	3.51
Българи				
6 години	1.15	3.13	3.31	3.54
9 години	1.05	3.57	3.50	3.33
12 години	1.25	3.87	3.66	3.70
15 години	1.00	3.63	4.21	3.67
<i>Средна стойност</i>	1.11	3.63	3.78	3.63
Евреи				
6 години	1.79	-	-	1.37
9 години	1.67	-	-	1.41
12 години	2.00	-	-	1.00
15 години	1.89	-	-	1.44
<i>Средна стойност</i>	1.84	-	-	1.39
Турци				
6 години	1.21 ^a	1.79 ^b	-	-
9 години	2.04 ^b	1.00 ^a	3.50	-
12 години	1.97 ^b	1.03 ^a	3.00	-
15 години	2.00 ^b	1.00 ^a	2.33	-
<i>Средна стойност</i>	1.72 *	1.25 *	2.73	-
Роми				
6 години	1.03 ^a	1.97 ^b	-	-
9 години	2.03 ^b	1.17 ^a	1.36	-
12 години	2.18 ^b	1.06 ^a	1.62	-
15 години	2.06 ^b	1.00 ^a	2.50	-
<i>Средна стойност</i>	1.80 *	1.30 *	1.65	-

Забележки: По-ниските стойности на числата отразяват приписване на по-голямо значение на съответния празник (1 – минимална стойност (първи избор), 5 – максимална стойност (последен избор); където е налице статистически значим ефект на възрастта върху даден празник, в съответната колона от четири числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответната възраст е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

3.6.2. Избор на религиозен обект

Връзка между най-предпочитания религиозен обект от четирите етнически групи и етническата принадлежност

Предпочитанията, които изследваните деца приписват на религиозните обекти на четирите етнически групи, са представени в Таблица 3.39., като данните са разпределени по етнос.

Таблица 3.39. Средни стойности, приписвана на посочените **религиозни обекти**, разпределена по етническа група на принадлежност

<i>Етнос</i>	<i>Приписвана средна стойност на всеки религиозен обект</i>			
	<i>Рилски манастир</i>	<i>Томбул джамия</i>	<i>Бачковски манастир</i>	<i>Синагогата в София</i>
Българска нация	1.34 ^a	3.65 ^b	2.48 ^a	3.20 ^b
Българи	1.22 ^a	4.03 ^c	2.31 ^a	3.18 ^b
Евреи	1.52 ^a	3.60 ^b	2.86 ^{a,b}	1.83 ^a
Турци	2.50 ^b	1.98 ^a	3.39 ^b	2.80 ^b
Роми	2.42 ^b	2.57 ^b	4.03 ^c	2.73 ^b
<i>Средна стойност</i>	1.91 *	2.73 *	3.16 *	2.78 *

Забележки: По-ниските стойности на числата отразяват приписване на по-голямо значение на съответния религиозен обект (1 – минимална стойност (първи избор), 5 – максимална стойност (последен избор)); статистически значимият ефект на етноса върху даден религиозен обект е посочен със звездичка в съответната колона от пет числа и точното място на статистическото различие за съответния етнос е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

Наблюдават се статистически значими различия за четирите религиозни обекти при всички изследвани етноси.

Рилският манастир е най-предпочитаният и най-често избран от групата на българите, като за всички останали етноси той има еднакво второстепенно значение. *Томбул джамия* логично е най-значима за групата на турците, за ромите и на последно място за българи и евреи. *Бачковският манастир* е най-честият избор от ромите, българи, евреи и турци. *Синагогата в София* е най-важен религиозен обект за групата на еврейските деца, на българчетата, на турчетата и на последно място на ромите.

Връзка между най-предпочитания религиозен обект от четирите етнически групи и възрастта

Предпочитанията, които изследваните деца приписват на религиозните обекти на четирите етнически групи, са представени в Таблица 3.40., като данните са разпределени по възраст.

Таблица 3.40. Средни стойности, приписвана на посочените *религиозни обекти*, разпределена по възраст

Етнос/ Възрастова група	Приписвана средна стойност на всеки религиозен обект			
	Рилски манастир	Томбул джамя	Бачковски манастир	Синагогата в София
Българска нация				
6 години	1.44	2.94 ^a	2.62 ^{a,b}	3.44
9 години	1.56	3.58 ^{a,b}	2.91 ^b	3.25
12 години	1.23	3.97 ^b	2.36 ^{a,b}	3.23
15 години	1.52	3.77 ^{a,b}	2.12 ^a	3.03
Средна стойност	1.34	3.65	2.48	3.20
*				
Българи				
6 години	1.15	3.44	2.38	3.40
9 години	1.08	3.85	2.74	3.00
12 години	1.18	4.31	2.15	3.27
15 години	1.45	4.09	2.08	3.18
Средна стойност	1.22	4.03	2.31	3.18
Евреи				
6 години	1.57	3.64	-	1.89
9 години	1.48	3.48	-	1.77
12 години	1.00	3.00	-	2.00
15 години	1.55	3.67	-	1.82
Средна стойност	1.52	3.60	-	1.83
Турци				
6 години	2.79 ^b	2.81 ^c	3.29	2.85
9 години	2.71 ^b	2.21 ^b	3.46	2.67
12 години	1.87 ^a	1.34 ^a	3.78	3.00
15 години	2.13 ^{a,b}	1.13 ^a	2.75	2.58
Средна стойност	2.50	1.98	3.39	2.80
*				
Роми				
6 години	2.52	2.70	3.91	2.89
9 години	2.38	2.62	4.07	2.80
12 години	2.83	1.89	3.67	2.50
15 години	1.75	2.45	4.75	1.78
Средна стойност	2.42	2.58	4.03	2.73

Забележки: По-ниските стойности на числата отразяват приписване на по-голямо значение на съответния религиозен обект (1 – минимална стойност (първи избор), 5 – максимална стойност (последен избор); където е налице статистически значим ефект на възрастта върху даден религиозен обект, в съответната колона от четири числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответната възраст е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

В избора на религиозни обекти почти не се наблюдават статистически значими различия по възраст. **Българските деца** от всички възрасти са единодушни, че най-харесват Рилския манастир, следван от Бачковския манастир, Томбул джамия и Синагогата в София. **Децата от еврейски произход** също на първо място поставят Рилски манастир, Синагогата в София, а на трето – Томбул джамия. Единствено в изборите на религиозни обекти, които правят **децата от турски произход**, се наблюдават статистически значими различия по възраст. Логично най-силни и ясно изразени предпочитания те имат към Томбул джамия, следва Рилски манастир, Синагогата в София и Бачковски манастир. Между 9 и 12-годишна възраст се наблюдава увеличение на отдаваното значение както на Томбул джамия, така и на Рилски манастир. Групата на **ромските деца** на първо място поставя Рилски манастир, следва Томбул джамия, Синагогата в София и накрая Бачковски манастир.

3.6.3. Избор на език

Връзка между най-предпочитания език от четирите етнически групи и етническата принадлежност

Предпочитанията, които изследваните деца приписват на езиците на четирите етнически групи, са представени в Таблица 3.41., като данните са разпределени по етнос.

Таблица 3.41. Средни стойности, приписвана на посочените *езици*, разпределена по етническа група на принадлежност

Етнос	Приписвана средна стойност на всеки език			
	Български език	Иврит	Турски език	Романес
Българска нация	1.18 ^{a,b}	2.82 ^{a,b}	3.00 ^b	4.18 ^c
Българи	1.09 ^a	2.76 ^a	3.37 ^{b,c}	4.28 ^c
Евреи	1.33 ^b	2.89 ^b	3.37 ^c	4.32 ^c
Турци	1.92 ^c	5.00 ^c	1.12 ^a	2.78 ^b
Роми	2.00 ^c	-	1.62 ^c	1.30 ^a
<i>Средна стойност</i>	1.55	2.61	2.07	3.05
	*	*	*	*

Забележки: По-ниските стойности на числата отразяват приписване на по-голямо значение на съответния език (1 – минимална стойност (първи избор), 5 – максимална стойност (последен избор); статистически значимият ефект на етноса върху даден празник е посочен със звездичка в съответната колона от пет числа и точното място на статистическото различие за съответния етнос е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

Наблюдават се статистически значими различия за четирите езици при всички изследвани етноси.

Логично *българският език* е най-предпочитан от българи, евреи и роми и на последно място от турци. *Ивритът* е най-често избран от групата на евреите и българите и на последно място от турците. *Турският език* е най-значим за групата на турците, на ромите и най-накрая за българи и евреи. *Ромският език* е най-харесван от самите роми, от турците и на трето място от българи и евреи.

Връзка между най-предпочитания език от четирите етнически групи и възрастта

Предпочитанията, които изследваните деца приписват на езиците на четирите етнически групи, са представени в Таблица 3.42., като данните са разпределени по възраст.

Таблица 3.42. Средни стойности, приписвана на посочените езици, разпределена по възраст

<i>Етнос/ Възрастова група</i>	<i>Приписвана средна стойност на всеки език</i>			
	<i>Български език</i>	<i>Иврит</i>	<i>Турски език</i>	<i>Романес</i>
Българска нация				
6 години	1.10	3.18	3.45	3.91 ^{a,b}
9 години	1.16	2.80	2.55	3.21 ^{a,b}
12 години	1.32	2.69	3.22	4.12 ^{a,b}
15 години	1.14	3.00	2.90	4.71 ^b
<i>Средна стойност</i>	1.18	2.89	3.00	4.18 *
Българи				
6 години	1.10	3.18	3.45	3.91 ^a
9 години	1.05	2.80	3.07	3.42 ^a
12 години	1.23	2.69	3.67	4.20 ^{a,b}
15 години	1.00	3.00	3.18	4.81 ^b
<i>Средна стойност</i>	1.09	2.89	3.37	4.28 *
Евреи				
6 години	1.39	1.87	-	-
9 години	1.29	1.78	-	-
12 години	1.00	2.00	-	-
15 години	1.36	1.80	-	-
<i>Средна стойност</i>	1.33	1.81	-	-
Турци				
6 години	-	-	-	-
9 години	1.95 ^{a,b}	-	1.08 ^a	2.95 ^b
12 години	2.00 ^b	-	1.03 ^a	2.94 ^b
15 години	1.77 ^a	-	1.28 ^b	2.11 ^a
<i>Средна стойност</i>	1.92 *	-	1.12 *	2.78 *
Роми				
6 години	-	-	-	-
9 години	2.00	-	1.76	1.40 ^{a,b}
12 години	2.03	-	1.35	1.60 ^b
15 години	1.97	-	1.92	1.07 ^a
<i>Средна стойност</i>	2.00	-	1.62	1.30 *

Забележки: По-ниските стойности на числата отразяват приписване на по-голямо значение на съответния език (1 – минимална стойност (първи избор), 5 – максимална стойност (последен избор); статистически значимият ефект на етноса върху даден празник е посочен със звездичка в съответната колона от четири числа и точното място на статистическото различие за съответния етнос е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

При **българския етнос** не се наблюдават статистически значими различия по възраст при избора на четирите езика. Изключение прави единствено ромският език, на който между 9 и 12-годишна възраст започва да се отдава по-малко значение.

За **децата от еврейски произход** от всички възрасти българският език е по-важен от иврита.

При **децата от турски произход** се наблюдават статистически значими различия по възраст по отношение на българския, турския и ромския език. На турския език те отдават най-голямо значение, следва българският език и на трето място – романес. Между 12 и 15-годишна възраст значението на българския език се увеличава, а на турския – намалява.

За **децата от ромски произход** най-значим е ромският език, следва турският и на трето място – българският. Между 12 и 15-годишна възраст значението, което се придава на ромския език, се увеличава.

3.6.4. Източници на информация за етническите групи

Таблица 3.43. представя трите основни източника на информация, от които всички изследвани деца от четирите възрастови групи получават информация за своето и за другите етнически малцинства в България.

Таблица 3.43. Най-често цитираните *три източника на информация* от всяка от изследваните етнически групи, разпределени по възраст (числата в скобите са в проценти)

Възраст	Българи	Евреи	Турци	Роми
6 години	семејство (92.5)	семејство (96.8)	семејство(100.0)	семејство(100.0)
	телевизия (17.5)	телевизия (26.7)	учители (100.0)	учители (43.2)
	книги (17.5)	книги (15.6)	-	-
9 години	семејство (92.5)	книги (83.4)	семејство (92.5)	семејство (95.7)
	учители (77.5)	семејство (68.2)	учители (37.5)	учители (43.5)
	книги (65.0)	телевизия (54.9)	съученици (7.5)	съученици (34.8)
12 години	семејство (72.5)	семејство (98.8)	семејство (56.4)	семејство(100.0)
	телевизия (70.0)	телевизия (97.4)	учители (41.1)	съученици (64.9)
	книги (47.5)	книги (96.9)	съученици (20.5)	учители (40.5)
15 години	телевизия (85.4)	семејство (77.5)	учители (51.4)	семејство (97.0)
	семејство (70.7)	книги (73.2)	семејство (45.7)	съученици (78.8)
	книги (65.9)	телевизия (63.4)	съученици (40.0)	учители (21.2)
Средна стойност	семејство (82.0)	семејство (77.8)	семејство (75.9)	семејство(98.1)
	телевизия (59.0)	книги (75.6)	учители (59.9)	съученици(41.3)
	книги (49.1)	телевизия (66.7)	съученици (15.4)	учители (41.3)

За всички изследвани деца на 6-годишна възраст от четирите етнически групи *семејството* е основен източник на информация. За българи и евреи следва *телевизията* и *книгите*, а за турци и роми – това са *учителите*.

При всички деца на 9-годишна възраст *семејството* запазва своята ръководна роля при осигуряване на информация за своя и за другите етноси. Всички деца с изключение на тези от еврейски произход поставят на второ място *учителите*. За децата от турски и ромски произход са важни *съучениците*, които вероятно са от същата етническа група и с които се чувстват свободни да обсъждат етнически въпроси. Българчетата на трето място посочват *книгите* (65%), а еврейчетата – *телевизията* (54.9%).

На 12-годишна възраст *семејството* продължава да запазва своята водеща роля като източник на информация с висок процент при всички изследвани деца. За децата от ромски и турски произход следват *учителите* и *съучениците*, а за децата от български и еврейски произход, това са *телевизията* и *книгите*.

На 15-годишна възраст децата посочват *семејството* като източник на информация, но то е на първо място при евреите (77.5%) и ромите (97%). За българи и евреи *телевизията* и *книгите* са от значение в усвояването на знания за различни етноси, а за турчета и ромчета – това са *учителите* и *съучениците*.

Четвърта глава

Съпоставителни анализи на емпирични изследвания

4.1. Съпоставителен анализ между индексите за стереотипност, етнически чувства и социални дистанции (съпоставка по методологии)

Целта на изследването е да се определи цялостното отношение на българи, турци и роми към собствената група на принадлежност и другите етноси, разглеждано като единство от етнически стереотипи (когнитивен елемент), етнически чувства (афективен елемент) и социални дистанции (поведенчески елемент), чрез съпоставка на три различни методологии.

Хипотези на изследването:

- Стереотипността, харесването и социалните дистанции ще бъдат по-позитивни към собствената група на принадлежност в сравнение с другите групи.
- Колкото в по-ниска степен е интегрирано в обществото дадено малцинство, толкова те ще бъдат с по-негативни стойности.

Изследвани лица

Изследваните лица са същите, които са описани в Глава 3.

Методология

На изследваните лица бяха зададени същите въпроси за измерване на нивото на стереотипност, чувства към своята собствена и към другите етнически групи и въпроси за социалните дистанции между етносите. Подробно те са описани в приложената методология в Глава 3 (Параграф 3.1.).

Резултати

4.1.1. Индекс на стереотипност

С цел да се изследва дали са налице различия между стереотипите към различните етноси, бяха направени три вариационни анализа. Резултатите са представени в Таблица 4.1.

Таблица 4.1. Средни стойности на *индекса на стереотипност*, разпределени по *етноси*

<i>Етнос</i>	<i>Българи</i>	<i>Турци</i>	<i>Роми</i>
Българи към	0.279 ^b	- 0.041 ^a	- 0.299 ^a
Турци към	0.256 ^b	0.341 ^c	- 0.070 ^b
Роми към	0.116 ^a	0.095 ^b	0.141 ^c
	*	*	*

Забележки: Отрицателните стойности на числата отразяват негативни стереотипи, положителните стойности – позитивни стереотипи (-1 – минимална стойност, $+1$ – максимална стойност, 0 – неутрално значение); статистически значимият ефект на етническата идентичност върху стереотипния индекс е отбелязан със звездичка в съответната колона от три числа и точното място на статистическото различие за съответния етнос е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

Всички представени резултати в Таблица 4.1. са статистически значими по етноси. Те показват, че членовете на всяка една от етническите групи имат най-позитивни стереотипи към своята собствена група на принадлежност.

Към българския етнос и трите етноса имат позитивни нагласи, като българи и турци имат по-позитивни стереотипи, отколкото има групата на ромите. **Към турците** трите етноса изразяват различни нагласи както позитивни, така и негативни. Към собствената група на принадлежност най-позитивни стереотипи има турското малцинство. В по-ниска степен положителни нагласи към турците проявява групата на ромите, а нагласите на българите към турците са негативни. **Към групата на ромите** стереотипите са както позитивни (от членовете на ромския етнос), така и негативни (от страна на българи и турци). Към ромите групата на мнозинството има по-негативни нагласи, отколкото са нагласите на групата на турците към ромите.

С цел да се изследва дали са налице различия между възрастовите групи на децата и стереотипите към различните етноси, бяха направени следните девет вариационни анализа. Резултатите са представени в Таблица 4.2.

Таблица 4.2. Средни стойности на *индекса на стереотипност*, разпределени по *възраст*

Етнос	Българи	Турци	Роми
Българи към			
6 години	0.336 ^{b,c}	0.015	-0.330
9 години	0.381 ^c	-0.129	-0.324
12 години	0.164 ^a	-0.010	-0.241
15 години	0.233 ^{a,b} *	-0.037	-0.298
Турци към			
6 години	0.071 ^a	0.179 ^a	0.143 ^c
9 години	0.384 ^c	0.388 ^b	-0.157 ^{a,b}
12 години	0.343 ^b	0.444 ^b	-0.255 ^a
15 години	0.267 ^b *	0.396 ^b *	-0.057 ^b *
Роми към			
6 години	0.070 ^a	0.145 ^b	0.151
9 години	0.177 ^b	0.090 ^{a,b}	0.168
12 години	0.112 ^{a,b}	0.096 ^{a,b}	0.129
15 години	0.097 ^{a,b} *	0.035 ^a *	0.104

Забележки: Отрицателните стойности на числата отразяват негативни стереотипи, положителните стойности – позитивни стереотипи (-1 – минимална стойност, $+1$ – максимална стойност, 0 – неутрално значение); където е налице статистически значим ефект на възрастта върху стереотипния индекс, в съответната колона от четирите числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответната възраст е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

При всички изследвани деца от трите етноса нагласите към собствената група са най-позитивни.

При **децата от български произход** не се наблюдават възрастови различия в стереотипите, които те имат към ромския и турския етнос. Българчетата от четирите възрастови групи имат негативни нагласи към двете изследвани малцинства. Нагласите на българските деца към собствената им група на принадлежност са позитивни. На 9-годишна възраст те достигат своеобразен пик, като на тази възраст те са най-позитивни. Веднага след това, на 12-годишна възраст, те са най-слабо позитивни.

Децата от турски произход имат позитивни нагласи към българчетата, като най-слабо изразени са на 6-годишна възраст, а най-силно – на 9-годишна възраст. Турчетата на 6-годишна възраст в най-ниска степен имат позитивно отношение към собствения си етнос, като след 9-годишна възраст то се засилва и остава без промяна до 15-годишна възраст. Турските деца единствено на 6-годишна възраст имат позитивно отношение към групата на ромите. От останалите възрастови групи на 12-годишна възраст то е най-негативно.

Децата от ромски произход имат позитивно отношение към трите изследвани етноса. Към собствената група на принадлежност не се наблюдават възрастови различия в нивото на стереотипи. Към българите ромчетата имат най-слабо изразени позитивни стереотипи на 6-годишна възраст, а най-ясно изразени на 9-годишна възраст. Към групата на турците се наблюдава понижаване на нивото на позитивни стереотипи с увеличаване на възрастта.

4.1.2. Индекс на харесване

С цел да се изследва дали са налице различия между степента на харесване на различните етноси, бяха направени три вариационни анализа. Резултатите са представени в Таблица 4.3.

Таблица 4.3. Средни стойности на *индекса на харесване*, разпределени по *етноси*

Етнос	Българи	Турци	Роми
Българи към	0.775 ^b	- 0.176 ^a	- 0.698 ^a
Турци към	0.818 ^b	0.985 ^c	0.096 ^b
Роми към	0.503 ^a	0.753 ^b	0.778 ^c
	*	*	*

Забележки: Отрицателните стойности на числата отразяват негативно харесване, положителните стойности – позитивно харесване (-1 – минимална стойност, $+1$ – максимална стойност, 0 – неутрално значение); статистически значимият ефект на етническата идентичност върху индекса на харесване е отбелязан със звездичка в съответната колона от три числа и точното място на статистическото различие за съответния етнос е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

Прави впечатление, че се наблюдава известно сходство между получените резултати в индекса за стереотипност (разпределен по етноси, вж. Таблица 4.1.) и индекса за харесване (Таблица 4.3.). Отново най-силно харесван е собственият етнос на принадлежност. **Българският етнос** е харесван в по-висока степен от българи и турци и в по-ниска степен от групата на ромите. **Турският етнос** е харесван от своите членове и от групата на ромите и не е харесван от групата на мнозинството. **Ромите**, от своя страна, не са харесвани от българите, в ниска степен са харесвани от турците и в най-висока степен са харесвани от представители на ромския етнос.

С цел да се изследва дали са налице различия между възрастовите групи на децата и степента на харесване на различните етноси, бяха направени девет вариационни анализи. Резултатите са представени в Таблица 4.4.

Таблица 4.4. Средни стойности на *индекса на харесване*, разпределени по *възраст*

Етнос		Българи	Турци	Роми
Българи към				
	6 години	0.900	0.125 ^b	- 0.862 ^a
	9 години	0.695	- 0.549 ^a	- 0.756 ^{a,b}
	12 години	0.700	- 0.125 ^b	- 0.500 ^b
	15 години	0.805	- 0.145 ^{a,b}	- 0.671 ^{a,b}
			*	*
Турци към				
	6 години	0.906 ^b	1.000 ^b	0.917 ^b
	9 години	0.913 ^b	1.000 ^b	- 0.163 ^a
	12 години	0.808 ^b	1.000 ^b	- 0.385 ^a
	15 години	0.600 ^a	0.929 ^a	- 0.200 ^a
		*	*	*
Роми към				
	6 години	0.830 ^b	1.000 ^c	0.989 ^c
	9 години	0.533 ^{a,b}	0.815 ^{b,c}	0.924 ^{b,c}
	12 години	0.297 ^a	0.703 ^b	0.797 ^b
	15 години	0.258 ^a	0.394 ^a	0.273 ^a
		*	*	*

Забележки: Отрицателните стойности на числата отразяват негативно харесване, положителните стойности – позитивно харесване (-1 – минимална стойност, $+1$ – максимална стойност, 0 – неутрално значение); където е налице статистически значим ефект на възрастта върху индекса на харесване, в съответната колона от четирите числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответната възраст е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

При децата от български произход не се наблюдават възрастови различия в степента на харесване на собствената група на принадлежност. Българчетата на 6-годишна възраст най-силно харесват турците, като най-не ги харесват на 9-годишна възраст. Обратна е тенденцията, която се наблюдава в степента на харесване на българчетата към ромския етнос. Българчетата на 6-годишна възраст най-силно не харесват групата на ромите, а на 12-годишна възраст не ги харесват в най-ниска степен.

Децата от турски произход харесват в максимална степен своята етническа група между 6 и 12-годишна възраст. На 15-годишна възраст те продължават да я харесват, но в по-ниска степен. Същата тенденция се наблюдава в степента на харесване на българите от страна на турчетата. На 15-годишна възраст те по-слабо харесват групата на мнозинството. Единствено на 6-годишна възраст турчетата харесват групата на ромите. Между 9 и 12-годишна възраст те не ги харесват.

Децата от ромски произход на 6-годишна възраст харесват във висока степен трите изследвани етноса. Общата тенденция, която се наблюдава, е с увеличаване на възрастта да намалява степента на харесване.

4.1.3. Индекс на социални дистанции

С цел да се изследва дали са налице различия между социалните дистанции между различните етноси, бяха направени три вариационни анализа. Индексът за социални дистанции е образуван въз основа на детските предпочитания за съсед и приятел. Резултатите са представени в Таблица 4.5.

Данните от Таблица 4.5. показват, че най-скъсени са социалните дистанции към собствения етнос на принадлежност. Турският етнос, в сравнение с ромския, има по-скъсени дистанции към групата на мнозинството. Към ромския етнос турците имат по-скъсени социални дистанции отколкото българите.

Таблица 4.5. Средни стойности на индекса на социални дистанции, разпределени по етноси

Етнос	Българи	Турци	Роми
Българи към	0.377 ^c	- 0.136 ^a	- 0.322 ^a
Турци към	0.012 ^b	0.137 ^b	- 0.160 ^b
Роми към	- 0.092 ^a	- 0.093 ^a	0.127 ^c
	*	*	*

***Забележки:** Отрицателните стойности на числата отразяват негативни социални дистанции, положителните стойности – позитивни социални дистанции; по-големите стойности показват скъсени социални дистанции (-1 – минимална стойност, $+1$ – максимална стойност, 0 – неутрално значение); статистически значимият ефект на етническата идентичност върху индекса на социалните дистанции е отбелязан със звездичка в съответната колона от три числа и точното място на статистическото различие за съответния етнос е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).*

С цел да се изследва дали са налице различия между възрастовите групи на децата и социалните дистанции към различните етноси, бяха направени девет вариационни анализи. Резултатите са представени в Таблица 4.6.

Таблица 4.6. Средни стойности на индекса на социални дистанции, разпределени по възраст

Етнос	Българи	Турци	Роми
Българи към			
6 години	0.333	-0.067 ^b	-0.267
9 години	0.376	-0.267 ^a	-0.281
12 години	0.373	-0.086 ^{b, a}	-0.333
15 години	0.393	-0.124 ^a	-0.348
		*	
Турци към			
6 години	-	-	-
9 години	0.023	0.185 ^b	-0.190 ^a
12 години	0.000	0.167 ^b	-0.165 ^a
15 години	0.000	0.064 ^a	-0.063 ^b
		*	*
Роми към			
6 години	-	-	-
9 години	-0.040 ^b	-0.118	0.150 ^{a, b}
12 години	-0.142 ^{a, b}	-0.075	0.200 ^b
15 години	-0.200 ^a	-0.017	0.050 ^a
	*		*

***Забележки:** Отрицателните стойности на числата отразяват негативни социални дистанции, положителните стойности – позитивни социални дистанции; по-големите стойности показват скъсени социални дистанции (-1 – минимална стойност, $+1$ – максимална стойност, 0 – неутрално значение); където е налице статистически значим ефект на възрастта върху индекса на социалните дистанции, в съответната колона от четирите числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответната възраст е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).*

Представените резултати в Таблица 4.6. показват, че не се наблюдават възрастови различия в социалните дистанции от страна на **българските деца** към собствената група на принадлежност и към ромския етнос. Между 6 и 9-годишна

възраст се наблюдава увеличаване на социалните дистанции на децата от български произход към турския етнос.

При социалните дистанции на **турските деца** към групата на мнозинството не се наблюдават възрастови различия. С увеличаване на възрастта турчетата имат по-големи социални дистанции към собствения етнос, като на 15-годишна възраст те се отдалечават от него в най-голяма степен. Турските деца показват най-големи социални дистанции към ромите. С увеличаване на възрастта обаче те намаляват, като на 15-годишна възраст социалните дистанции на турчетата към групата на ромите са най-скъсени. Интерес представлява фактът, че при турците на 12 и 15-годишна възраст не се наблюдават неутрални социални дистанции.

При **ромските деца** се наблюдава увеличаване на социалните дистанции към групата на българите, като на 15-годишна възраст те са най-дълги. Не се наблюдават възрастови различия в социалните дистанции от страна на ромчета към турчета. Социалните дистанции на ромските деца към собствения етнос се увеличават с увеличаване на възрастта, като на 15-годишна възраст те са най-дълги.

4.1.4. Средни стойности на трите индекса

С цел да се установи дали има различие на цялостното отношение към българи, турци и роми, разглеждано като единство от етнически стереотипи (когнитивен елемент), етнически чувства (афективен елемент) и социални дистанции (поведенчески елемент), беше проведен съпоставителен анализ между трите *индекса: на стереотипност, на харесване и на социални дистанции*. Получените резултати са представени в Таблица 4.7. и Таблица 4.8.

Таблица 4.7. Резултати от факторния анализ на *индексите на стереотипност, на харесване и на социални дистанции*. Представени са факторните тегла, собственото им значение и процентът на обяснена вариация

Индекси	Факторно тегло		
	1	2	3
Харесване на роми	0.915	0.065	-0.056
Социални дистанции към роми	0.872	0.043	0.064
Стереотипи към роми	0.807	0.081	-0.046
Харесване на турци	0.277	0.838	0.011
Социални дистанции към турци	0.014	0.814	-0.060
Стереотипи към турци	0.069	0.809	0.083
Стереотипи към българи	0.018	0.026	0.822
Харесване на българи	-0.007	-0.002	0.483
Социални дистанции към българи	-0.165	-0.111	0.481
Собствено значение	3.56	1.98	1.42
% на обяснена вариация	30.81	24.46	10.39

Забележки: Данните са анализирани чрез факторен анализ по метода на главните компоненти; ротация по метода Варимакс (Varimax) с нормализация на Кайзер (Kaiser). Факторните тегла > 0.48 са с **тъмен шрифт**.

Факторът за ромите обяснява 30.81% от общата вариация, за турците – 24.46%, а за групата на мнозинството – 10.39%.

За двете малцинствени групи съвпадат индексите с най-високи факторни тегла. За двата етноса *индексът на харесване* е категорията с най-високо факторно тегло (0.915) за турци и (0.838) за роми. Следва *индексът за социални дистанции* (0.872) за турци и (0.814) съответно за роми. За българския етнос *индексът на стереотипност* е категорията с най-високо факторно тегло (0.822).

Броят на факторите, които се формират от разглежданите три индекса, към групата на мнозинството и към двете малцинствени групи е еднакъв. Индексите на харесване, стереотипност и социални дистанции за всеки етнос се обединяват в един фактор.

На Таблица 4.8. е представен сравнителен анализ между индексите за стереотипност, харесване и за социални дистанции за всяка етническа група. Средните стойности на индексите ни дават осредненото когнитивно, афективно и поведенческо отношение към етноса.

Таблица 4.8. Средни стойности на индексите на стереотипност, харесване и социални дистанции, разпределени по етническа група на принадлежност

Етнос	Индекси на	Българи	Турци	Роми
Българи към	<i>Стереотипи (когниция)</i>	0.279 ^a	- 0.041	- 0.299 ^b
	<i>Харесване (афект)</i>	0.775 ^b	- 0.176	- 0.698 ^a
	<i>Социални дистанции (поведение)</i>	0.377 ^a	- 0.136	- 0.322 ^b
	<i>Средна стойност</i>	0.499	- 0.114	- 0.494
		*		*
Турци към	<i>Стереотипи</i>	0.256 ^b	0.341 ^b	-0.070 ^{a,b}
	<i>Харесване</i>	0.818 ^c	0.985 ^c	0.096 ^b
	<i>Социални дистанции</i>	0.012 ^a	0.137 ^a	-0.160 ^a
	<i>Средна стойност</i>	0.491	0.616	-0.032
		*	*	*
Роми към	<i>Стереотипи</i>	0.116 ^b	0.095 ^b	0.141 ^a
	<i>Харесване</i>	0.503 ^c	0.753 ^c	0.778 ^b
	<i>Социални дистанции</i>	-0.092 ^a	-0.093 ^a	0.127 ^a
	<i>Средна стойност</i>	0.288	0.389	0.436
		*	*	*

Забележки: Отрицателните стойности на числата отразяват негативно отношение, положителните стойности – позитивно отношение (-1 – минимална стойност, $+1$ – максимална стойност, 0 – неутрално значение); статистически значимият ефект на етническата идентичност върху индексите е отбелязан със звездичка в съответната колона от три числа и точното място на статистическото различие за съответния индекс е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

Всички изследвани етнически групи имат позитивна оценка за своята група на принадлежност и предпочитат да имат за приятели и да живеят сред нейни

членове. Тази тенденция напълно потвърждава допускането на Теорията за социалната идентичност за вътрешногруповия фаворитизъм.

Българите имат положителни стереотипи за собствената си национална група и предпочитат за приятели и съседи нейни членове. Към двата етноса на малцинствата те имат отрицателни стереотипи, като към групата на ромите са по-силно негативни в сравнение с групата на турците. Групата на мнозинството не желае за съседи и приятели членове на турското и ромското малцинство. Като цяло българите са единодушни в мнението си за ромите както за стереотипите към тях, така и за социалните дистанции. В отношението си към турския етнос българите са единодушни. Групата на мнозинството в най-висока степен не харесва групата на ромите.

Турците имат най-позитивни стереотипи за своя етнос от трите изследвани групи. Те предпочитат да живеят и да имат за приятели други турци. Към групата на мнозинството те имат позитивни нагласи. Трите индекса на турците към българите образуват три самостоятелни групи. Турското малцинство харесва в известна степен групата на ромите, но то не желае нейни членове за създаване на приятелски и съседски отношения.

Ромите, от своя страна, оценяват позитивно собствения си етнос. Към другите две групи също имат позитивни стереотипи. Ромите предпочитат за приятели и съседи други роми. Те не желаят да имат съседи и да създават приятелски отношения с турци или българи. Трите индекса, които имат ромите към групата на мнозинството и турците, образуват три самостоятелни и независими една от друга групи.

Прави впечатление, че индексът на харесване за трите етнически групи е със статистически значими по-високи стойности в сравнение с другите два индекса: на стереотипи и социални дистанции.

4.2. Съпоставителен анализ на идентичностите на деца от България, Украйна и Италия (съпоставка между държави)

Целта на изследването е да анализира различията в националната, европейската и локалната (от кой град си) идентичност между децата от България, Украйна и Италия, измерени чрез тяхната степен на самоопределение (субективна идентификация).

Очакват се да се наблюдават различия по държави, които могат да бъдат обобщени в следните **хипотези**:

- Децата от България и Италия ще посочват по-често националната и регионалната (от кой град си) си принадлежност в сравнение с децата от Украйна.
- Децата от Италия ще посочват по-често своята принадлежност към Европа в сравнение с децата от България и Украйна.
- По отношение на локалната (от кой град си) идентичност няма да се наблюдават различия в отговорите, които дават децата от България, Украйна и Италия.

Изследвани лица

В изследването участваха 541 деца на възраст между 6 и 15 години от три държави: 162 деца от България, 220 от Италия и 159 от Украйна. За всяка държава е налице приблизително едно и също количество момчета и момичета (общо 281

момчета и 260 момичета). За цялата извадка от трите страни са изследвани 129 деца на 6-годишна възраст, 139 на 9-годишна възраст, 127 на 12-годишна възраст и 146 на 15-годишна възраст.

От **България** са изследвани: 40 деца на 6-годишна възраст, 41 на 9-годишна възраст, 40 на 12-годишна възраст и 41 на 15-годишна възраст. От тях 89 са момчета и 73 момичета.

От **Украйна** са изследвани: 37 деца на 6-годишна възраст, 40 на 9-годишна възраст, 27 на 12-годишна възраст и 53 на 15-годишна възраст. От тях 75 са момчета и 84 момичета.

От **Италия** са изследвани: 52 деца на 6-годишна възраст, 58 на 9-годишна възраст, 58 на 12-годишна възраст и 52 на 15-годишна възраст. От тях 117 са момчета и 103 момичета.

Методология

На изследваните деца от България, Украйна и Италия са зададени същите въпроси, чрез които е измерена *субективната и националната идентичност* в Трета глава (Параграф 3.1). Именно на тази основа се прави и съпоставителният анализ по държави.

Резултати

С цел да бъде изследвано относителното значение, приписвано на всяка една от петте категории по държави, бяха направени различни статистически анализи. В Таблица 4.9. са представени получените средни стойности, като по-малките стойности отразяват по-голямо значение на съответната категория, а с малките букви е показано дали има различия между оценките за различните етноси (вж. забележките под таблицата).

Таблица 4.9. Средни стойности на значението, приписвано на всяка една от петте категории, разпределени по държави

Идентичност	Средна стойност		
	България	Украйна	Италия
Възраст	2.80 ^b	2.78 ^b	2.92 ^b
Пол	2.36 ^a	1.89 ^a	2.02 ^a
Град	3.35 ^c	2.75 ^b	2.82 ^b
Националност	2.30 ^a	2.32 ^c	2.96 ^b
Европа	4.19 ^d	4.31 ^d	4.28 ^c
	*	*	*

Забележки: По-ниските стойности на числата отразяват приписване на по-голямо значение на съответната категория (1 – минимална стойност (първи избор), 5 – максимална стойност (последен избор); статистически значимият ефект на категориите за всеки етнос е отбелязан със звездичка в съответната колона от пет числа и точното място на статистическото различие за съответната категория е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са анализирани с тестовете на Крушкел-Уолис (Kruskal-Wallis) и коригирания Бонферони постхок тест на Ман-Уитни (Bonferroni-corrected post hoc Mann-Whitney tests).

Всички изследвани деца от трите държави са единодушни, че най-значима за тях е половата, а най-незначима – европейската им идентичност.

Данните от Таблица 4.9. показват, че най-значимите идентичности за **децата от български произход** са половата и националната, следва възрастовата, от който град са (локална) и на последно място това, че са европейци.

За **децата от Украйна** първо място по значение заема половата идентичност, следват възрастовата и от който град са, на трето място е националната идентичност, а на последно това, че са европейци.

За **децата от Италия** след половата идентичност най-важни са възрастовата, националната и от даден град (локалната). На последно място те поставят това, че са част от Европа.

С цел да се изследва дали се наблюдават статистически значими различия между децата от четирите възрастови групи в значението, което те приписват на петте разглеждани идентичности, бяха направени тестовете на Крушкел-Уолис (Kruskal-Wallis), като данните са представени в Таблица 4.10.

По отношение на категорията *възраст* при групата на българите не се наблюдават статистически значими различия по възраст. При децата от Украйна между 9 и 12-годишна възраст нейното значение намалява. При децата от Италия на 9-годишна възраст значението ѝ намалява, а на 15-годишна възраст то се увеличава.

По отношение на категорията *пол* в отговорите, които дават децата от Италия, не се наблюдават статистически значими различия. При децата от България между 6 и 9-годишна възраст значението на половата идентичност намалява. При децата от Украйна с увеличаване на възрастта отдаваното ѝ значение също се увеличава.

При *локалната* (от който град си) *идентичност* при децата от България и Украйна не са налице статистически значими различия. При децата от Италия с увеличаване на възрастта отдаваното ѝ значение намалява.

В избора, който правят на *националната идентичност*, при децата от Италия не се наблюдават статистически значими различия по възраст. При децата от България между 6 и 9-годишна възраст нейното значение се увеличава. Същата тенденция се наблюдава при децата от Украйна, но между 6 и 12-годишна възраст.

В избора на *европейска идентичност* не се наблюдават статистически значими различия по възраст при децата от България. При децата от Украйна и Италия с увеличаване на възрастта нейното значение се увеличава.

С цел да се изследва дали се наблюдават статистически значими различия между децата от трите държави в значението, което те приписват на петте разглеждани идентичности, бяха направени тестовете на Крушкел-Уолис (Kruskal-Wallis) за всяка възрастова група. Данните са представени в Таблица 4.11.

Таблица 4.10. Средни стойности на значението, приписвано на всяка една от петте категории, разпределени по възраст

Идентичност/Възраст	Средна стойност		
	България	Украйна	Италия
Възраст			
6 години	2.75	1.68 ^a	2.25 ^a
9 години	2.71	2.32 ^a	3.28 ^b
12 години	3.00	3.24 ^b	3.43 ^b
15 години	2.73	3.72 ^b	2.63 ^a
<i>Средна стойност</i>	2.80	2.78	2.92
	*	*	*
Пол			
6 години	2.03 ^a	2.43 ^c	2.15
9 години	2.95 ^b	2.18 ^{b,c}	2.14
12 години	2.35 ^{a,b}	1.45 ^a	1.91
15 години	2.12 ^{a,b}	1.53 ^{a,b}	1.87
<i>Средна стойност</i>	2.36	1.89	2.02
	*	*	*
Град			
6 години	3.03	2.95	2.79 ^{a,b}
9 години	3.56	2.75	2.36 ^a
12 години	3.33	2.97	2.97 ^{a,b}
15 години	3.46	2.49	3.19 ^b
<i>Средна стойност</i>	3.35	2.75	2.82
	*	*	*
Националност			
6 години	2.75 ^b	3.89 ^b	3.04
9 години	1.78 ^a	3.20 ^{a,b}	2.78
12 години	2.28 ^{a,b}	3.10 ^a	3.03
15 години	2.41 ^{a,b}	3.15 ^{a,b}	3.02
<i>Средна стойност</i>	2.30	3.32	2.96
	*	*	*
Европа			
6 години	4.45	4.14 ^{a,b}	4.47 ^b
9 години	4.00	4.70 ^b	4.45 ^b
12 години	4.05	4.34 ^{a,b}	3.72 ^a
15 години	4.27	4.11 ^a	4.23 ^{a,b}
<i>Средна стойност</i>	4.19	4.31	4.28
	*	*	*

Забележки: По-ниските стойности на числата отразяват приписване на по-голямо значение на съответната категория (1 – минимална стойност (първи избор), 5 – максимална стойност (последен избор); където е налице статистически значим ефект на възрастта върху дадена категория, в съответната колона от четири числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответната възраст е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са анализирани с тестовете на Крускал-Уолис (Kruskal-Wallis) и коригирания Бонферони постхок тест на Ман-Уитни (Bonferroni-corrected post hoc Mann-Whitney tests).

Таблица 4.11. Средни стойности на значението, приписвано на всяка една от петте категории, разпределени по държави и възраст

Възраст/държава	Средна стойност				
	Възраст	Пол	Град	Националност	Европа
6 години					
България	2.75 ^b	2.03	3.03	2.75 ^a	4.45 ^{a,b}
Украйна	1.68 ^a	2.43	2.95	3.86 ^b	4.14 ^a
Италия	2.25 ^{a,b}	2.15	2.79	3.04 ^a	4.77 ^b
Средна стойност	2.24 *	2.19	2.91	3.19 *	4.49 *
9 години					
България	2.71 ^{a,b}	2.95 ^b	3.56 ^b	1.78 ^a	4.00 ^a
Украйна	2.23 ^a	2.18 ^a	2.75 ^a	3.20 ^b	4.70 ^b
Италия	3.28 ^b	2.14 ^a	2.36 ^a	2.78 ^b	4.45 ^b
Средна стойност	2.81 *	2.39 *	2.83 *	2.60 *	4.39 *
12 години					
България	3.00	2.35 ^b	3.33	2.28 ^a	4.05
Украйна	3.24	1.45 ^a	2.97	3.10 ^b	4.34
Италия	3.43	1.91 ^{a,b}	2.97	3.03 ^b	3.72
Средна стойност	3.25	1.94 *	3.08	2.81 *	3.97
15 години					
България	2.73 ^a	2.12 ^b	3.46 ^b	2.41 ^a	4.27
Украйна	3.72 ^b	1.53 ^a	2.49 ^a	3.15 ^b	4.11
Италия	2.63 ^a	1.87 ^{a,b}	3.19 ^b	3.02 ^b	4.23
Средна стойност	3.05 *	1.82 *	3.01 *	2.90 *	4.20
Всичко					
България	2.80	2.36 ^b	3.35 ^b	2.30 ^a	4.19
Украйна	2.78	1.89 ^a	2.75 ^a	3.32 ^c	4.31
Италия	2.92	2.02 ^a	2.82 ^a	2.96 ^b	4.28
Средна стойност	2.84	2.08 *	2.96 *	2.87 *	4.26

Забележки: По-ниските стойности на числата отразяват приписване на по-голямо значение на съответната категория (1 – минимална стойност (първи избор), 5 – максимална стойност (последен избор); където е налице статистически значим ефект на държавата върху дадена категория, в съответната колона от трите числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответната държава е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са анализирани с тестове на Крускал-Уолис (Kruskal-Wallis) и коригирания Бонферони постхок тест на Ман-Уитни (Bonferroni-corrected post hoc Mann-Whitney tests).

При децата на 6-годишна възраст от трите държави не се наблюдават статистически значими различия в избора на половата и локална (от кой град са) идентичност. Категорията „възраст” е от по-голямо значение за децата от Украйна в сравнение с децата от България. Националната идентичност е по-често избирана от българи и италианци и определено по-рядко избирана от украинци.

Европейската идентичност е най-важна за децата от Украйна и най-маловажна за децата от Италия.

При всички изследвани *деца на 9-годишна възраст* петте разглеждани категории са статистически значими. Възрастовата идентичност е най-значима за децата от Украйна и най-маловажна за децата от Италия. Половата и локалната (от кой град си) идентичност са най-значими за децата от Украйна и Италия и най-несъществени за децата от България. Обратна е тенденцията, която се наблюдава при националната и европейската идентичност. Те са с най-голямо значение за българите и най-незначими за украинци и италианци.

При всички изследвани *деца на 12-годишна възраст* не се наблюдават статистически значими различия в избора на възраст, локална (от кой град си) и европейска идентичност. Половата идентичност е най-значима за децата от Украйна и най-маловажна за децата от България. Националната идентичност е най-важна за българите и най-малко значима за украинци и италианци.

При всички изследвани *деца на 15-годишна възраст* единствено при европейската идентичност не се наблюдават статистически значими различия. Категорията „възраст” е най-важна за децата от България и Италия и най-маловажна за децата от Украйна. Половата идентичност е най-значима за украинците и с най-малко значение за децата от България. Локалната (от кой град си) е най-значима за децата от Украйна и най-незначима за децата от другите две държави. Националната идентичност е най-важна за българите и по-незначима за украинци и италианци.

При разглеждане на *средните стойности* на децата от четирите възрастови групи от трите държави става ясно, че не се наблюдават статистически значими различия по възраст в избора на възрастова и европейска идентичност. Половата и локалната (от кой град си) идентичност са най-важни за децата от Украйна и Италия и по-маловажни за българите. В избора на национална идентичност децата от България, Украйна и Италия образуват три самостоятелни и независими една от друга групи. Националната идентичност е от най-голямо значение за българите, следват децата от Италия и тя е с най-малко значение за децата от Украйна.

С цел да бъде установено дали нивото на националната идентичност е различно за децата от България, Украйна и Италия, бяха направени Хи-квадратни анализи и беше изчислен коефициентът на Пирсън. Резултатите от Таблица 4.12. показват, че са налице статистически значими различия в структурата на отговорите на въпроса за националната идентичност при децата от трите държави ($\chi^2=83.75$, $df=6$, $p<0.001$, $N=541$, $Phi=0.278$).

Таблица 4.12. Данни за *националната идентичност*, разпределени по държави

	<i>България</i>	<i>Украйна</i>	<i>Италия</i>
Съвсем не	3	24	4
Малко	9	45	44
Много	147	79	166
Не знам	3	11	6
Общо	162	159	220

Резултатите, представени в Таблица 4.12., показват различния начин, по който децата от България, Украйна и Италия възприемат своята национална идентичност. По-голямата част от децата от трите държави чувстват ясно изразена своята национална идентичност. На второ място, децата от Украйна и Италия се чувстват *малко* украинци/италианци. Именно във факта, че значима част от украинците изобщо не се възприемат като украинци (24), се изразяват и различията между отговорите, които дават децата от трите държави. Броят на дадените отговори *не знам* е също различен за децата от трите държави. Децата от Украйна най-често го посочват.

Представените в Таблица 4.13. резултати за средните стойности на *националната идентичност* за различните държави потвърждават факта, че още на 6-годишна възраст децата от български произход се идентифицират с тяхната национална идентичност във висока степен (2.75), като националната идентичност при тях е най-ясно изразена на 9-годишна възраст.

Таблица 4.13. Средни стойности на *националната идентичност*, разпределени по *възраст*

<i>Идентичност/Възраст</i>	<i>Средна стойност</i>		
	<i>България</i>	<i>Украйна</i>	<i>Италия</i>
6 години	2.75 ^a	1.81 ^a	2.77
9 години	3.00 ^b	2.10 ^a	2.76
12 години	2.95 ^{a,b}	2.55 ^a	2.84
15 години	2.93 ^{a,b}	2.77 ^b	2.65
<i>Средна стойност</i>	2.91	2.37	2.76
	*	*	

Забележки: По-ниските стойности на числата отразяват отдаване на по-малко значение на *националната идентичност* (1 – минимална стойност, 3 – максимална стойност); където е налице статистически значим ефект на *възрастта* върху *националната идентичност*, в съответната колона от четири числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответната възраст е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

В *националната идентичност* на **децата от Италия** не се наблюдават статистически значими различия по възраст. При **децата от България** с увеличаване на възрастта нейното значение се увеличава, като тази тенденция е най-ясно изразена между 6 и 9-годишна възраст. При **децата от Украйна** същата тенденция е най-силно изразена на 15-годишна възраст.

Данните от Таблица 4.14. са статистически значими за всички деца от четирите възрастови групи. На *6 и 9-годишна възраст* *националната идентичност* е най-важна за децата от България и Италия и най-незначима за украинците. На *12-годишна възраст* децата от трите държави образуват три самостоятелни групи, като на *националната идентичност* българите приписват най-голямо значение, следват италианците, а тя е с най-малко значение за децата от Украйна. Същата е последователността при определяне на значението на *националната идентичност* чрез *средните стойности* на дадените отговори от трите държави. При децата на

15-годишна възраст е най-важна за българи и украинци и с най-малко значение за децата от Италия.

Таблица 4.14. Средни стойности на националната идентичност, разпределени по държави

Държава	Национална идентичност				
	6 години	9 години	12 години	15 години	Всичко
България	2.75 ^b	3.00 ^b	2.95 ^c	2.93 ^b	2.91^c
Украйна	1.81 ^a	2.10 ^a	2.55 ^a	2.77 ^b	2.37^a
Италия	2.77 ^b	2.76 ^b	2.84 ^b	2.65 ^a	2.76^b
<i>Средно</i>	2.54 *	2.64 *	2.80 *	2.77 *	2.69 *

Забележки: По-ниските стойности на числата отразяват отдаване на по-малко значение на националната идентичност (1 – минимална стойност, 3 – максимална стойност); статистически значим ефект на възрастта върху националната идентичност е отбелязан със звездичка в съответната колона от три числа и точното място на статистическото различие за съответната държава е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туку (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

4.3. Съпоставителен анализ на нагласите на български студенти към малцинствата за периода 2004–2008 година

Цел на настоящето изследване, на първо място, е анализиране връзката между стереотипи и предразсъдъци чрез свободни асоциации на думи, оценяване и отчитане нейната вероятност при изследване на отношението към малцинствени групи и към групата на мнозинството. По-конкретно, изследването се разработи с цел: 1) да направи обобщение на резултати от предишни изследвания (Valencia et al., 2004) за типични малцинствени групи от позициите на друг културен контекст; 2) да обобщи приложението на стратегията “свободни асоциации на думи” и 3) на ефектите при манипулиране на контекста.

Хипотези. Основно ще се очакват:

- различия при стереотипите и нагласите при манипулирания социален контекст, “нормален” и на “заместване”, така както и
- различия спрямо отношението към изследваните малцинствени групи: евреи, турци и роми и към групата на мнозинството,
- дали са налице различия в трите периода от време.

Изследвани лица

В изследването участваха общо 630 студенти българи. Техният брой за трите времеви периода беше разпределен по следния начин: 188 студенти за 2004 г., 240 студенти за 2006 г. и 202 студенти за 2008 г., на средна възраст 21.7 години (SD=2,99).

Методология

Дизайнът на изследването се състои от 2 условия на контекста – ти самият и българското общество, 4 групи – **турци, евреи, българи и роми**, 2 зависимы променливи – **нагласи и стереотипи**, които се повтарят за двата контекста. Независимата променлива се манипулира по следния начин: в ”нормален” контекст (**ти самият**) най-отгоре на въпросника беше написано следното: “изследване на възприятията и нагласите към малцинствата” (вж. Приложение 2). Студентите бяха помолени да запишат свободните си асоциации на думи по следния начин/чрез инструкцията: “Моля, първо помислете за **пет** характеристики за изброените групи (**турци, евреи, българи и роми**), които **според ВАС** най-добре ги описват, и ги напишете в посочените места чрез една дума или кратко словосъчетание.” Следва оценка на вероятността на притежание и оценка на посочените черти: “Второ, в средата напишете какъв процент от членовете на малцинството притежава всяка една от посочените характеристики **според ВАС** (0% – нито един от членовете на групата не я притежава, 50% – половината от членовете на групата я притежават, 100% – всички членове на групата я притежават). Накрая напишете **оценката според ВАС** за всяка една от посочените характеристики, като използвате следните знаци: ++ = много позитивна, + = позитивна, 0 = нито позитивна, нито негативна/неутрална, – = негативна, – – = много негативна.”

В контекста на “заместване” (**българското общество**) на всяка страница от въпросника беше написано следното: “изследване на възприятията и нагласите на българското общество към малцинствата”. Студентите посочват свободните асоциации на думи чрез следната инструкция: “Моля, първо помислете за **пет** характеристики за изброените групи (**роми, евреи, българи и турци**), които **според БЪЛГАРСКОТО ОБЩЕСТВО** най-добре ги описват, и ги напишете в посочените места чрез една дума или кратко словосъчетание”. Отново посочените черти се оценяват и се изследва тяхната степен на вероятност: “Второ, в средата напишете какъв процент от членовете на малцинството притежава всяка една от посочените характеристики **според БЪЛГАРСКОТО ОБЩЕСТВО** (0% – нито един от членовете на групата не я притежава, 50% – половината от членовете на групата я притежават, 100% – всички членове на групата я притежават). Накрая напишете **оценката според БЪЛГАРСКОТО ОБЩЕСТВО** за всяка една от посочените характеристики, като използвате следните знаци: ++ = много позитивна, + = позитивна, 0 = нито позитивна нито негативна/неутрална, – = негативна, – – = много негативна.”

Измерване. *Стереотипи*. След като изследваните лица напишат първите пет характеристики, за които се сетят за разглежданите групи (роми и турци), да посочат процента, в който членовете на групите притежават дадената характеристика и да я оценят чрез 5-степенна скала, се изработи индекс на стереотипност: $\Sigma(\text{Pig} \times \text{Vig})/n$ ($\Sigma(\text{Pig} \times \text{Vig})/n$) (по-подробно, например, Esses et al., 1993).

Нагласи. Изследваните лица бяха помолени да оценят етническите групи като цяло (роми и турци) в границите между 0 (силно негативно) и 100 (силно позитивно) (Campbell 1971; Esses et al 1993).

Резултати

Оценка на стереотипите на българите към различните малцинства по години и по контекст на заместване

Средните стойности на *стереотипите*, разпределени по *контекст на заместване*, личностен и общностен, са представени в Таблица 4.15.

Таблица 4.15. Средни стойности на *стереотипите*, разпределени по *контекст на заместване*, личностен и общностен

Година	Контекст	Българи	Роми	Евреи	Турци
2004	аз	-	-0.409	0.019	0.137
	обществото	-	-0.434	0.007	0.105
2006	аз	0.120	0.100 ^a	-	-0.128 ^a
	обществото	0.107	-0.436 ^b *	-	-0.474 ^b *
2008	аз	0.136	-0.562	0.138	-0.147
	обществото	0.186	-0.509	0.052	-0.237
Средно	аз	0.128	-0.350 ^a	0.069	-0.046 ^a
	обществото	0.143	-0.464 ^b *	0.015	-0.173 ^b *

Забележки: Отрицателните стойности на числата отразяват негативно отношение, положителните стойности – позитивно отношение (-1 – минимална стойност, $+1$ – максимална стойност, 0 – неутрално значение); където е налице статистически значим ефект по аз/обществото върху стереотипите, нейното точното място е посочено с малка буква; данните са обработени с вариационен анализ (ANOVA).

Представените резултати в Таблица 4.15. показват, че в стереотипите към групата на мнозинството в двата контекста на изследване, личностен и общностен, през 2006 и 2008 г. не се наблюдават различия. В стереотипите за ромите през 2006 г. между двата контекста се наблюдават различия. В общностния те са негативни, а в личностния са позитивни. В стереотипите към групата на турците също се наблюдават различия в двата контекста. Отново в общностния контекст те са по-негативни, отколкото в личностния. В стереотипите за изследваните етнически групи през 2004 и 2008 г. не се наблюдават различия в двата контекста – общностен и личностен.

Като цяло стереотипите към групата на мнозинството и към евреите са позитивни, към групата на турците и ромите са негативни, като най-силно негативни са към ромското малцинство.

Средните стойности на *стереотипите*, разпределени по *време*, са представени в Таблица 4.16.

Таблица 4.16. Средни стойности на стереотипите, разпределени по време

Година	Българи			Роми			Евреи			Турци		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
2004				0.409 ^b	-0.422	0.422 ^b	0.019 ^a	0.007	0.006 ^b	0.137 ^b	0.105 ^c	0.121 ^c
2006	0.120	0.107	0.114	0.100 ^b	-0.436	-0.168 ^c				-0.128 ^a	-0.474 ^a	-0.301 ^a
2008	0.136	0.186	0.161	-0.562 ^a	-0.509	-0.536 ^a	0.138 ^b	0.052	0.098 ^a	-0.147 ^a	-0.237 ^b	-0.190 ^b
				*		*	*		*	*	*	*

Забележки: 1 – аз (какво е моето мнение), 2 – общество (какво е мнението на обществото), 3 – средно (средното между моето и на обществото); отрицателните стойности на числата отразяват негативно отношение, положителните стойности – позитивно отношение (-1 – минимална стойност, +1 – максимална стойност, 0 – неутрално значение); където е налице статистически значим ефект на годините върху стереотипите на българите, в съответната колона от три числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответната година е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests); Ф-статистиката (F-statistics) ще бъдат предоставени от автора при поискване.

Таблица 4.19. Средни стойности на нагласите, разпределени по време

Година	Българи			Роми			Евреи			Турци		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
2004				-0.401 ^a	-0.454 ^{a,b}	-0.423 ^b	0.120	0.196 ^b	0.158	0.065 ^b	-0.090 ^c	-0.014 ^c
2006	0.323 ^a	0.333 ^a	0.328 ^a	0.003 ^b	-0.383 ^b	-0.190 ^a				-0.233 ^a	-0.447 ^a	-0.340 ^a
2008	0.612 ^b	0.482 ^b	0.547 ^b	-0.526 ^a	-0.537 ^a	-0.531 ^b	0.108	0.062 ^a	0.085	-0.143 ^a	-0.290 ^b	-0.216 ^b
	*	*	*	*	*	*		*		*	*	*

Забележки: 1 – аз (какво е моето мнение), 2 – общество (какво е мнението на обществото според мене), 3 – средно (средното между моето и на обществото); Отрицателните стойности на числата отразяват негативно отношение, положителните стойности – позитивно отношение (-1 – минимална стойност, +1 – максимална стойност, 0 – неутрално значение); където е налице статистически значим ефект на годините върху нагласите на българите, в съответната колона от три числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответната година е посочено с малка буква; при една и съща буква не се наблюдават статистически значими различия между числата; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests); Ф-статистиката (F-statistics) ще бъдат предоставени от автора при поискване.

Представените резултати в Таблица 4.16. показват статистически значими различия в личностния контекст към трите изследвани малцинства. Към *групата на мнозинството* не се наблюдават различия в двата контекста в трите времеви интервала.

В личностния контекст *стереотипите за ромите* се различават за 2004 и 2006 (образуват самостоятелна група) от стереотипите за 2008 г. През 2004 и 2006 г. стереотипите за ромите в личностен контекст са позитивни, докато през 2008 г. те са негативни.

В *стереотипите за евреите* в личностен контекст се наблюдават статистически значими различия през 2004 и 2008 г., като във втория времеви отрязък те са по-позитивни.

В *стереотипите за турското малцинство* в двата контекста, личностен и общностен, се наблюдават статистически значими различия. В личностния контекст през 2004 г. те са позитивни, а през 2006 и 2008 г. са негативни. В общностния контекст стереотипите към турците са най-негативни през 2006 г., през 2008 са по-слабо негативни, а през 2004 са позитивни.

Средните стойности на *стереотипите* на българите към етническите групи за различните години са представени в Таблица 4.17.

Таблица 4.17. Средни стойности на *стереотипи* към етническите групи

<i>Етнос/година</i>	<i>2004</i>	<i>2006</i>	<i>2008</i>	<i>Средна стойност (по години)</i>
към българи		0.328 ^c	0.548 ^d	0.428 ^d
към роми	-0.430 ^a	-0.190 ^b	-0.531 ^a	-0.413 ^a
към евреи	0.159 ^c		0.085 ^c	0.120 ^c
към турци	-0.138 ^b	-0.340 ^a	-0.216 ^b	-0.171 ^b
	*	*	*	*
<i>Средна стойност (към етноси)</i>	-0.095^A	0.032^B	-0.028^{AB}	-0.033

Забележки: Отрицателните стойности на числата отразяват негативни стереотипи, положителните стойности – позитивни стереотипи (–1 – минимална стойност, +1 – максимална стойност, 0 – неутрално значение); където е налице статистически значим ефект на стереотипите на българите към етносите, в съответната колона от четири числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие към съответният етнос е посочено с малка буква; статистически значимият ефект на времето върху средните на стереотипите към етносите е отбелязан в съответният ред от три числа с големи букви; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests).

Представените резултати в Таблица 4.17. показват ясно изразени различия в *стереотипите към различните етноси*. В трите времеви отрязъка стереотипите към всеки етнос образуват самостоятелна група. През 2004 г. стереотипите към ромите са най-силно негативни, а най-позитивни са към евреите. През 2006 г. най-негативни са стереотипите към турците, а най-позитивни са към групата на

мнозинството. През 2008 г. отново най-силно изразени негативни стереотипи се наблюдават към групата на ромите, а най-позитивни към българите.

При сравнение на средните стойности в трите различни години става ясно, че стереотипите за 2004 г. са по-негативни и се различават от стереотипите за 2006 г.

Средните стойности на *нагласите*, разпределени по *контекст на заместване*, личностен и общностен, са представени в Таблица 4.18.

Таблица 4.18. Средни стойности на *нагласите*, разпределени по *контекст на заместване*, личностен и общностен

<i>Година</i>	<i>Контекст</i>	<i>Българи</i>	<i>Роми</i>	<i>Евреи</i>	<i>Турци</i>
2004	аз	-	-0.404	0.120	0.065 ^a
	обществото	-	-0.454	0.196	-0.090 ^b *
2006	аз	0.323	0.003 ^a	-	-0.233 ^a
	обществото	0.333	-0.383 ^b *	-	-0.447 ^b *
2008	аз	0.612 ^a	-0.526	0.108	-0.143 ^a
	обществото	0.482 ^b *	-0.537	0.061	-0.290 ^b *
Средно	аз	0.456	-0.357 ^a	-0.113	-0.089 ^a
	обществото	0.401	-0.470 ^b *	-0.128	-0.252 ^b *

Забележки: Отрицателните стойности на числата отразяват негативно отношение, положителните стойности – позитивно отношение (-1 – минимална стойност, $+1$ – максимална стойност, 0 – неутрално значение); където е налице статистически значим ефект по аз/обществото върху харесването, неговото точното място е посочено с малка буква; данните са обработени с вариационен анализ (ANOVA).

В нагласите за 2004 г. се наблюдават статистически значими различия към групата на турците в двата изследвани контекста. В личностния контекст нагласите са позитивни, а в общностния са негативни. През 2006 г. се наблюдават различия в нагласите в двата контекста за ромското и турското малцинство. Нагласите в личностния контекст към *ромите* са позитивни, а в общностния те са негативни. Нагласите към *групата на турците* в двата контекста са негативни, като по-силно негативни са в общностния контекст.

При съпоставка на *средните стойности* на нагласите към малцинствените групи, става ясно, че в двата контекста се наблюдават различия. В личностния контекст те са по-слабо негативни отколкото в общностния контекст.

Средните стойности на *нагласите*, разпределени по *време*, са представени в Таблица 4.19.

Към *групата на мнозинството* в двата изследвани контекста, личностен и общностен, се наблюдават статистически значими различия. През 2008 г. нагласите са по-позитивни в сравнение с нагласите през 2006 г.

Към *ромите* нагласите в личностния контекст са позитивни през 2006 г. и негативни през 2004 и 2008 г. В общностния контекст нагласите през 2006 са по-слабо негативни, отколкото нагласите през 2008 г.

В нагласите към *групата на евреите* не се наблюдават различия в личностния контекст. В общностния контекст през 2004 нагласите към евреите са по-позитивни отколкото през 2008 г.

Към *турското малцинство* се наблюдават различия в представените времеви интервали. През 2004 г. в личностния контекст нагласите са позитивни, а през 2006 и 2008 г. те са негативни. В общностния контекст нагласите към групата на турците са негативни в различна степен, като през 2006 те са най-силно негативни, а през 2004 г. в най-ниска степен негативни.

Средните стойности на *нагласите* към етническите групи за различните години са представени в Таблица 4.20.

Таблица 4.20. Средни стойности на *нагласи* към етническите групи

<i>Етнос/година</i>	<i>2004</i>	<i>2006</i>	<i>2008</i>	<i>Средна стойност (по години)</i>
към българи	-	0.114 ^c	0.161 ^c	0.135 ^d
към роми	-0.422 ^a	-0.168 ^b	-0.536 ^a	-0.406 ^a
към евреи	0.006 ^b	-	0.098 ^c	0.043 ^c
към турци	-0.121 ^c	-0.301 ^a	-0.190 ^b	-0.109 ^b
	*	*	*	*
<i>Средна стойност (към етноси)</i>	-0.105^{AB}	0.060^B	-0.138^A	-0.107

Забележки: Отрицателните стойности на числата отразяват негативни нагласи, положителните стойности – позитивни нагласи (-1 – минимална стойност, $+1$ – максимална стойност, 0 – неутрално значение); където е налице статистически значим ефект на нагласите на българите към етносите, в съответната колона от четири числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие към съответният етнос е посочено с малка буква; статистически значимият ефект на времето върху средните на нагласите към етносите е отбелязан в съответния ред от три числа с големи букви; данните са обработени с вариационен анализ и постхок тестовете на Туки (ANOVAs and Tukey's HSD post hoc tests);

И за трите години, през които е проведено изследването, са налице статистически значими различия в нагласите към различните малцинства. В 2004 и 2006 г. нагласите към всеки етнос образуват самостоятелна група. През 2008 г. нагласите към групата на българите съвпадат с нагласите към групата на евреите.

При съпоставка на средните стойности ясно се откроява фактът, че нагласите към всеки етнос се обособяват в самостоятелна група.

Като цяло нагласите през 2008 г. са негативни, а през 2006 са позитивни.

Средните стойности на *стереотипите* и *нагласите* към етническите групи са представени в Таблица 4.21.

Таблица 4.21. Средни стойности на *стереотипи* и *нагласи* към етническите групи

<i>Етнос/година</i>	<i>2004</i>	<i>2006</i>	<i>2008</i>	<i>Средна стойност (по години)</i>
Стереотипи	-0.095	0.032 ^b	0.028 ^b	-0.033 ^b
Нагласи	-0.105	-0.060 ^a	-0.138 ^a	-0.107 ^a
<i>Средна стойност</i>	-0.100	-0.014	-0.080	-0.079
		*	*	*

Забележки: Отрицателните стойности на числата отразяват негативни стереотипи и нагласи, положителните стойности – позитивни стереотипи и нагласи (-1 – минимална стойност, $+1$ – максимална стойност, 0 – неутрално значение); където е налице статистически значим ефект на стереотипите/нагласите за дадена година, в съответната колона от две числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответния етнос е посочено с малка буква; данните са обработени с вариационен анализ (ANOVA).

През 2004 г. не се наблюдават различия между стереотипи и нагласи. През 2006 и 2008 г. нагласите са по-негативни от стереотипите. Тази тенденция се запазва и при съпоставяне на средните стойности на стереотипи и нагласи в трите години.

Пета глава

Обсъждане на резултати

Като цяло представените резултати потвърждават вече направени и описани изводи в научната литература. Характерно за най-малките изследвани лица, тези на 6-годишна възраст, е това, че са направили сравнително **по-малък брой избори на социо-културни категории** при самоопределението си в сравнение с по-големите деца. Според очакванията най-малките срещат затруднения при самоидентификацията си чрез разнообразните абстрактни категории. Резултатът е в унисон с най-избираната и предпочитана характеристика от изследваните **деца на 6-годишна възраст**, която както в изследването на Джахода (Jahoda, 1963) и на Барет (Barrett, 2008), така и в настоящето изследване е категорията *пол*. Тя е близка характеристика до техния собствен опит и е с ниска дискриминативна стойност за социалните групи. Това позволява да се предположи, че на тази възраст децата все още не са развили национално съзнание, което изисква по-високо ниво на абстрактно мислене.

Анализът на отговорите показва, че с нарастване на възрастта се увеличава значението, което се приписва на категорията *нация* в сравнение с по-конкретни идентичности като *пол* и *възраст*, въпреки че те съхраняват своето значение при самоопределението на децата от четирите възрастови групи. Става ясно, че със съзряването не само се развива съзнанието за принадлежност към дадена група, но се установява йерархия в абстрактно равнище между различните етнически групи в зависимост от социалния контекст.

Получените резултати от изследването показват, че значението, което българските деца приписват на *националната си идентичност*, се увеличава между 6 и 15 години. Децата на 6-годишна възраст избират своята *възраст* и *полова идентичност* като по-значими за тях от *националната им идентичност*. Този резултат се обяснява с това, че предпочитаните категории от децата имат по-голямо значение за техния ежедневен живот в сравнение с националната им идентичност. Необходимо е да се отбележи, че сред групите деца на 12 и 15 години *националната идентичност* е най-значимата категория, по-значима от категориите *възраст* и *пол*. По този начин хипотезата, че националната идентичност постепенно придобива значение за децата между 6 и 15-годишна възраст, се потвърждава от получените резултати. Фактът, че националната идентичност увеличава своята значимост в същите изследвани възрастови групи, е в унисон с резултатите получени от Барет и сътрудници (Barrett et al., 1999). Тяхното изследване потвърждава, че националната идентичност увеличава значимостта си през средното детство.

Направените избори от децата показват характерните особености на всяка една етническа група. Те потвърждават, че децата се социализират в културните ценности на своя етнос в ранна възраст. Логично за групата на мнозинството и за турците е по-лесен изборът на своята национална принадлежност. За групата на ромите по-важна от етническата се оказва половата идентичност. Това може да се обясни с разпределението, ясното разграничение и контрола на половите роли от ранна детска възраст в етноса.

Представява интересен факт това, че получените резултати се отличават от тези в изследването на Сани, Бенет и колеги (Sani, Bennett et al., 2004) по отношение на половите стереотипи при децата. Те показват разнообразие в зависимост от групата, различна от собствената, с която се сравняват децата, и от социалния контекст. Именно затова заключението на авторите е, че между 6 и 15 години големите деца проявяват различни предпочитания, които са свързани с различните им социални идентичности. Вероятно не буди изненада фактът, че половата идентичност при децата се развива по-бързо в сравнение със съзнанието за националната идентичност. Известен факт е, че половата идентичност е по-значима за по-малките деца (Lloyd и Duveen, 1990) и по-често използвана в ежедневието им живот, отколкото националната им идентичност (Bennett et al., 1998).

От съпоставителното изследване на децата от България, Украйна и Италия става ясно, че за всички тях *половата идентичност* е най-важна, като българчетата подчертават и голямото значение, което отдават и на *националната си принадлежност*. Децата от Италия се самоопределят по-често с европейската си идентичност, отколкото децата от България и Украйна. В ранното си детство италианците отдават по-голямо значение на регионалната си идентичност (от кой град си), отколкото децата от Украйна. На 15-годишна възраст децата от Украйна и Италия показват сходство в направените избори.

Украйна е относително нова държава, която се образува след разпадането на бившия СССР през 1991 г. Този факт обяснява различията, които се наблюдават в отговорите, които дават децата от Украйна и Италия по отношение на тяхната национална и европейска принадлежност. Украйна все още не е член на ЕС за разлика от Италия, която е пълноправен член още от неговото създаване. Именно този факт обяснява направените избори от децата от двете държави. От получените резултати би могло да се направи изводът, че през средното детство се наблюдават различия при идентификацията на децата според културната среда, в която те се социализират и развиват, а в периода на юношеството се наблюдават сходни психологически конструкти за всички изследвани деца.

Децата от Украйна, новоформирала се държава, логично посочват, че се самоопределят чрез своята национална принадлежност във висока степен, голяма част от тях заявяват, че се чувстват украинци в ниска степен, а част от тях изобщо не се чувстват украинци. Основната част от децата от Италия се самоопределят като *много италианци*, а друга част от тях посочват, че са *малко италианци*. Единствено българчетата са единодушни в отговорите си и се определят като *много българи*.

Необходимо е да се отбележи, че един от най-ясно изразените резултати в проведеното изследване е **предпочитанието към собствената национална група**. Въпреки че децата на 6-годишна възраст отговарят по случаен начин, се наблюдава систематично по-високо оценяване на членове на собствената национална група в сравнение с другите две етнически групи. Като се има предвид, че контактът с другите етноси е минимален, логично би могло да се предположи, че това предпочитание е резултат от произтичащата идентификация с дадена социална група (Tajfel, 1978; Oaks, Haslam и Turner, 1994). От гледна точка на децата хора, които принадлежат към различна от собствената група, са по-лоши от членовете на собствената група. С това именно се потвърждава типичното предпочитание към

собствената група, открито в множество изследвания, съгласно теорията за социалната идентичност

Двете малцинствени етнически групи, турци и роми, не са оценени и поставени на едно и също равнище. По-позитивни са нагласите към турците в сравнение с ромите. Колкото повече изследваните лица се определят като българи, толкова по-слаби позитивни нагласи изразяват към членове на другите етноси. Самоопределението води не само до приписване на характеристики на групите, с които се идентифицират, но предопределя също възприятието и оценката на други категории (Oakes, Haslam и Turner, 1994).

Потвърждава се хипотезата, че нагласите на българите към собствения етнос са благоприятни, а нагласата им към турци и роми е негативна, като най-негативна е нагласата на българите към ромите. Това може да се обясни с теорията на Ташфел (Tajfel, 1978), според която при съпоставянето „ние–те” се появява предпочитание към своята група. Най-негативната нагласа на българите към ромите е факт, установен и от предишни изследвания. Констатирано се по-негативни нагласи към етноси, които са по-различни от етноса на изследваните лица по религия и социален статус в етническата йерархия на обществото. Доказва се, че етническите нагласи и социалните дистанции на българите са свързани със съществуващите различия в социално-икономическия статус и с междуетническите културни различия.

Във всички възрастови групи децата приписват повече позитивни качества на собствената група в сравнение с другите две групи. Те също така приписват повече негативни черти на ромите в сравнение с турците и с българите. Отново децата от всички възрастови групи проявяват предпочитания към собствената група. Тези резултати са получени, като се използва методология, която не смесва оценката към собствената група с оценката на другите групи, нито задължава децата да приписват характеристики, които не са релевантни на тяхната собствена представа, че ги притежават българи, турци или роми.

Като цяло, както се и очакваше, най-малките деца приписват повече позитивни характеристики на собствената група и повече негативни на другите групи. Освен това, вероятно поради увеличаване на възприемането на разнообразието между групите, отговорите на по-големите деца хипотетично са по-скоро от типа негативни–позитивни, за разлика от предишни проведени изследвания. Невъзможно е да се изясни увеличението в разнообразието при възприемането на другите групи, различни от собствената, където се наблюдава тенденция по-големите деца да са по-позитивно настроени в сравнение с по-малките. В този смисъл тенденцията, която се наблюдава и развива към собствената група, е от позитивност към позитивност–негативност. Тенденцията, която се очертава към групите, различни от собствената, е от негативност към позитивност. Ето защо намалението като цяло, което се наблюдава на предразсъдъчните нагласи към другите групи, е следствие на развитие на възприятието за разнообразие.

При анализ на резултатите от оценяването на етносите се наблюдава ясно изразен ефект на предпочитания към собствената група. В това отношение получените резултати от изследването потвърждават по-голяма част от получените резултати в други изследвания (Bennett et al., 1998; Lambert y Klineberg, 1967; Tajfel et al., 1970). За всяка етническа група средната стойност към собствената група е

по-голяма от средните стойности към другите групи. Нещо повече, средната стойност при оценка на собствената група при българи и турци е значително по-позитивна от средната стойност като цяло. В много малко случаи оценките на другите групи са значително негативни – единствено в оценките, които българи и турци правят на ромите, т.е. в този случай към ромите средните стойности са значително по-ниски от средните стойности като цяло. Всъщност в повечето случаи се наблюдава позитивна тенденция към другите групи, като децата от турски произход изразяват значителни позитивни нагласи към децата от български произход.

Данните от приписване на характеристики на различните етнически групи са в синхрон с получените данни от оценката на групите, която правят децата. Във всички етнически групи броят на позитивните качества, приписани на собствената група, е по-голям от броя на тези, приписани на другите групи. Въпреки ясно изразените предпочитания към собствената група необходимо е да се отбележи, че в повечето случаи двете малцинствени групи приписват позитивни характеристики на групата на мнозинството.

При приписване на негативни черти се наблюдава малко по-сложна картина. Като цяло всички групи приписват по-малко негативи на себе си в сравнение с на другите групи. Българите приписват негативни качества на групата на турците, но с още по-негативни описват групата на ромите. Нагласите на българите към турците, вероятно дължащи се на социалните репрезентации в обществото за петвековното османско робство, са негативни. Именно затова би могло да се прогнозира, че негативните нагласи на българи към турци ще се запазят или поне това ще е така в краткосрочна перспектива.

Ромската етническа група се отличава видимо по физически характеристики от групата на българите, по нейната култура и социално-икономическо положение. Негативните нагласи към ромите са подсилени допълнително и от средствата за масово осведомяване в България.

Във всички възрастови групи децата приписват най-много позитивни качества на българите в сравнение с двете малцинствени групи. Те също така приписват повече негативни черти на ромите, отколкото на турците.

Най-сложна и разнородна в отговорите си, които дават децата, се оказва задачата за определяне на степен на харесване или нехаресване. Като цяло децата са най-добре настроени към децата от български произход. Веднага след това те разграничават другите малцинствени групи, като на второ място нареждат турския етнос, а на трето място е групата, която най-малко им харесва – ромското малцинство.

Като цяло децата проявяват ясно изразени предпочитания към собствената група. Значително най-много всички изследвани деца харесват групата на мнозинството в сравнение с групите на малцинствата, и най-вече в сравнение с ромския етнос. Те изразяват също така явно нехаресване към ромите. За българите ромският етнос е значително по-малко приятен в сравнение с турския. Така също българчетата не харесват групата на турците, което се потвърждава и от проведено изследване, че намалява степента на харесване от страна на мнозинството към традиционните „врагове” на дадена страна (турците в случая) (Buchanan-Barrow et al, 1999). Въпреки периодът от време, който е преминал (България се освобождава от отоманско робство през 1878 г.), спомените от отоманското нашествие

присъстват в колективната памет на българското общество под формата на негативно отношение, проявено в ежедневието, директно и индиректно, явно или маскирано и в много области от българската култура. Негативното отношение към турския етнос се отразява и на децата в България. Интерес представлява фактът, че негативизмът невинно се подхранва от негативните стереотипи. От една страна, въпреки че по-малките деца изразяват негативни нагласи не само към групата на турците, но и към всички групи, различни от собствената, а от друга страна, отговорите на по-големите деца се отличават, като приписват на турците определения като „весели” и „приятели”.

Предизвиква внимание фактът, че в получените резултати се наблюдава голямо разнообразие в детските нагласи и чувства към различните етнически групи. Анализът на данните и от трите етнически групи ясно показва, че промените във възрастта, в която децата приписват характеристики и техните чувства към етническите групи, могат да варират изключително много. Приписването на позитивни и негативни черти и степента на харесване понякога се увеличава, намалява или остава без промяна в зависимост от възрастта. Освен това се наблюдава изменение в зависимост от етническата и националната група на принадлежност. Направеното заключение относно разнообразието, което се наблюдава в детското развитие, е подкрепено и от факторния анализ на нагласите и чувствата на децата. В единия случай се наблюдава еднофакторна структура при описание на групата на мнозинството, а в другия структурата е двуфакторна към малцинствените групи.

Задачата за приписване на характеристики на трите изследвани групи е по-чувствителна към различията между етносите, защото се основава на множествен отговор, за разлика от измерването на степента на афект, в което има по-малко възможни отговори. Това предполага, че децата активно съпоставят разнообразие от различни дименсии между групите, а не просто противопоставят собствената група на групата на другите. Що се отнася до сравнението при оценката на другите групи, негативното отношение към ромите е видимо свързано с ниската степен на харесване на този етнос от страна на децата. Като цяло групата на ромите е оценена в най-ниска степен положително в сравнение с групата на турците и на българите.

Много от очакваните тенденции в развитието произтичат от представите за групите, които имат децата. Изследваните лица проявяват ясно изразена тенденция за предпочитания към собствената група. Също така с увеличаване на възрастта се наблюдава намаляване в нивото на предразсъдъци и стереотипи и увеличаване на степента на харесване на другите групи. При по-големите деца се установява тенденция за избиране на позитивни характеристики при дефиниране на другите групи, различни от собствената, като отсъства увеличаване на негативните оценки за компенсация. Несъмнено тази тенденция към избор на по-положителни черти би могла да се разглежда като междинен етап от развитието на възприятието на по-голямо разнообразие в различните групи от собствената. Възможно е при изследване на по-голяма извадка с напредване на възрастта да се наблюдава увеличаване както на позитивните, така и на негативните стереотипи към другите групи. Вероятно зад тази тенденция се крие още по-голямо разнообразие. Изглежда, че децата не само правят разграничение между собствената и другите групи, но те възприемат и анализират групите в други измерения. Очевидно е, че децата правят разграничение между собствената и другите групи според

множество фактори (Valsiner, 1987; 1997). Това предполага, че децата активно обработват богато и сложно възприятие на малцинствените и националните групи, което би могло да бъде повлияно от множество параметри като личен контакт с хора от различни групи, постъпване в училище, геополитически връзки, пътувания в различни страни и историческия контекст.

Изводите от проведеното изследване потвърждават получени резултати от други изследвания (Barrett и Short, 1992; Doyle и Aboud, 1995; Lambert и Klineberg, 1967) и същевременно противоречат и се различават значително от модели на развитие през средното детство, описани в научната литература (Barrett et al., 1999; Reizábal, Valencia и Barrett, 2004). Случаят, който заслужава най-голямо внимание, е цитиран от Рейсабал и колеги (Reizábal et al., 2004). Те изследват приписването на характеристики на деца между 6 и 15 години, които живеят в Страната на баските в Испания, към различни национални групи като баски, испанци, французи, италианци, англичани и германци. Резултатите показват, че в конкретната извадка от изследвани деца с увеличаване на възрастта не се наблюдават значими изменения в приписването на позитивни и негативни черти на посочените националности. В Страната на баските проблемите с националната идентичност са изключително ясно изразени, което се дължи на жестоките репресии на езика, институциите и традициите на баските по време на режима на Франко. Така също във възрастното население, което по настоящем живее в Страната на баските, чувството за национална идентичност е свързано с възможността за употреба на баски или испански език в ежедневието (Azurmendi, García и González, 1998; Elejabarrieta, 1994). Интересен факт, който установяват Рейсабал и колеги (Reizábal et al., 2004), е, че не се констатира изменение с увеличаване на възрастта в нагласите при описание на националните групи сред децата от баски произход между 6 и 15-годишна възраст. Наблюдават се дълбоки различия в тяхното описание на хора от различни националности въз основа на това дали говорят вкъщи с родителите си баски, испански или както баски, така и испански език. Ето затова при интерпретация на резултатите от настоящето изследване трябва да се има предвид, че това, което изглежда стабилна тенденция в детското развитие и се наблюдава в различните възрастови групи, всъщност би могло да бъде следствие от процеса на социализация, който не се наблюдава в различна национална и/или етническа среда.

Като цяло, проведеното изследване и получените резултати оказват влияние и същевременно произтичат от взаимоотношенията между групите в ежедневието живот. Както твърди Сервесеро (Cervecero, 1999): „...същността на „мекия (sutil) расизъм” не е наличието на насилствени негативни нагласи към малцинствените групи, а отсъствие на положителни чувства към тях (с. 438).” Именно затова е необходимо да се обръща внимание и да се осъзнава, че дори между най-малките деца не дискриминацията, изразена в избора на приятел и проявите на алтруизъм, не и липсата на изцяло негативни нагласи, но се наблюдават по-слабо позитивни нагласи към другите групи в сравнение към собствената.

Увеличението на негативните нагласи на българите към турците и още по-негативните към групата на ромите се свързва с ниското им ниво на образование, което се отразява на осъществяването им на приятелски отношения и контакти с представители от други етноси. Групата на българите има по-слабо позитивна представа и проявява по-силно дискриминативни нагласи към представители на

други етноси, които заемат по-нисък социално-икономически статус в обществото, какъвто е случаят с ромите. Социалните дистанции между деца от български, турски и ромски произход са по-големи в сравнение с децата от собствения етнос на принадлежност. Изследваните лица от български произход са единодушни в предпочитанията си за приятел и съсед на други българи, а не на деца от други етноси. Резултатите потвърждават, че българчетата имат по-неблагоприятни нагласи и проявяват по-големи дистанции към деца от други етноси, които са с по-нисък социално-икономически статус, към различни в културно и социално-икономическо отношения етнически групи като турците и ромите, и съответно че българчетата имат по-благоприятна нагласа и проявяват по-малка социална дистанция към собствената си група на принадлежност. Логичното обяснение на предпочитанията към собствената група би могло да се намери в Теорията за социалната идентичност (Tajfel, 1978). На каквато и да е възраст, веднъж развито, предпочитанието към собствената група се запазва през целия жизнен път на индивида.

Резултатите от проведеното емпирично изследване показват ясно предпочитание към най-значим празник и религиозен обект на децата от български, еврейски, турски и ромски произход. Потвърждава се допускането, че децата и от четирите етнически групи ще предпочитат символите на своя етнос. Освен това всички деца харесват повече характерните културни обекти на собствената си група в сравнение с тези на другите. Децата проявяват определени предпочитания към своята етническа общност.

Направените избори от децата потвърждават и мястото, което заема всяко от изследваните малцинства в социалната йерархия. Групата на евреите, поради високата си степен на интегрираност с групата на мнозинството и относителната си финансова независимост, се отличава от другите две малцинства – роми и турци. От трите етноса тя е най-близо до групата на мнозинството.

Основният източник, от който всички изследвани деца получават информация за своето и за различните малцинства в България, е *семейството*. В отговорите си българите и евреите добавят, че това са *книгите* и *средствата за масово осведомяване*, а за ромчетата и турчетата – *учителите* и групата на *върстниците*. *Учителите* са рядко цитирани като източник на информация от българските и еврейските деца. Това предполага, че в учебния план на българските деца е включена съвсем малко или почти никаква информация за различните етноси. По този начин, тъй като не получават и нямат достъп до информация за етносите в училище, те стават особено възприемчиви и чувствителни към предразсъдъчни нагласи, разпространявани в обществото и медиите. Същевременно това обяснение е в сила и за получените резултати на представители от малцинствата.

Индексите на стереотипи, харесване и социални дистанции, които бяха изчислени на основата на проведените изследвания, представляват съответно когнитивната, афективната и поведенческата част от личността. Те са опит да се даде по-цялостна и задълбочена картина на взаимоотношенията между изследваните етноси – българи, турци и роми. Обособяването на три самостоятелни фактори от факторния анализ на индексите, които съответстват на всеки един от етносите и включват в себе си съответните индекси за него, свидетелстват за това, че не се наблюдават различия в нагласите, чувствата и

действията на изследваните деца към дадена етническа група. Индексите на стереотипност, харесване и социални дистанции в най-чист вид отразяват цялостното възприемане на всяко малцинство както от собствените му членове, така и от другите две малцинствени групи.

Групата на *българските деца* имат по-позитивни чувства към собствения си етнос, а стереотипите и социалните дистанции към него са значително по-скъсени. Към групата на турците не се наблюдават различия в трите индекса, като техните стойности са негативни. Ромите са харесвани в най-ниска степен от страна на българчетата.

Групата на *турските деца* харесват във висока степен мнозинството, имат позитивни стереотипи към неговите членове и относително скъсени социални дистанции. Представителите на собствената група на принадлежност са най-харесвани, а стереотипите за тях са позитивни. Към групата на ромите социалните дистанции са големи, въпреки че те са относително харесвани от турските деца.

Въпреки позитивните чувства, които изпитват *децата от ромски произход* към българи и турци, те не желаят да имат приятели и съеди техни представители. Ромите са обърнати към своя етнос на принадлежност, който харесват в най-висока степен, имат позитивни стереотипи и най-скъсени социални дистанции към неговите членове.

Изследването потвърждава необходимостта да се преформулират институционалните стратегии за регулация на етническите взаимоотношения по посока на създаване на възможности за по-тесни и равнопоставени междуетнически контакти в клас, както и да нараства информираността за начина на живот, традициите, културата на различните етноси, децата да получават знания за междуетническите отношения.

Родителите вероятно оказват влияние върху етническите нагласи и идентификация на своите деца по различни начини. Това става чрез техните **директни** разговори, убеждения и практики за различните етнически групи и националности. Чрез тях родителите предават на своите деца основните модели за различни гледни точки за етносите, така че децата ги интериоризират, вероятно чрез механизъм на учене чрез гледане като описания в Социално-когнитивната теория (Bandura, 1989).

Вероятно родителите оказват влияние и **по индиректен начин** върху избора на сценарии извън семейството, в които техните деца получават информация за различни етнически групи и националности. Например родителите избират училището, което ще посещават, и извънучилищните дейности за своите деца. Те забраняват или разрешават определен вид филми, телевизионни програми и печатни рекламни брошури – комикси например. Родителите влияят върху развитието на нагласи към етносите на своите деца чрез избора на различни места за посещение във и извън страната, контакт с представители на различни социални групи и средства за масова комуникация, до които им разрешават да имат достъп.

Установено е, че разбиранията на родителите за детското отглеждане и развитие се променят в различните култури. Доказано е, че те търпят промени и сред населението на дадена страна. Наблюдава се тенденция възпитателните модели все повече да бъдат свързани с личностните качества на родителите (Sameroff у Fiese, 1992) и с тяхната гледна точка. Освен това те се влияят и от социалната група, етноса на родителите и културата, към която принадлежат.

При наличие на повече информация за членове на другата група намалява дискриминацията към нея. Ако разглеждаме категория от по-общ порядък, като националната принадлежност например, имаме предвид, че всички сме граждани на Република България. Ако обръщаме внимание на познаването на историята и културата на другите етнически групи, ако увеличаваме и подкрепяме създаването и поддържането на лични контакти с представители на други етноси, това ще съдейства за изграждане на позитивни нагласи между членовете на етническите групи. Възможностите за предотвратяване на етнически конфликти трябва да се търсят в адекватното социално познаване на другия, в осъзнаването на това, че той е „различен” и същевременно е свободен в своите възприятия, асоциации и интерпретации на събитията, на социалните му репрезентации, в това да споделя същите ценности като нас, но понякога подредени по различен начин.

5.1. Хипотеза от гледна точка на теорията за детското социално-когнитивно развитие

Получените резултати от изследването потвърждават частично теорията за детското социално-когнитивно развитие в нагласите на изследваните лица към собствената и към другите групи. Според тази теория децата на 6-годишна възраст са склонни да приписват основно позитивни характеристики на членове от своята група и негативни характеристики на членове на другите групи. На 12-годишна възраст те приписват позитивни и негативни качества на своята и на другите групи. Намаляването на посочване на негативни черти, което се наблюдава в предишни изследвания между 6 и 12-годишна възраст, се дължи на увеличаване на възприеманата еднородност на собствената и на другите групи и на развитите когнитивни способности. В настоящото изследване се наблюдават тези промени в приписването на позитивни и негативни характеристики, което се дължи на увеличаване на възрастта.

На базата на анализа на резултатите могат да се направят следните **изводи**:

1. При всички изследвани деца от български, турски и ромски произход на възраст между 6 и 15 години се наблюдава повишаване на нивото на приписване както на позитивни, така и на негативни качества на трите изследвани групи – българи, роми и турци.

2. Децата от всички възрастови групи приписват повече позитивни характеристики на групата на българите и на собствената група в сравнение с другите две малцинствени етнически групи, роми и турци. Те приписват повече негативни оценки на ромите, отколкото на турците, и съответно повече негативни характеристики на турците в сравнение с българите.

3. В настоящото изследване групата на ромите е описана с основно негативни черти. Тя е значително по-малко харесвана и на нея се приписват по-малко положителни качества в сравнение с групата на турците, въпреки че в социалните репрезентации на българите турците се възприемат като традиционни „врагове” на българския народ поради 5-вековното робство (1396–1878).

4. Между 6 и 15-годишна възраст се наблюдава постоянна тенденция за увеличаване на негативните характеристики, които се приписват на собствената

национална група, и увеличаване на позитивните характеристики, приписвани на членове на другите групи. Въпреки това децата между 6 и 15-годишна възраст изпитват силна привързаност към собствената група.

5.2. Хипотеза от гледна точка на теорията за социалната идентичност

За Ташфел (Tajfel, 1981) стереотипното възприемане на реалността, т.е. приписването на определени общи черти на големи групи от хора (Valencia et al., 2004), се корени в процеса на *категоризация*, идея, вече скицирана от Allport (1954) в неговото класическо изследване за предразсъдъците. Категоризацията е процес, чрез който получената информация от външната среда се организира и подрежда. Благодарение на нея реалността не се възприема като сбор от индивидуални и отделни обекти, а като *подредена цялост*, като множество от класове от обекти или категории. Тя е явление, което управлява социалното поведение, създава и поддържа ценности, нагласи и вярвания, влияе върху отношенията между различни етнически групи в обществото. Социалната категоризация подчертава съществуващите различия между обекти, които принадлежат на различни класове, и намалява различията между предмети от един и същи клас.

Изводите, които могат да бъдат направени на базата на резултатите, са:

1. Изследването потвърждава допускането от гледна точка на теорията за социалната идентичност, че всички деца от български, ромски и турски произход ще избират повече позитивни характеристики за своята етническа група. Освен това всички деца харесват повече собствената си група в сравнение с другите групи. Те проявяват определени предпочитания към собствената си група с увеличение на възрастта.

2. Българчетата оценяват своята собствена група по-високо, като приписват повече позитивни характеристики, но в същото време те ѝ приписват и повече, в сравнение с останалите, негативни характеристики.

3. Българчетата оценяват своята собствена група най-позитивно, следва групата на турците и най-негативно е оценена групата на ромите.

4. От трите изследвани групи турчетата в най-висока степен приписват позитивни качества на своя собствен етнос. В сравнение с другите две групи ромчетата приписват най-малко негативни черти на своята етническа група.

5. Негативните нагласи спрямо ромите са в съответствие с ниското ниво на избиране и приписване на позитивни характеристики за тях от всички изследвани деца. Тази тенденция отразява социалните представи за ромите в българското общество и факта, че те заемат най-ниското място в социалната йерархия.

Цел на настоящето изследване не е да се разгледа и анализира социално-политическото влияние на националната и етническата идентичност и нагласите. Резултатите обаче показват, че въпреки общите предпочитания към собствената група трябва да се имат предвид и особеностите на нагласите на децата към другите групи. Получените резултати противоречат на научната постановка, че децата интериоризират предразсъдъците към собствената група (Aboud, 1988). От проведеното изследване става ясно, че дори и най-малките деца са повлияни от

социалните репрезентации в обществото за националните и етническите групи и от външни фактори. Твърде вероятно е в своите отговори те да повтарят гледните точки както негативни, така и позитивни, на етноса, към който принадлежат. В този смисъл е добре да се подчертае, че основните психологически теории за предразсъдъка като тази на Абаут (пак там), която разглежда развитието на явленията основно на индивидуално и когнитивно равнище, е недостатъчна, за да обясни факта, че само в някои случаи малцинствените групи се оценяват негативно (като групата на ромите), и защо се оценява в положителни термини групата на мнозинството.

Като се разгледат в цялост, получените резултати потвърждават, че въпреки че се наблюдава универсална тенденция в подкрепа, позитивни нагласи и харесване на собствената група, това не означава директно приписване на негативни характеристики на другите групи (Сегесего, 1999, 2001). Освен това от проведената дискусия става ясно, че привързаността към собствената национална и/или етническа група още от ранна възраст се асоциира със конкретни значения, свързани с представата да си лоялен, верен член на етническата група. В този смисъл по-позитивните представи за собствената група е по-вероятно да са свързани с предразсъдъци към собствената група и към някои други групи повече в сравнение с други. Именно затова прави впечатление, че дори малки деца на 6-годишна възраст, чиято национална идентичност все още не е утвърдена, са чувствителни към определена нагласа на етническа основа също като възрастните членове на обществото, в което се социализират.

5.3. Хипотеза от гледна точка на теорията за социалните репрезентации

Въпреки че когнитивното развитие се приема като необходимо условие за развитие на националната и етническата идентичност, очевидно е, че други променливи от социалната среда, като например обществото, родителите, учителите, медиите и групата на връстниците, играят важна роля в детското развитие.

Изследователите, които анализират националната идентичност и някои от нейните компоненти като патриотизма например, разбират като позитивна емоционална привързаност към собствената страна, са единодушни, че това са *многостранны и многоизмерни* феномени. От тях обаче малцина привеждат емпирични доказателства за това в своите изследвания и разглеждат развитието им в детска възраст. Налице е необходимост от изследване на процеса на формиране на националната идентичност през детството и влиянието на социалния контекст, на държавата и обществото, в което се социализира детето, на информацията, която то получава и използва и как тя се предава на поколения, възрастовите когнитивни промени, които настъпват през детството, ролята на училището, преподаваните знания и средствата за масова комуникация, етническите нагласи на учителите, половите различия и т.н.

От проведеното изследване става ясно, че онтогенезисът на социалните репрезентации е свързан с индивидуалното развитие на социалните репрезентации на индивидите (Duveen and Lloyd, 1990). Нещо повече, резултатите потвърждават

наличието на социо-генетични процеси, които правят конвенционално мисленето на децата и възрастните. По думите на Московиси (Moscovici, 2002) децата се раждат и социализират в “мислещо общество”, а социалните репрезентации изграждат тяхната “мислещата среда”. Чрез развитие на знанието и участието като актьори в “мислещото общество” децата са допуснати до социалните репрезентации на тяхната група.

Става ясно, че предпочитанието към собствената национална група, особено при малките деца, е широко разпространено явление за всички изследвани възрасти независимо от културния контекст, в който те се социализират. Според М. Барет (Barrett, 2007), като се позовава на дългогодишните изследвания, които е провел, в развитието на националната идентичност при децата участват вътрешни когнитивни структури и фактори от социалната среда. Той твърди, че трябва да се анализира детето само по себе си и социалният контекст, в който се развива.

Резултатите от проведеното изследване показват силното влияние, което упражняват груповите стереотипи в българското общество, придобити по време на процеса на социализация. Изследваните деца от трите етнически групи на възраст между 6 и 15 години от ранна възраст са усвоили стереотипите, които са широко подкрепяни от средствата за масова информация. Стереотипите функционират като социални норми (Valencia et al., 2004), които безкритично биха могли да бъдат приемани. Те са резултат от отношенията между различните групи и в същото време са техни детерминанти и ги предопределят. Всъщност процесът на стереотипизация би могъл да се възприеме като рационален и валиден (Oakes et al., 1994). Стереотипите към собствената група и към другите групи няма защо да бъдат смятани за нещо ригидно, непроменливо, устойчиво, тъй като се изменят в зависимост от социалния контекст. Стереотипите, възприемани като социални и контекстуални репрезентации на групите, отразяват реалността и съществуващите връзки между тях. Промяната в отношенията между групите би могла да промени самите стереотипи за тях. Негативният характер на даден стереотип всъщност не се дължи на когнитивен дефицит, но той е оценително съждение. Стереотипите са вид „социални митове” (Tajfel, 1981), които изпълняват определени функции в социалния ред и обуславят мястото, което личности и цели групи заемат в социалната йерархия. Някои стереотипи са смятани за позитивни, а други за негативни според приетата гледна точка. Социално желателно е засилването на стереотипи, които благоприятстват съжителстването между групите. Важна задача, която стои пред възпитателите, е избягването на формиране на негативни стереотипи, водещи до предразсъдъци у децата както от мнозинството, така и при децата от малцинствените етнически групи.

Резултатите от изследването на студенти от България показват постоянни корелативни взаимовръзки при направените анализи на стереотипите и предразсъдъците, като се потвърждава, че методът на свободни асоциации на думи е по-подходящ от конвенционалните скали (Stangor et al., 1991).

Наблюдават се интересни тенденции при анализа на връзката между стереотипи и предразсъдъци и анализа на различната логика, която се използва при оценка на малцинствените групи. Налице са различия при функциониране на двата контекста, личностен и общностен, потвърдени и от предишни изследвания (Valencia et al., 2004, Valencia et al., 2005), където се открива, че в общностния контекст малцинствата като цяло са оценявани по-негативно. Личностният

контекст (“ти самият”) при оценяване на турците предизвиква неутрални или позитивни стереотипи и нагласи, а при общностния контекст те са по-негативни. Резултатите показват различния начин на функциониране на когнитивната метасистема върху оперативната система (Doise, 1990). В този смисъл личностният и общностният контекст провокират в изследваните лица различни социални и нормативни позиции. Те показват различните начини на изграждане на значения във връзката аз→обект (първи контекст) и във връзката аз→другите→обект (втори контекст). При първата импликация логиката на толерантността (Guimelli et al., 2000) не позволява да се проявят някои елементи на социалните репрезентации, като определени зони стават “неми” под влияние на груповите норми и натиск върху индивида (Abric & Guimelli, 1998), което предизвиква по-позитивни стереотипи и предразсъдъци за групите. Във втората манипулация, където субектният контекст е заменен от “другите”, груповите норми и социалният натиск са по-слаби, затова и “немите зони” се изразяват спонтанно от изследваните лица, което обяснява по-негативните стереотипи и предразсъдъци за разглежданите групи (виж Guimelli, 1994 и Guimelli, 1999).

Несъмнено възниква въпросът как да се обясни ниската оценка, ниската корелация между стереотипи и нагласи и приликите между двата контекста, личностен и общностен, за групата на ромите? На какво се дължи този факт: на определен ефект или на грешка при манипулиране с изследваните два контекста?

Наскоро Московиси (Moscovici, 2002) разглежда различната логика, която се използва в обществото към някои специфични групи. Когато те са дискриминирани поради своята принадлежност към дадени по-големи категории, налице е логиката на *символното мислене* (*symbolic thinking*), както при по-рано проведено изследване на имигрантите в Испания (Valencia et al., 2004) или при групата на турците в настоящето изследване.

Има обаче други групи, които поради своята история на “оцеляване” и “устойчивост” спрямо асимилация от мнозинството (вж. Moscovici & Perez, 1999 за ромите в Испания) се оценяват чрез *стигматизиращо мислене* (*stigmatic thinking*). Като се следва тази логика, която ограничава *символното мислене*, дискриминацията спрямо тези групи не се изразява само в оценяване на дадена социална група от друга в границите на позитивното и негативното измерение, в континуум в позитивен и негативен край. Тя се разполага в рамките на различни “светове”, като акцент се поставя не толкова на културно детерминираните характеристики, колкото на чисто биологично изведените характеристики на съответната етническа група (Moscovici, 2002).

Обратно на индивидуалистичните теории, според които дадени групи в обществото се оценяват по един и същи начин (например групата на имигранти от Аржентина и Африка в Испания в изследването на Valencia et al. (2004) или групите на роми и турци в това изследване, които принадлежат към по-голяма категория “имигранти” при Valencia et al. (2004) или “малцинствени групи” в България), резултатите от проведените изследвания на български студенти в три различни периоди от време показват разнообразна социална конструираност на стереотипите и оценките за разглежданите групи като резултат от различни културни и исторически процеси, в които те участват. Този факт ни помага да разберем функциите, които стереотипите и предразсъдъците изпълняват при оправдание на социалната система – различните властови позиции, които групите

заемат в обществото, различията при дефиниране на това, което е “нормално” да се мисли за “другите”, различията в определяне на характеристиките за най-отблъснатите групи, които затрудняват тяхната интеграция.

5.4. Перспективи за бъдещи изследвания

Като се имат предвид направените изводи и това, че са очевидни предпочитанията към собствената група, важно е в бъдещи изследвания да се анализира ролята на двете променливи: индивидуаланите различия и различията на социалната среда, които влияят на нивото на предразсъдъци към собствената и другите групи. Социалнопсихологически изследвания при възрастни показват, че предразсъдъците към собствената група се променят под влияние на множество различни фактори като например степен на идентификация със собствената група, наличието на конфликти на етническа основа и начинът, по който се възприема социалната ситуация, в която се намира собствената група (Brown, 1995; Oaks, Haslam y Turner, 1994). Нещо повече, в проведени лабораторни изследвания се установява, че тези променливи се откриват и влияят и при децата (Bigler, 1995; Nesdale, 2001). Тъй като това са изследвания, проведени в лаборатория, трябва да се има предвид, че променливите са близки по значение. Необходимо е да знаем в каква степен причините директно влияят при формирането на стереотипи като при възрастните и в каква степен се предават чрез социалната среда и представите, които възрастните съхраняват за етническата група.

Въпреки че предпочитанията към собствената група не са основната причина за негативните стереотипи към другите групи, приемаме, че: а) социалният контекст би могъл да предизвика съждения в ущърб на другите групи. Както твърдят Мумендей и сътрудници (Mummendey et al., 2001), отрицателно отношение се наблюдава към другите групи при възрастни, които са преминали предварителна подготовка за сравнение между групите, и б) налице са случаи, при които обвързването със собствената група е свързано с хронична непоносимост към другите групи. Именно разбирането на това явление представлява специална и важна цел за бъдещи изследвания. Несдейл (Nesdale, 2004) в своята теория за развитие на социалната идентичност твърди, че появата на хронична или изострена непоносимост или на предразсъдъци зависи от интериоризирането на негативни нагласи в децата към другите групи като част от социалната идентичност и отношенията между групите. Това съвпада с по-горе направените изводи. Несдейл обяснява, че това се наблюдава, когато е налице единомислие в обществото, в което се развива детето, относно природата на етническите групи. Освен това той разглежда ролята, която играе конкуренцията между групите, и заплахите към собствената група. За разлика от получените резултати в изследването, които показват безспорното значение на възрастта за промените в детското развитие и влиянието им върху нивото на предразсъдъци, Несдейл обръща по-голямо внимание на социалната среда и на междугруповите сравнения в нея. Сани и колеги обаче твърдят (Sani et al., 2004), че нагласите към групите вероятно преминават през значителни изменения с увеличаване на възрастта, които се отразяват на появата на предразсъдъци. Изследването на тези процеси представлява научен интерес и академично предизвикателство за в бъдеще.

Проблемът за разнообразието в стереотипите също изисква допълнително детайлно изследване. Например интерес би представлявало да се установи дали етническите стереотипи при децата се изменят в зависимост от социалната среда, в която се развиват. Това би спомогнало да се установи дали стереотипите за етническите групи следват същата линия на развитие както стереотипите за националните групи и дали етническите стереотипи приличат повече на половите стереотипи при децата, вероятно поради тяхната по-голяма употреба и социална значимост в ежедневието. Също така би било интересно да се сравнят етническите стереотипи на деца от мултиетническо общество с етническите стереотипи на деца, които живеят в моноетническо общество. По този начин би се установило дали възможността за сравнение между групите в социалната среда на детето влияе върху възрастта, на която това разнообразие се появява за първи път.

Друга насока за бъдещи изследвания, която представлява интерес, е установяването до каква степен методологията, която се използва за оценка на стереотипите при децата, влияе върху получените резултати при този вид изследвания. Настоящото изследване се проведе с категорийни отговори, с черти, които се приписват или не на разглежданите групи. Сани и Бенет (Sani и Bennett, 2001) по същия начин използват категорийни характеристики за всички или никой при деца. Обратното правят Сани и сътрудници (Sani et al., 2004) чрез скала от 3 точки, чрез които децата трябва да кажат дали всяка индивидуална черта приписват „на всички”, на „някой” или „на никой” от дадена група. В изследвания при възрастни се прилага скала от 7 точки (между „съвсем не” и „много”), чрез която анкетираните трябва да оценят в каква степен биха използвали всяко качество, за да характеризират дадена група от хора (Hopkins et al., 1997). Разглежданите различни методи ясно показват по-голяма чувствителност при установяване нивото на нагласи. Въпреки очевидните затруднения при прилагане на тези методи при деца би било полезно и интересно да се установи дали използването на различни методи (например категорийни или скала от 3 точки) влияят на получените резултати.

В съществуващите изследвания до момента не става съвсем ясно на какво се дължи фактът, че децата на 15-годишна възраст отдават по-голямо значение на националната идентичност. Едно възможно обяснение би могло да се потърси и намери в увеличаващите се познания за националните символи, за исторически значими събития, за географски области и за националните стереотипи. Това е в унисон с получени резултати в предишни изследвания, според които този вид знания е свързан с принадлежността на детето към национална група и се развива през средното детство (Barrett y Short, 1992; Jahoda, 1962; Lambert y Klineberg, 1967; Piaget y Weil, 1951). Друго логично обяснение е и това, че през този възрастов етап децата започват да участват по-активно в обичаи, церемонии, традиции, национални събития и празници на техните групи на принадлежност (Billig, 1995). Възможно е тяхното участие да бъде важна причина за изграждане на чувство за национална принадлежност и идентичност. Ясно се установява необходимостта от по-нататъшни изследвания за установяване на причините за увеличение на значението на националната идентичност в изследвания възрастов период.

Друг въпрос, който подлежи на по-задълбочено изследване, е ролята, която играят връстниците в детското развитие. По-конкретно изследванията трябва да се

насочат към установяване на това до каква степен репрезентациите и нагласите на децата съвпадат с тези на техните приятели и какви процеси ги формират. Възможно е групата на връстниците да разпространява и затвърждава конкретни нагласи за определени национални и етнически групи. Все още малцина от изследователите са насочили вниманието си към разглеждане на този проблем.

Настоящите резултати са получени с деца от български, турски и ромски произход, като се анализират техните предпочитания към собствената национална група (българския народ) и към две етнически малцинства (турци и роми). За следващи изследвания остава задачата да се установи какви са нагласите и степента на харесване или нехаресване към представители от други националности и етнически групи.

Голямо предизвикателство пред социалното познание представлява провеждането на изследвания в интеркултурен план. Проблемите на мултиетническите общества с взаимоотношенията между етническите и националните групи ще бъдат все по-интересни и актуални от научна гледна точка.

Заклучение

България е част от европейската мозайка от различни култури. Етническото разнообразие е явление, което е съществувало и ще продължава да съществува в бъдеще, независимо дали обществото го приема или не, независимо дали е съгласно или не, независимо от нагласите към него. Последствията от този неизбежен факт могат да се променят чрез нагласата, която обществото възприема спрямо него. Ако над всичко се постави човекът като ценност независимо от неговата етническа, религиозна или езикова принадлежност, разнообразието не би представлявало заплаха за благосъстоянието на обществото, а прекрасна възможност за непрекъснатото му обогатяване.

Въпреки положителните резултати, които оказват социалните промени в обществото ни върху приемането на културното многообразие като неизбежни и естествени, все още мнозинството проявява етнически предразсъдъци. В демократичното общество отварянето към различието и приемането на плурализма, волята да се изгражда заедно бъдещето, трябва да е основен елемент за съвместното съжителстване. Интеркултурното съжителстване е действителна реалност, която се нуждае от превенция чрез възпитание и образование. То именно подготвя децата от мнозинството и малцинството да бъдат способни да разрешават евентуални проблеми при контакт с други култури.

Възможности за предотвратяване възникването на етнически конфликти трябва да се търсят в доброто социално познание за другия; в осъзнаването, че той се различава по своите възприятия, асоциации и интерпретации на събитията, по своите социални представи, но споделя същите ценности, макар и понякога подредени различно в ценностната йерархия. Необходимо е и масмедиите да подават информация, отразяваща позицията на представители на различни етноси, а не просто да наблягат на етническата принадлежност на извършителите на престъпни деяния.

Ролята на **образованието** в процеса на социализацията е да допринесе за плурализма, без да се губи и най-малко социалното съгласие, без което обществото не би могло да съществува. Всъщност в образованието се отразява фактът, че в обществото съжителстват **различни** групи, които защитават **различни образователни ценности** и които заставят училището във всяка плурикултурна страна да приеме противоположни гледни точки, а понякога дори и противоречиви.

Получаването на знания за живота на хора от различни култури в клас ще позволи на децата да признават и приемат **културното разнообразие** в обществото, да защитават равенството на възможностите на хората от **всички културни групи**, да преодолеят расизма, дискриминацията и ксенофобията, да оценяват и приемат културното разнообразие като положителен елемент за обществото, който го обогатява и развива, да улесняват контакта и взаимодействието между представителите от различни културни групи във и извън училище с цел развитие на способности за ефективно общуване в мултикултурна среда, да създават климат на взаимно приемане, толерантност, уважение и взаимопомощ. За да се улесни осъзнаването от децата в класната стая на предразсъдъчните нагласи, не е достатъчно само обяснение, независимо колко задоволително и добре структурирано е то. Необходими са методи като водене на

диалог, критични дебати, ситуации, в които учениците се поставят на мястото на другите, въпроси, наблюдения, решаване на казуси и симулативни игри, т.е. дейности, чрез които ще преосмислят идеи, вярвания и ценности за различните етнически групи, възприети пасивно и несъзнателно.

Интеркултурното възпитание обхваща всички ученици, всяка образователна институция, всички учебни дисциплини. То означава културна компетентност, т.е. серия от способности и нагласи, които да дадат възможност на всички ученици да действат адекватно в нашето мултикултурно и мултиезиково общество. Това включва например способността да се “вкорениш” в собствената група, да се познават другите култури и същевременно да те обогатява всеки позитивен елемент, без значение какъв е неговият културен произход. Необходими са знания и способности за разрешаване на междуетнически конфликти заедно с предразположеността за съвместно съжителстване с културно различните в качеството им на “личности”. В този смисъл това, което има значение, не е количеството учебен материал за различните култури, който е включен в учебния план, а качеството на наученото.

Извън съмнение е интегриращата роля, която е отредена на **училището** като институция в българското общество. За да я изпълнява успешно, е необходимо да се признае етническото разнообразие в класната стая като част от училищната култура, да се уважават и задоволяват потребности в ежедневието, които произтичат от него. Не трябва обаче да се забравя, че училището само по себе си не може да запълни празнотите, които възникват в резултат на социалния и политическия модел на управление на страната. Мисията на училището, за чието успешно изпълнение се нуждае от социална и институционална подкрепа, е да участва активно в модел за **интеграция** на всички ученици както от мнозинството, така и от етническите, езиковите, религиозните и други малцинства.

Крайъгълният камък на всяка истински демократична държава е уважението към различните религиозни или етнически групи в обществото – както на малцинствата, така и на мнозинството. Културното разнообразие преодолява установените граници от раси, етнически групи или националности. То предполага равновесие между формално и неформално, индивидуално и групово, процес и продукт, разнообразие и еднообразие. То изисква координация между промяната, позитивния Аз-образ, вярата в себе си, себеутвърждаването.

Социалната реалност е в процес на динамично развитие и човек може да влияе върху нея. Бъдещето не трябва да се решава от случайността, а от нас, от хората, от всеки един поотделно, от нашите чувства, мисли, думи и действия. Мнозина учени предполагат, че конфликтите в бъдеще ще се предопределят повече от културни фактори, отколкото от икономически и идеологически. Именно затова и отговорността за взетите решения, проявената или не любов, мъдрост, воля, доброта и хуманност е изцяло наша.

Да се научат да живеят заедно, е приоритетна задача, свързана с възпитанието на децата днес. Да възпитаваме деца с отворен дух, да разбират другите, техните различни култури и история, да осъзнаят факта, че всички сме хора, независимо от разликата в език, религия, етнос, националност, раса; възникващите конфликти да се разрешават по мирния път на диалога; да се възпитава чувство на емпатия и алтруизъм, солидарност и отвореност, които се основават на доверие в собствената личност и на способността да се вижда

собствено човешкото в различна национална среда, е пътят за постигане на мирно съвместно съжителстване на планетата Земя.

Да възпитаваш и обучаваш не означава само да знаеш. Да възпитаваш и обучаваш, означава да знаеш в пъти повече и най-вече силно да обичаш. Възпитанието и обучението предполагат оптимизъм, така както плуването изисква водна среда. Да възпитаваш, означава да вярваш в способността на човек да се усъвършенства, в желанието за знание и промяна, според което ние, хората от всички култури, можем да станем по-добри и заедно можем да живеем по-добре!

Литература

- Бежанците. Учебно помагало за толерантност без граници. (2000). Дружество на Обединените нации в България.
- Бояджиева, Н. (2005). Принципи на възпитанието. – В: Теория на възпитанието. С.
- Витанова, Н. (2006). Диагностика и формиране на поведенческия потенциал в детско-юношеска възраст. С.
- Валенсия, Х., Ганева, З. (2006). Стереотипи и нагласи към някои малцинства в България. – *Психологични изследвания*, Институт по психология, БАН, кн. 1, 145–158.
- Валенсия, Х., Ганева, З. (2005). Развитие на самоопределението, националната и етническата идентичност на турски, ромски и български деца. *III Национален конгрес по психология*, 222–227.
- Ганева, З. (2008а). Изследване на знанията за етническите символи на деца от български, еврейски, турски и ромски произход. – *Годишник на СУ “Св. Кл. Охридски”*, Факултет по педагогика, Книга Педагогика, т. 102. С. (под печат).
- Ганева, З. (2008б). Етническите предразсъдъци в детска възраст и възможности за тяхното преодоляване. – В: *Предразсъдъци и образование*. Съставители: С. Чавдарова-Костова, П. Макариев. С., 82–115.
- Ганева, З. (2007а). Специфика на училищния статус на деца-бежанци в България (през погледа на техните съученици). – *Педагогика*, 4, 53–62.
- Ганева, З. (2007б). Основни фактори, които обуславят развитието на алтруизма. Хуманизация и демократизация на университетското образование, Китен, 99–102.
- Ганева, З. (2007в). Преодоляване на етнически предразсъдъци на бъдещи учители чрез интеркултурни знания. *Челябинская государственная академия культуры и искусств*, 10–15.
- Ганева, З. (2007г). Воспитание в толерантности – необходимость и ценность в современном обществе. *Челябинская государственная академия культуры и искусств*, 46–51.
- Ганева, З. (2006а). Теории за развитието на етническите предразсъдъци в детска възраст. – *Педагогика*, 4, 33–41.
- Ганева, З. (2006б). Необходимост от включване на интеркултурни знания в университетската педагогическа подготовка. Хуманизация и демократизация на педагогическия процес в условията на университетското образование, Китен, 281–286.
- Ганева, З. (2006в). Специфика на училищния статус на деца-бежанци в България (през погледа на техните учители). – *Педагогика*, 8, 56–65.
- Ганева, З. (2005а). Предразсъдъци на студенти-педагози към представители на етническите малцинства в България. – *Психологични изследвания*, Институт по психология, БАН, кн. 3, 209–215.

- Ганева, З. (2005б). Процесът на социална категоризация при формиране на етническата идентичност. – *Годишник Том III “Културните права в Европейска перспектива”*, ЮЗУ “Неофит Рилски”, Благоевград, 87–89.
- Ганева, З. (2005в). Специфика на процеса на формиране на етническа идентичност при деца от малцинствени групи. – *Педагогика*, 10, 55–69.
- Ганева, З. (2005г). Преодоляване на предразсъдъци към представители на етнически малцинства чрез съвместни дейности. *Превантивната педагогика – теория и практика*, Китев, 152–155.
- Ганева, З. (2005д). Етническа идентичност и предразсъдъци в детска възраст. – *Годишник на СУ “Св. Кл. Охридски”*, Факултет по педагогика, Книга Педагогика, т. 99. С., 253–277.
- Ганева, З. (2004). Предразсъдъците към деца с различен етнически произход в контекста на интеркултурното възпитание. – *Годишник на СУ “Св. Кл. Охридски”*, Факултет по педагогика, Книга Педагогика, т. 98. С., 2007, 225–248.
- Ганева, З. (2003). Детето в структурата на ромското семейство. Научни трудове на Русенския университет “Ангел Кънчев”. Серия 10.1. Педагогика, психология и история. Т. 40. Русе, 148–152.
- Георгиев, Ж., М. Грекова, К. Кънев, И. Томова. (1993). Някои резултати от изследването “Етнокултурната ситуация в България – 1992”. Социологически преглед.
- Гюрова, В., Борисова, & В., Любенова, Е. (2001). Различието – богатство, а не бариера. – В: *Перспективи пред социалната работа. Обучение и практика*. С.
- Димитров, Л. (2005). Средствата за масова комуникация като възпитателен фактор. – В: *Теория на възпитанието*. С.
- Димитров, Л. (2003). Научното познание за възпитанието в контекста на прогреса на цивилизацията. – *Педагогика*, 1.
- Извън капана на зависимостта. Ромите в Централна и Източна Европа. (2003). Регионален доклад за човешко развитие, Регионално бюро на ПРООН за Европа и ОНД, ПРООН, България, С.
- Киров, Д. (2003). Богословие на обществения живот. Очерци по християнска социология. С.
- Киров, Д., Свиленов, Д., Коруджиев, Д. (2003). Християнска етика. Учебно помагало за 9–12 клас. С.
- Мизов, М. (2003). Ромите в социалното пространство. С.
- Отвъд различието. Към толерантност и диалог между християнство и ислям в България. Учебно помагало. (2004). Федерация на дружествата за разпространение на знания и Институт за международно сътрудничество на асоциацията на германските народни университети.
- Рангелова, Е. (2005). Училището и извънучилищните ученически общности като възпитателен фактор. – В: *Теория на възпитанието*. С.
- Рангелова, Е. (1996). Нравствената култура на ученика. С.

- Стоянова, С. (2007). Методи за изследване на междуетнически контакти и нагласи. Благоевград.
- Фотев, Г. (1996). Другият етнос. С.
- Чавдарова-Костова, С. (2005а). Интеркултурно възпитание. – В: Теория на възпитанието. С.
- Чавдарова-Костова, С. (2005б). Съвременен образователен приоритет ли е идеята за интеркултурността? – В: Качество на образованието. Дидактически измерения. С.
- Чавдарова-Костова, С. (2005в). Интеркултурното възпитание като средство за формиране на толерантност в мултикултурните общества. – В: Етническото многообразие и обединяваща се Европа. С.
- Чавдарова-Костова, С. (2005г). Дейности за запазване на културната идентичност на бежанците в България. – В: Културните права в европейска перспектива. Благоевград.
- Чавдарова-Костова, С. (2004). Превенция на агресивността спрямо “различните” деца. – В: Превенция на агресията сред децата. С.
- Чавдарова-Костова, С. (2003а). Интеркултурността – традиционна и “модерна” възпитателна ценност. – В: Ценностите на съвременното младо поколение. С.
- Чавдарова-Костова, С. (2003б). Съвременни предизвикателства към образованието на “различните” деца и за различията между децата. – В: Общество на знанието и образование за всички. МОН, НИО. С.
- Чавдарова-Костова, С. (2003в). Предразсъдъци и агресивно поведение при децата. – В: *ФИЦЕ Бюлетин*, декември.
- Чавдарова-Костова, С. (2001). Интеркултурно възпитание. С.
- Aboud, F. (1988). *Children and Prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.
- Aboud, F., Doyle, A. (1993). The early development of ethnic identity and attitudes. – In: Bernal, M., Knight, S. (Eds.). *Ethnic identity: formation and transmission among Hispanics and other minorities*. State University of New York Press.
- Abric, J. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Friburg: Del Val.
- Abric, J. (1994). *Les représentations sociales: aspects théorique*. – En: J.C. Abric (Ed.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, Presses Universitaire de France.
- Abric, J.C. & Guimelli, C. (1998). *Représentations sociales et effets de contexte*. *Connexions*. 72, 23–38.
- Adorno, T., E. Frenkel-Brunswik, D. J. Levinson, R. N. Sanford. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper.
- Aguado, M. (1997). *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. UNED.
- Albornoz, O. (1992). *Ethnic challenges in Latin American education*. – En: K. Schleicher & T. Kozma (Eds.). *Ethnocentrism in education*. Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley: Reading MA.
- Allport, G. W. (1935). *Attitudes*. – In: C. Murchison (Ed.). *Handbook of social psychology*. Worcester, Clark University Press.

- Álvaro, J. L., A. Garrido. (2003). *Psicología social*. McGraw Hill, Madrid.
- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: IEA.
- Anant, S. S. (1973). *Provincial and regional stereotypes in India*. Man in India. 1973.
- Anderson, B. *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso, 1983.
- Ashmore, R. (1970). *Prejudice: Causes and cures*. – In: B. E. Collins (Ed.). *Social Psychology: Social influence, attitude change, group processes and prejudice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Ashmore, R. D., F. K. Del Boca, (1981). *Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping*. – In: D. L. Hamilton (Ed.). *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Azurmendi, M. J., García, I., González, J. L. (1998). *Influencia del uso de las lenguas en contacto con la identidad social en la Comunidad Autónoma Vasca*. – *Revista de Psicología Social*, 13, 3–10.
- Baron, R. A., D. Byrne. (1991). *Social psychology: Understanding human interaction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Barrett, M. (2007). *Children's knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups*. Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Barrett, M., Wilson, H., Lyons, E. (2003). *The development of national in-group bias: English children's attributions of characteristics to English, American and German people*. – *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 193–220.
- Barrett, M., Riazanova, T., Volovikova, M. (2001). *Development of national, ethnolinguistic and religious identities in children and adolescents*. Moskva.
- Barrett, M., Wilson, H., Lyons, E. (1999). *Self-categorization theory and the development of national identity in English children*. Poster presented at the Biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, New Mexico, USA, April.
- Barrett, M., Whennell, S. (1998). *The relationship between national identity and geographical knowledge in English children*. Poster presented at XVth Biennial Meeting of ISSBD, Berne, Switzerland.
- Barrett, M. (1996). *English children's acquisition of a European identity*. – En: G. Breakwell, E. Lyons (Eds.). *Changing European identities: Social psychological analyses of social change* (pp. 349–369). Oxford, UK: Butterworth-Heinemann.
- Barrett, M., Short, J. (1992). *Images of European people in a group of 5–10 year old English schoolchildren*. – *British Journal of Developmental Psychology*, 10, 339–363.
- Bar-Tal, D. (1993). *American convictions about conflictive USA-USSR relations: A case of group beliefs*. – En: S. Worchel & J. Simpson (Eds.), *Conflict between people and peoples* (pp. 193–213). Chicago, IL: Nelson Hall.
- Bar-Tal, D. (1989). *Delegitimization: The extreme case of stereotyping and prejudice*. – In: D. Bar-Tal, C. Graumann, A. W. Kruglanski, W. Stroebe (Eds.). *Stereotyping and prejudice: Changing conceptions*. New York, Springer-Verlag.

- Bar-Tal, D. (1990). Group beliefs. A conception for analyzing group structure, processes and behavior. New York, Springer-Verlag.
- Baumann, G., Sunier, T. (2004). The school as a place in its social space. – In: W. Schifffauer, Baumann, G., Kostaryano, R., Vertovec, S. (Eds.). Civil enculturation: Nation-states, school and ethnic difference in the Netherlands, Britain, Germany and France. New York: Berghahn Books.
- Ben Jelloun. (1998). T. El racisme explicat a la meua filla Empúries. Barcelona.
- Benedetto, A., Olisky, T. (2001). Biracial youth: The role of the school counselor in racial identity development. – *Professional School Counseling*, 5 (1), 66–69.
- Bennett, M., Lyons, E., Sani, F., Barrett, M. (1998). Children's subjective identification with the outgroup and ingroup favoritism. – *Developmental Psychology*, 34, 902–909.
- Bennett, M., Barrett, M., Karakozov, R., Kipiani, G., Lyons, E., Pavlenko, V., Riazanova, T. (2004). Young children's evaluations of the ingroup and of outgroups: a multi-national study. – *Social Development*, 13, 124–141.
- Bennett, M., Lyons, E., Sani, F., Barrett, M. (1998). Children's subjective identification with the outgroup and ingroup favoritism. – *Developmental Psychology*, 34.
- Bergami, M., R. Bagazzi. (2000). Self-categorization, affective commitment and group self-esteem as distinct aspects of social identity in the organization. – *British Journal of Social Psychology*, 39.
- Berger, P., T. Luckman. (1993). La construcción social de la realidad. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina, 1993.
- Berger, P., Luckmann, T. (1966). The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge. Nueva York: Doubleday.
- Berkes, N. (1964). The development of secularism in Turkey. Montreal: McGill University Press.
- Bernal, M. E., Knight, G. P., Garza, C. A., Ocampo, K., Cota, M. K. (1990). The development of ethnic identity in Mexican American children. – *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 12, 3–24.
- Bernal, M. E., Knight, G. P., Organista, K., Garza, C. A., Maez, B. (1993). The young Mexican-American child's understanding of ethnic identity. – In: Bernal, M. E., Martinelli, P. C. (Eds.). Mexican American identity. Encino: Floricanto.
- Bigler, R.S. (1995). The role of classification skill in moderating environmental influences on children's gender stereotyping: A study of the functional use of gender in the classroom. – *Child Development*, 66, pp. 1072–1087.
- Bigler, R. S., Liben, L. S. (1993). A cognitive-developmental approach to racial stereotyping and reconstructive memory in Euro-American children. – *Child Development*, 64, 1507–1519.
- Billig, M. (1995). Banal Nationalism. London: Sage Publications.
- Billig, M. (1986). Racismo, prejuicios y discriminación. – In: S. Moscovici (Ed.). Psicología Social. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales. Barcelona: Paidós, 2.

- Black-Gutman, D., Hickson, F. (1996). The relationship between racial attitudes and social-cognitive development in children: An Australian study. – *Developmental Psychology*, 32, 448–456.
- Blank, T., P. Schmidt, B. Westle (2001). Patriotism – A contradiction, a possibility or an empirical reality? Paper prepared on the ECPR Workshop. National Identity in Europa, 6–11 April, Grenoble.
- Blauner, B. (1992). Talking past each other: Black and white languages of race. – *The American Prospect*, 10.
- Bogardus, E. S. (1927). Race friendliness and social distance. – *Journal of Applied Sociology*, 11.
- Breakwell, G. (1986). Coping with threatened identities. London, Methuen.
- Brewer, M. B. (1999). The psychology of prejudice: Ingroup love or outgroup hate? – *Journal of Social Issues*, 55(3), 429–444.
- Brigham, J. C. (1971). Ethnic stereotypes. – *Psychological Bulletin*, 76.
- Brown, R. (1998). Prejuicio. Su Psicología Social. Madrid, Alianza.
- Brown, R. (1995). Prejudice: its social psychology. Oxford: Blackwell.
- Brown, R. (1965). Social psychology. New York: Free Press.
- Buchanan-Barrow, E., Bayraktar, R., Papadopoulou, A., Short, J., Lyons, E., & Barrett, M. (1999). Children's representations of foreigners. Poster presented at the 9th European Conference on Developmental Psychology, Spetses, Greece, September, 1999.
- Buchanan, W. (1951). Stéréotypes et tension que révèle le sondage international organisé par l'Unesco. – *Bulletin International des Sciences Sociales*, 3.
- Buchanan, W., H. Cantril. (1955). National stereotypes. – In: W. L. Schramm: The process and effects of Mass Communication. Urbana Illinois Press.
- Buchanan-Barrow, E., Barrett, M., & Lyons, E. (2001). English children's representations of national groups. Poster presented at the 10th European Conference on Developmental Psychology, Uppsala, Sweden, August.
- Buezas, T. C. (1989). Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares. Madrid.
- Buezas, T. C. (2003). La escuela ante la inmigración y el racismo. Madrid.
- Byram, M., Esarte-Sarries, V., Taylor, S. (1991). Cultural studies and language learning: A research report. Clevedon, UK: Multilingual matters.
- Cameron, J. A., Alvarez, J. M., Ruble, D. N., Fuligni, A. J. (2001). Children's lay theories about ingroups and outgroups: Reconceptualizing research on "prejudice". – *Personality and Social Psychology Review*, 5, 118–128.
- Campbell, A. (1971). White attitudes towards Black people. Ann Arbor: Institute for Social Research.
- Clark, A., Hocevard, D., Dembo, M. H. (1980). The role of cognitive development in children's explanations and preferences for skin colour. – *Developmental Psychology*, 16–4, 332–39.

- Clark, K. B., Clark, M. K. (1939). The development of consciousness of self and the emergence of racial identification in negro preschool children. – *European Journal of Social Psychology*, 10, 591–599.
- Clark, K. B., Clark, M. K. (1947). Racial identification and preference in Negro children. – In: Newcombe, T., Hartley, E. (Eds.). *Reading in social psychology*. Nueva York: Holt.
- Coelho, E. (1994). Social integration of immigrant and refugee children. – In: Genesee, F. (Ed.). *Educating second language children*. Cambridge University Press.
- Coenders, M., P. Scheepers, P. M. Sniderman, G. Verberk. (2001). Blatant and subtle prejudice: Dimensions, determinants, and consequences; Some comments on Pettigrew and Meertens. – *European Journal of Social Psychology*, 31.
- Crocker, J., Luhtanen, R. (1990). Collective self-esteem and ingroup bias. – *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 60–7.
- Crocker, J., Luhtanen, R., Blaine, B., Broadnax, S. (1994). Collective self esteem and psychological well-being among White, Black, and Asian College students. – *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 503–513.
- Chitnis, S. (1992). Ethnocentrism in the Indian education. – In: K. Schleicher and T. Kozma (Eds.) *Ethnocentrism in education*. Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.
- Chombart de Lauwe, M. J. (1971). *Un monde autre: l'enfance de ses représentations à son mythe*. Paris: Payot.
- Davey, A. (1983). *Learning to be prejudices*. London: Edward Arnold.
- Dennis, J., Lindberg, L., McCrone, D. (1972). Support for nation and government among English children. – *British Journal of Political Science*, 1, 25–48.
- Devine, P. G. (1995). Prejudice and out-group perception. – In: A. Tesser (Ed.). *Advanced Social Psychology*. McGraw Hill, New York.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. – *Journal of Personality and Social Psychology*, 56.
- Devine, P. G., M. J. Monteith. (1993). The role of discrepancy-associated affect in prejudice reduction. – In: D. E. Mackie, D. L. Hamilton (Eds.). *Affect, cognition and stereotyping: Interactive processes in group perception*. San Diego, CA: Academic Press.
- Dijker, A. (1987). Emotional reactions to ethnic minorities. – *European Journal of Social Psychology*, 17.
- Dijker, A. (1989). Ethnic attitudes and emotions. – In: J. P. Van Oudenhoven, T. M. Willemsen (Eds.). *Ethnic Minorities*. Amsterdam: Swets, Zeitlinger B.V.
- Dijker, H. C. J., N. H. Frijda. (1960). *National character and national stereotypes*. Amsterdam, North-Holland Publishing Co.
- Doise, W. (1990). *Les Représentations Sociales*. En: J. L. Beauvois et al. *Traité de Psychologie Cognitive*. III Paris: Dunod.
- Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. – *Bulletin de Psychologie*, 45, 189–195.
- Doise, W. (1993). Debating social representations. – En: G. M. Breakwell, & D. Canter (Eds.). *Empirical Approaches to Social Representations*. Oxford: Clarendon Press.

- Doyle, A., Aboud, F. (1995). A longitudinal study of white children's racial prejudice as a social-cognitive development. – *Merril-Palmer Quarterly*, 41 (2), 209–228.
- Doyle, A., Beaudet, J., Aboud, F. (1988). Developmental patterns in the flexibility of children's ethnic attitudes. – *Journal of Cross-cultural Psychology*, 19, 3–18.
- Duckitt, J. (1992a). Psychology and prejudice: A historical analysis and integrative framework. – *American Psychologist*, 47.
- Duckitt, J. (1992b). The social psychology of prejudice. New York: Praeger.
- Duveen, G., Lloyd, B. (1990). Social Representations and the development of knowledge. Cambridge, CUP.
- Eagly, A. H., S. Chaiken, (1998). Attitude structure and function. – In: D. T. Gilbert, S. T. Fiske, G. Lindzey (Eds.). The handbook of social psychology (4th ed.). New York: McGraw-Hill, 1.
- Eagly, A. H., A. Mladinic, S. Otto. (1991). Are women evaluated more favourably than men? An analysis of attitudes, beliefs and emotions. – *Psychology of Women Quarterly*, 15.
- Eagly, A. H., A. Mladinic. (1989). Gender stereotypes and attitudes toward women and men. – *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15.
- Eberhardt, J. L., S. T. Fiske. (1996). Motivating individuals to change: What is a target to do? – In: C. N. Macrae, C. Stangor, M. Hewstone (Eds.). Stereotypes & stereotyping. New York: Guilford, 369–418.
- Echebarría, A., M. Garaigordobil, J. L. González, M. Villarreal. (1995). Psicología social del prejuicio y el racismo. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Echebarría, A., M. Villarreal. (1995). Psicología social del racismo. – In: Echebarría, A., & M. Garaigordobil, J. L. González, & M. Villarreal. (Eds.). Psicología social del prejuicio y el racismo. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Echebarría, X. (1994). Antirracismo. Cuadernos Bakeaz.
- Ehrlich, H. J. (1962). Stereotyping and negro-jewish stereotypes. – *Social Forces*, 41.
- Elejabarrieta, F. (1994). Social positioning: A way to link social identity and social representations. – *Social Science Information*, 33, 241–253.
- Emiliani, F., Molinari, L. (1994). From the child to one's own child: social dynamics and identities at work. – *European Journal of Social Psychology*, 24, 303–316.
- Emler, N., Dickinson, J. (1993). The child as sociologist: The childhood development of implicit theories of role categories and social organization. – En: M. Bennett (Ed.). The child as psychologist: An introduction to the development of social cognition. Harvester/Wheatsheaf, Nueva York.
- Emler, N., Ohana, J. (1993). Studying social representations in children: just old wine in new bottles? – En: G. M. Breakwell, & D. Canter (Eds.). Empirical Approaches to Social Representations. Oxford: Clarendon Press.
- Enesco, I., Navarro, A. (2002). Actitudes y prejuicios étnico-raciales. – In: Psicología de la educación multicultural. P. Pardo de León, & Méndez Zaballós, L., UNED, Madrid.
- Enesco, I., Navarro, A., Giménez, M. Olmo, C. (1999). Génesis de la conciencia racial: un estudio sobre identificación y actitudes hacia el color de piel en niños de 3 a 11 años. – *Estudios de psicología*, 63–64, 3–20.

- English, R., Halperin, J. J. (1987). *The other side: How Soviets and Americans perceive each other*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. Nueva York, W.W. Norton & Co.
- Esses, V., G. Haddock, M. P. Zanna. (1993). Values, stereotypes, and emotions as determinants of intergroup attitudes. – In: D. L. Mackie, & D. L. Hamilton (Eds.). *Affect, cognition and stereotyping: Interactive processes in group perception*. San Diego: Academic Press.
- Ethier, K., Deaux, K., (1990). Hispanic in ivy: Assessing identity and perceived threat. – *Sex Roles*, 22, pp. 427–440.
- Fanon, E. (1990). *The wretched of the Earth*. London: Penguin.
- Fein, S., S. J. Spencer. (1997). Prejudice as self-image maintenance: affirming the self through derogating others. – *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1.
- Fishbein, M., I. Ajzen. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley.
- Fiske, J. (1993). *Power plays, power works*. London: Verso.
- Flament, C. (2001). *Pratique sociales et dynamique des représentations*. – En: P. Moliner (Ed.). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Flament, C. (1994). Consensus, salience and necessity in social representations: Technical note. – *Papers on Social Representations*, 3, 2, 97–105.
- Flament, C. (1987). *Pratique et représentations sociales*. – En: J. L. Beauvois, R. V. Joule, J. M. Monteil (Ed.). – *Perspectives cognitives et conduites sociales*. Vol. 1. Cousset: DelVal.
- Flick, U. (1998). Social representations in knowledge and language as approaches to a psychology of the social. – En: Flick, U. (Ed.). *Psychology of the Social*. Boston: Cambridge University Press.
- Franklin, R. S. (1991). *Shadows of race and class*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Gaertner, S. L., J. F. Dovidio. (1986). The aversive form of racism. – In: J. F. Dovidio, & S. L. Gaertner (Eds.). *Prejudice, discrimination and racism*. San Diego: Academic Press.
- Ganeva, Z., Phinney, J. (2009). Ethnic identity among adolescents of Turkish, Romany and Bulgarian origin. *Психологични изследвания*. Институт по психология, БАН, (in print).
- Ganeva, Z. (2008). Developmental differences in attitudes towards refugee children, held by their Bulgarian peers. – *Психологическа мисъл*, ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград, 5, 40–72.
- Ganeva, Z. (2007). Peculiarities in development of national identity during childhood. First young psychologists' Balkan meeting, South-West University "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria, 164–169.
- Ganeva, Z. (2007). The education in tolerance – necessity and value in the contemporary society. – In: *Proceeding of the international conference: "The youth in science and culture in XXI century"*, November 6–7, Chelyabinsk, Russia.

- Ganieva, Z. (2006). Предрассудки в отношении детей различного этнического происхождения в контексте нравственного воспитания. – In: Konflikt pokolen czy roznic cywilizacyjnych? Personalizacja I socjalizacja w teorii I praktyce pokoleniowej. Pod redakcja Anny Klim-Klimaszewskiej. Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, Paland, pp. 307–317.
- Ganeva, Z. (2005). Overcoming ethnic prejudices through intercultural knowledge in university pedagogic education. – In: Measurement and assessment in educational and social research. Ljubljana, Slovenia, pp. 231–239.
- Ganeva, Z. (2005). Ethnic identity and prejudices in childhood. – In: *Annuaire de l'université de Sofia „St. Kliment Ohridski“*, Faculté de pédagogie, Tome 99, pp. 134–162.
- García, F. J., M. García-Como, A. Granados. (1999). El racismo pensado. Análisis del conocimiento sobre aspectos racialistas de la construcción de la diferencia en profesionales de la educación. – In: F. J. García, Granados, A. (Eds.). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- Gardner, R. C. (1994). Stereotypes as consensual beliefs. – In: Zanna, M. P., J. M. Olson (Eds.). *The psychology of prejudice*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 7.
- Gardner, R. C., D. M. Kirby, A. Arboleda. (1973). Ethnic stereotypes: A cross-cultural replication of their unitary dimensionality. – *Journal of Social Psychology*, 91.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.
- George, D. M., Hoppe, R. A. (1979). Racial identification, preference and self-concept. – *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 10, 85–100.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. – *American Psychologist*, 40, 266–275.
- Gilbert, G. M. (1951). Stereotype persistence and change among college students. – *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 46.
- Giles, H. (1977). *Language, ethnicity and intergroup relations*. London; New York: Academic Press.
- Glick, P., S. Fiske. (1996). The ambivalent sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. – *Journal of Personality and Social Psychology*, 70.
- Glick, P., S. etc. (2000). Beyond prejudice as simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures. – *Journal of Personality and Social Psychology*, 79.
- Goodman, M. E. (1952). *Race awareness in young children*. New York: Collier Mcmillan.
- Goodnow, J. J. (1984). Parent's ideas about Parenting and Development: a review of issues and recent work. – En: M. E. Lamb, A. L. Brown, B. Rogoff (Eds.). *Advances in Developmental Psychology*. Vol. III, Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Guimelli, C. (1994). Transformation des représentations sociales, pratiques nouvelles et schèmes cognitifs de base. – En: C. Guimelli (Ed.). *Structure et transformations des représentations sociales*. Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
- Guimelli, Ch. (1999). *La pensee sociale*. Paris: PUF.

- Guimelli, Ch., Deschamps, J-C. (2000). Effects de contexte sur la production d'associations verbales: Le cas des representations sociales des gitanes. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 47–48, 44–54.
- Haddock, G., M. P. Zanna, V. M. Esses. (1993). Assessing the structure of prejudicial attitudes: The case of attitudes towards homosexuals. – *Journal of Personality and Social Psychology*, 65.
- Hagendoorn, L. (1995). Intergroup biases in multiple group systems: the perception of ethnic hierarchies. – En: W. Stroebe, M. Hewstone. *European Review of Social Psychology*, Vol. 6, 199–228.
- Harding, J., H. Proshansky, I. (1969). Chain, Prejudice and Ethnic relations. – In: Lindzey, G., & E. Aronson. *The Handbook of Social Psychology*. Addison-Wesley Publ. Co., Massachusetts, 5.
- Hargrow, A. (2001). Racial identity development: The case of Mr. X, an African American. – *Journal of mental health counseling*, 23, 3, 222–237.
- Hess, R.D., Torney, J. V. (1967). *The development of political attitudes in children*. Chicago, IL: Aldine.
- Himmelweit, H. T., Oppenheim, A. N., Vince, P. (1958). *Television and the Child: An Empirical Study of the Effect of Television on the Young*. Oxford: Oxford University Press.
- Holloway, S. L., Valentine, G. (2000). Corked hats and Coronation Streets: British and New Zealand children's imaginative geographies of the other. – *Childhood*, 7, 335–357.
- Holmes, R. (1995). *How young children perceive race*. London. Sage.
- Hopkins, N., Regan, M., Abell, J. (1997). On the context-dependence of national stereotypes: Some Scottish Data. – *British Journal of Social Psychology*, 36, 553–563.
- Horowitz, E. L., Horowitz, R. E. (1938). – *Development of social attitudes in children*. Sociometry, 1, 301–338.
- Horowitz, E. L. (1936). Development of attitudes towards Negroes. – En: H. Proshansky, B. Seidenberg (Eds.). (1965). *Basic Studies in Social Psychology*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- Hughes, D., Johnson, D. (2001). Antecedents in children's experiences of parents' racial socialization practices. – *Journal of Marriage and the Family*, 63(4), 981–995.
- Huici, C. Estereotipos. (2003). – In: *Psicología Social*. Morales, F., C. Huici, (Coords.). McGraw-Hill, Madrid.
- International opportunities for all. (2004). Salto-Youth Inclusion Resource Centre: Brussels.
- Jahoda, G., Thompson, S., Bhatt, S. (1972). Ethnic identity and preferences among asian immigrant children in Glasgow: A replicated study. – *European Journal of Social Psychology*, 19–32.
- Jahoda, G. (1963). The Development of children's ideas about country and nationality, Part I: The conceptual framework. – *British Journal of Educational Psychology*, 33, 47–60.
- Jahoda, G. (1962). Development of Scottish children's ideas and attitudes about other countries. – *Journal of Social Psychology*, 58, 91–108.

- James, M. (1981). The concept of racism and its changing reality. – In: Bowser & Hunt (Ed.). *Impacts of racism on white Americans*. Beverly Hills, CA. Sage Publications.
- Jaspers, J. M. F., Van de Geer, J. P., Tajfel, H., Jonson, N. (1972). On the development of national attitudes in children. – *European Journal of Social Psychology*, 2.
- Jáuregui, J. A. (1977). *Las reglas del juego*. Las tribus. Madrid, Espasa-Calpe.
- Johnson, N., Middleton, M., Tajfel, H. (1970). The relationship between children's preferences for and knowledge about other nations. – *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 232–240.
- Johnson, N. (1966). What do children learn from war comics? – *New Society*, 8, 7–12.
- Jones, J. M. (1986). Racism: A cultural analysis of the problem. – In: J. F. Dovidio, S. L. Gaertner (Eds.). *Prejudice, discrimination and racism*. Orlando: Academic Press.
- Jordán, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Ceac, Barcelona.
- Karlins, M., T. L. Coffman, G. Walters. (1969). On the fading of social stereotypes: Studies in three generations of college students. – *Journal of Personality and Social Psychology*, 13.
- Katz, D., K. Braly, (1933). Racial stereotypes in one hundred college students. – *Journal of Abnormal Social Psychology*, 28.
- Katz, I. (1981). *Stigma: A social psychological analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Katz, I., J. Wackenhut, R. G. Hass, (1986). Racial ambivalence, value duality, and behavior. – In: J. F. Dovidio, S. L. Gaertner (Eds.). *Prejudice, discrimination, and racism*. San Diego, CA: Academic Press.
- Katz, I., R. G. Hass. (1988). Racial ambivalence and American value conflict: Correlational and priming studies of dual cognitive structures. – *Journal of Personality and Social Psychology*, 55.
- Katz, P. (1976). The acquisition of racial attitudes in children. – In: Katz, P. (Ed.). *Towards the elimination of racism*. New York: Pergamon Press.
- Katz, P. A., D. A. Taylor. (1988). Introduction. – In: P. A. Katz, & D. A. Taylor (Eds.). *Eliminating racism*. New York: Plenum Press.
- Katz, P., Zalk, S. (1978). Modification of children's racial attitudes. – *Developmental Psychology*, 14.
- Kinder, D. R. (1986). The continuing American dilemma: White resistance to racial change 40 years after Myrdal. – *Journal of Social Issues*, 42.
- Kinder, D. R., D. O. Sears. (1981). Prejudice and politics: Symbolic racism versus racial threats to the good life. – *Journal of Personality and Social Psychology*, 40.
- Kleinpennig, G., L. Hagendoorn, (1993). Forms of racism and the cumulative dimension of ethnic attitudes. – *Social Psychology Quarterly*, 56 (1).
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. – In: Maccoby, E. (Ed.). *The development of sex differences*. Stanford University Press.
- Kozma, T. (1992). Education without indoctrination? – En: K. Schleicher y T. Kozma (Eds.). *Ethnocentrism in education* (pp. 227–264). Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.

- Kumar, K. (2003). *The making of English national identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kushner, D. (1977). The rise of Turkish nationalism, 1876–1908. Londres: Frank Cass.
- Lambert, W. E., Klineberg, O. (1967). *Children's Views of Foreign Peoples: A Cross-National Study*. Appleton-Century-Crofts: Nueva York.
- Lemaine, G., Santolini, A., Bonnet, P., Benbrika, J. (1985). Préférences raciales, identité et soi idéal chez les enfants de 5 à 11 ans. – *Bulletin de Psychologie*, 374, 129–157.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper.
- Lippmann, W. (1956). *Public Opinion*. New York, McMillan.
- Luthanen, R., J. Crocker. (1991). Self-esteem and Intergroup Comparisons: Toward a Theory of Collective Self-esteem. – En: J. Suls & T. A. Wills (Eds.). *Social Comparison: Contemporary Theory and Research*. 211–234.
- Mackie, M. M. (1973). Arriving at truth by definition: Case of stereotype inaccuracy. – *Social Problems*, 20.
- Maisonnette, J. (1974). Introducción a la Psicología social. Madrid, Morata.
- Mannitz, S., Schiffauer, W. (2004). Taxonomías de diferencias culturales: Construcciones de otredad. – En: Civil enculturation: National-state, school and ethnic difference in The Netherlands, Britain, Germany and France (pp. 60–87). Nueva York: Bergham Books.
- Márquez, J., D. Páez. (1999). Estereotipos. – In: J. Vala, M. B. Monteiro (Eds.). Lisboa: Calouste Goulbenkian. Madrid
- Martínez, A. G., J. S. Carreras. (1998). *Del Racismo a la Interculturalidad*. Madrid.
- McAll, C. (1990). *Class, ethnicity and social inequality*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- McCauley, C., C. L. Stitt, M. (1980). Segal, Stereotyping: from prejudice to prediction. – *Psychological Bulletin*, 87.
- McConahay, J. B. (1983). Modern racism and modern discrimination: The effects of race, racial attitudes and context on simulated hiring decisions. – *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9.
- McConahay, J. B. (1986). Modern racism, ambivalence and the modern racism scale. – In: J. F. Dovidio, S. L. Gaertner (Eds.). *Prejudice, discrimination and racism*. San Diego: Academic Press.
- McConahay, J. B., J. C. Hough, Jr. (1976). Symbolic racism. – *Journal of Social Issues*, 32.
- McNeill, B. W. (2001). An exercise in ethnic identity awareness. – *Journal of Multicultural Counseling & Development*, 29 (4), 274–279.
- Meenes, M. (1943). A comparison of racial stereotypes of 1935 and 1942. – *Journal of Social Psychology*, 17.
- Meyer, J., Tyack, D., Nagel, J., Gordon, A. (1979). Public education as nation-building in America: Enrollments and bureaucratization in the American states, 1870–1930. – *American Journal of Sociology*, 85, 591–613.
- Milner, D. (1973). Racial identification and preference in Black British children. – *European Journal of Social Psychology*, 3, 281–295.

- Milner, D. (1983). *Children and race*. London: Ward Lock Educational.
- Milner, D. (1996). Children and racism: Beyond the value of the dolls. – In: W. P. Robinson (Ed.). *Social groups and identities: developing the legacy of Henry Tajfel*. Butterworth Heinemann.
- Molinari, E., Emiliani, F. (1996). More on the structure of social representations: central core and social dynamics. – *Papers on Social Representations*, 5, 41–49.
- Monteith, M. J., P. G. Devine, J. R. Zuwerink. (1993). Self-directed versus other-directed affect as a consequence of prejudice-related discrepancies. – *Journal of Personality and Social Psychology*, 64.
- Montero, M. (1984). *Ideología, alienación e identidad nacional. Una aproximación psicosocial al ser venezolano*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Moore, S. W., Lare, J., Wagner, K. A. (1985). *The child's political world: A longitudinal perspective*. Nueva York: Praeger.
- Morales, J. F. (2003). El estudio del prejuicio en Psicología social (Capítulo 18). – In: J. F. Morales, C. Huici (Coord.). *Psicología social*. Mc Graw-Hill, Madrid.
- Morland, J. K., Hwang, Ch. (1981). Racial/ethnic identity of preschool children. Comparing Taiwan, Hong Kong and United States. – *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 12 (4), 409–424.
- Moscovici, S. (1976). *La psychoanalyse. Son image et son public*. París, P.U.F
- Moscovici, S. (1981). On social representations. – En: J. Forgas (Ed.). *Social cognition*. Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representation. – In: R. Farr & S. Moscovici (Eds.). *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (2002). Pensée stigmatisée et pensée symbolique. Deux formes élémentaires de la pensée sociale. – In: C. Garnier (Ed.). *Les formes de la pensée sociale*. Paris: PUF.
- Moscovici, S., Hewstone, M. (1983). Social representations and social explanations: from the 'naive' to the 'amateur' scientist. – In: M. Hewstone (Ed.). *Attribution Theory: Social and Functional Extensions*. Oxford: Blackwell.
- Moscovici, S., Pérez, J. A. (1999). A extraordinária resistência das minorias à pressão das maiorias: o caso dos ciganos em Espanha. – In: J. Vala (Ed.). *Novos racismos*, Lisboa, Celta.
- Mummendey, A., Otten, S, Berger, U., Kessler, T. (2000). Positive-Negative Asymmetry in Social Discrimination. – *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 26, 1258–1270.
- Mummendey, A., Klink, A., Brown, R. (2001). Nationalism and Patriotism: national identification and outgroup rejection. – *British Journal of Social Psychology*, 40, 159–172.
- Navas, M. S. (1997). El prejuicio presenta un nuevo rostro: puntos de vista teóricos y líneas de investigación recientes sobre un problema familiar. – *Revista de Psicología Social*, 12, 2.
- Nesdale, D. (2004). Social identity processes and children's ethnic prejudice. – In: M. Bennett, F. Sani (Eds.). *The development of the social self*. Hove, UK: Psychology Press.

- Nesdale, D. (2001). The development of prejudice in children. – In: M. Augoustinos, & K. Reynolds. Understanding prejudice, racism, and social conflict. Sage Publications.
- Nesdale, D. (1999). Ethnic prejudice in children: A social identity model. – In: P. R. Martin, W. Noble (Eds.). Psychology and society (pp. 92–110). Brisbane: Australian Academic Press.
- Nieto, S. (1996). Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. White Plains, Nueva York: Longman.
- Nieto, S. (1992). Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. New York: Longman.
- Nugent, J. K. (1994). The development of children's relationships with their country. – *Children's Environments*, 11, 281–291.
- Oakes, P. J., Haslam, S. A., Turner, J. C. (1994). Stereotyping and social reality. Oxford, UK & Cambridge, MA: Blackwell.
- Ocampo, K., Knight, G., Bernal, M. (1997). The Development of Cognitive Abilities and Social Identities in Children: The Case of Ethnic Identity. – *International Journal of Behavioral Development*, 21 (3), 479–500.
- Parks, J. (1999). Sub-state Identities and the European Union: A Two-Way Flow of Legitimacy. Ionian conference, Corfu, Greece, may.
- Penny, R., Barrett, M., Lyons, E. (2001). Children's naïve theories of nationality: a study of Scottish and English children's national inclusion criteria. Poster presented at the 10th European Conference on Developmental Psychology, Uppsala University, Uppsala, Sweden, August.
- Pettigrew, T. F., R. W. Meertens. (2001). In defense of the subtle and blatant prejudice concept: A retort. – *European Journal of Social Psychology*, 31.
- Pettigrew, T. F., R. W. Meertens. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. – *European Journal of Social Psychology*, 25.
- Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. – *Psychological Bulletin*, 108, 499–514.
- Phinney, J., Ferguson, D., Tate, J. (1997). Intergroup attitudes among ethnic minority adolescents: A causal model. – *Child Development*, 68, 955–969.
- Phinney, J., Horenczyk, G., Liebkind, K., Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. – *Journal of Social Issues*, 57, 493–510.
- Piaget, J. (1971). Biology and Knowledge. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Piaget, J., Weil, A. (1951). The development in children of idea of homeland and of relations with other countries. – *International Social Science Bulletin*, 3, 561–578.
- Piaget, J. (1928). Judgement and reasoning in the child. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Pool, I. S., K. Prasad. (1958). Indian students images of foreign people. – *Public Opinion Quarterly*, 22.
- Poppe, E. (2001). Effects of changes in GNP and perceived group characteristic on national and ethnic stereotypes in Central and Eastern Europe. – *Journal of Applied Social Psychology*, 31 (8).

- Porter, J. (1971). *Black child, white child. The development of racial attitudes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Povrzanovic, M. (1997). Children, war and nation: Croatia 1991–4. – *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 4, 81–102.
- Powlishta, K. K., Serbin, L. A., Doyle, A-B., White, D. R. (1994). Gender, ethnic and body type biases: the generality of prejudice in childhood. – *Developmental Psychology*, 30, 526–536.
- Ramsey, P. (1991). The salience of race in young children growing up in an all-white community. – *Journal of Educational Psychology*, 83, 1, 28–34.
- Reizábal, L., Valencia, J., Barrett, M. (2004). National identifications and attitudes to national ingroups and outgroups amongst children living in the Basque Country. – *Infant and Child Development*, 13, 1–20.
- Richter, M. N. (1956). The conceptual mechanism of stereotyping. – *American Sociological Review*, 21.
- Rinehart, J. W. (1963). The meaning of stereotypes. – *Theory into Practice*, 2.
- Risse, T. (2000). *Regionalism and Collective Identity: The European Experience*, Workshop: El estado del debate contemporaneo en Relaciones Internacionales, Buenos Aires, Argentina, July.
- Roberts, D.F., Herold, C., Hornby, K., King, S., Sterne, D., Whitely, S., Silverman, T. (1974). *Earth's a Big Blue Marble: a report of the impact of a children's television series on children's opinions*. Unpublished paper, Stanford University, CA.
- Robinson, J., Witenberg, R., Sanson, A. (2001). The socialization of tolerance. – In: M. Augoustinos, K. Reynolds (Eds.). *Understanding prejudice, racism, and social conflict*. London, Sage.
- Rotheram, M., Phinney, J. (1987). Introduction: Definitions and perspectives in the study of children's ethnic socialization. – En: J. Phinney, M. Rotheram (Eds.). *Children's ethnic socialization: Pluralism and development*. CA: Sage.
- Rueda, J. M., M. S. Navas. (1996). Hacia una evaluación de las nuevas formas del prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo. – *Revista de Psicología Social*, 11, 2.
- Rutland, A. (1999). The development of national prejudice, in-group favouritism and self-stereotypes in British children. – *British Journal of Social Psychology*, 38, 55–70.
- Sameroff, A. J., Fiese, B. H. (1992). Family representations of development. – In: I. E. Sigel, A. & V. McGillicuddy-DeLisi, J. J. Goodnow (Eds.). *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp. 347–369.
- Sangrador, J. L. (1981). *Estereotipos de las nacionalidades y regiones de España*. Madrid, CIS.
- Sani, F., Bennett, M. (2001). Contextual variability in young children's gender ingroup stereotype. – *Social Development*, 10, 221–229.
- Sani, F., Bennett, M. (2004). Developmental aspects of social identity. – In: M. Bennett, F. Sani (Eds.). *The development of the social self*. Hove: Psychology Press.
- Schuman, H., C. Steeh, L. Bobo. (1985). *Racial attitudes in America*. Cambridge, Harvard University Press.

- Sciffauer, W., Sunier, T. (2004). Representing the nation in history textbooks. – En: Civil enculturation: National-state, school and ethnic difference in The Netherlands, Britain, Germany and France (pp. 33–57). Nueva York: Berghahn Books.
- Sears, D. O. (1988). Symbolic racism. – In: Ph. A. Katz, & D. A. Taylor (Eds.). *Eliminating racism*. New York: Plenum Press.
- Sears, D. O., D. R. Kinder. (1971). Racial tensions and voting in Los Angeles. – In: W. Z. Hirsch (Ed.). *Los Angeles: Viability and prospects for metropolitan leadership*. New York: Praeger.
- Sears, D. O., J. B. McConahay. (1973). *The politics of violence: The new urban blacks and the Watts Riot*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Secord, P. F., C. W. Backman. (1964). *Social Psychology*. New York, McGraw-Hill Co.
- Sedano, A. M. (1971). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid.
- Senge, P. (2000). *Schools that learn*. Toronto: Doubleday Dell.
- Shils, W. (1957). Primordial, personal, sacred and civil ties. – *British Journal of Sociology*, 8, 130–147.
- Skutnabbkangas, (1990). T. Legitimizing or delegitimizing new forms of racism. Role of researchers. – *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, VII.
- Smith, A. D. (1991). *National identity*. Harmondsworth: Penguin.
- Smith, A. D. (1998). *Nationalism and modernism*. London: Routledge.
- Smith, A. D. (2001). *Nationalism*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Smith, P. B., M. H. Bond. (1998). *Social Psychology across cultures*. London: Prentice Hall.
- Stangor, D. Sullivan, L. A., Ford, T. E. (1991). Affective and cognitive determinants of prejudice. – *Social Cognition*, 9, 359–380.
- Stroebe, W., C. A. Insko. (1989). Stereotype, prejudice and discrimination: Changing conceptions in theory and research. – In: D. Bar-Tal, C. F. Graumann, A. W. Kruganski, W. Stroebe (Eds.). *Stereotyping and prejudice: Changing conceptions*. San Diego: Academic Press.
- Sunier, T. (2004). Argumentative strategies. – En: W. Schiffauer, & G. Baumann, & R. Kastoryano y S. Vertovec (Eds.). *Civil enculturation: National-state, school and ethnic difference in The Netherlands, Britain, Germany and France* (pp. 210–241). New York: Berghahn Books.
- Tagiuri, R. (1969). Person Perception. – In: Lindzey, G., & E. Aronson. *The Handbook of Social Psychology*. Addison Wesley Publ. Co., Massachussetts, 3.
- Tajfel, H., Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. – In: Worchel, S., Austin, W. G. (Ed.). *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson.
- Tajfel, H. (1984). Intergroup relations, social myths and social justice in social psychology. – In: H. Tajfel (Ed.). *The social dimension*. Cambridge University Press, Cambridge, II.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tajfel, H., Turner J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. – En: S. Worchel, W. G. Austin (Eds.). *The social psychology of intergroup relations*. Monterey: Books/Cole Publications.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. – In: H. Tajfel (Ed.). *Differentiation between Social Groups*. London: Academic Press.
- Tajfel, H., Jahoda, G., Nemeth, C., Rim, Y., Johnson, N. (1972). The devaluation by children of their own national and ethnic group: Two case studies. – *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 235–243.
- Tajfel, H., Jahoda, G., Nemeth, C., Campbell, J., Jonson, N. (1970). The development of children's preference for their own country: A cross-national study. – *International Journal of Psychology*, 5, 245–253.
- Tajfel, H., Jahoda, G. (1966). Development in children of concepts and attitudes about their own and other nations: A cross-national study. – In: *Proceedings of the 18th International Congress in Psychology*. Moscow, Symposium 36.
- Tajfel, H., A. A. Sheikh, R. C. Gardner. (1964). Content of stereotypes and the inference of similarity between members of stereotyped groups. – *Acta Psychologica*, 22.
- Thernstrom, S. (Ed.). (1980). *Harvard Encyclopedia of American ethnic groups*. Cambridge: The Belknap Press at Harvard University Press.
- Thompson, R. (1989). *Theories of ethnicity: A critical appraisal*. Nueva York: Greenwood Press.
- Todorov, T. (1989). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris: Seuil.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Turner, J. C., Giles, H. (1981). *Intergroup behavior*. Oxford: Blackwell.
- Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of children's action*. Chichester: Wiley.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the Development of Children's Action: A Theory of Human Development*.
- Valencia, J.-F., De Montes, L., Garbiñe, O., Ganeva, Z., Larrañaga, M., Elejabarrieta, F. (2007). Disguise, acceptance or denial of main and specific aspects of the Law of gender equality: social representations and normative regulations. X National Congress of Psychology, Cádiz, Spain, pp.587–598.
- Valencia, J.-F., Guimelli, Ch., Ganeva, Z., Perera, S. (2007). El rol de las regulaciones normativas en estereotipos y actitudes hacia grupos minoritarios: evidencia en dos países. X Congreso Nacional de Psicología Social, Cádiz, España, 364–373.
- Valencia, J., Gil de Montes, L., Ortiz, G., Gáneva, Z., Larrañaga, M. (2007). La aceptación o rechazo de los aspectos generales y específicos de la ley de igualdad de género: enmarcamiento y representaciones sociales. Челябинская государственная академия культуры и искусств, 188–194.
- Valencia, J., Ganeva, Z. (2006). Stereotypes and attitudes towards some minorities in Bulgaria. – *Psychological Investigations*, Vol. 1, Institute of Psychology, Bulgarian Academy of Sciences, pp. 145–158.

- Valencia, J., Ganeva, Z. (2006). Development of national and ethnic identity of children of Bulgarian, Turkish and Romany Origin. – *Bulgarian Journal of Psychology* (publication of the Society of Psychologists in Bulgaria), issue 2, pp. 70–86.
- Valencia, J., Ganeva, Z., Chavdarova-Kostova, S. (2005). The role of normative regulations in the relationship between stereotypes and prejudice towards minority groups: Evidence from two countries. – In: InterKnow EuroWorkshop III, Intercultural Knowledge Management in the Context of the Enlarged European Union. Austria, Eisenstadt, Austria, pp. 31–41.
- Valencia, J., Ganeva, Z. (2005). Development of self-categorisation, national and ethnic identity in children of Turkish, Gipsy and Bulgarian origin. III National Congress of Psychology, Sofía, pp. 222–227.
- Valencia, J., Gil de Montes, L., Elejabarrieta, F. (2004). Creencias y actitudes hacia la inmigración: estereotipos, prejuicio y regulaciones normativas. – *Revista de Psicología Social*, 19 (3), 299–318.
- Valencia, J., Elejabarrieta, F., Perera, S., Reizabal, L., Barrett, M., Vila, I., Gil de Montes, L., Ortiz, G., Larrañaga, M. (2003). Conflictual national identities and linguistic strategies as positioning tools in children and adolescents. – En: M. Lavallée, S. Vincent, C. Ouellet, C. Garnier (Eds.). *Les représentations sociales: Constructions nouvelles* (pp. 17–38). Montréal, Canada : Université du Québec á Montréal.
(http://www.unites.uqam.ca/geirso/livre_repres_sociales/index_livre.hph)
- Valencia, J. F. (1996). Movimientos colectivos y prejuicio. – In: J. F. Morales, S. Yubero (Coord.). *Del prejuicio al racismo: perspectivas psicosociales*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Valencia, J. F. (1994). Racionalidad y comportamiento. – In: J. F. Morales et al. (Eds.). *Introducción a la psicología social*. Madrid, McGraw Hill.
- Van den Berghe, P. (1995). *Nations and nationalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vaughan, G. A (1987). Social psychological model of ethnic identity development. – In: Phinney, J. S., Rotheram, M. J. (Eds.). *Children's ethnic socialization*. London: Sage.
- Vaughan, G. M. (1964). The development of ethnic attitudes in New Zealand school children. – *Genetic Psychology Monograph*, 70, 135–175.
- Verkuyten, M. (2001). National identification and intergroup evaluations in Dutch children. – *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 559–571.
- Verkuyten, M., Thais, J. (2004). Global and ethnic self-esteem in school context: minority and majority groups in the Netherlands. – *Social Indicators Research*, 67, 253–281.
- Vila, I. (1996). Perspectives de futur de la immersió lingüística. *Veus Alternatives*, 8, 30–35.
- Visquem, D. (1988). *Vivamos la diversidad*. Madrid.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wagner, W., Elejabarrieta, F. (1994). Representaciones Sociales. – En: J. F. Morales (Eds.). *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.

- Wagner, W., Valencia, J., Elejabarrieta, F. (1996). Relevance, discourse and the "hot" stable core of social representations – A structural analysis of word associations. – *British Journal of Social Psychology*, 35, 331–352.
- Weber, E. (1979). Peasants into Frenchmen: The modernisation of rural France, 1870–1914. Londres: Chatto y Windus.
- Weinstein, E. (1957). Development of the concept of flag and the sense of national identity. – *Child Development*, 28.
- Wetherell, M., J. Potter, (1992). Mapping the language of racism. London: Harvester Wheatsheaf.
- Williams, B. (1985). Ethics and the limits of philosophy. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, J. E., Best, D. L., Boswell, D. A., Mattson, L.A., Graves, D. J. (1975). Preschool Racial Attitude Measure II. – *Educational and Psychological Measurement*, 35, 3–18.
- Williams, J. E., Robertson, J. K. (1967). A method for assessing racial attitudes in preschool children. – *Educational and Psychological Measurement*, 27, 671–689.
- World Bank (2002). Poverty Assessment Update.
www.worldbank.bg/press/2002-04-eccbg.phtml
- Yoshino, K. (2001). Japan's nationalism in marketplace perspective. – En: M. Guibernau y J. Hutchinson (Eds.). Understanding nationalism (pp. 142–163). Cambridge, UK: Polity Press.
- Young, K. (2001). Nationalism and ethnic conflict in Africa. – En: M. Guibernau y J. Hutchinson (Eds.). Understanding nationalism (pp. 164–181). Cambridge, UK: Polity Press.
- <http://www.bghelsinki.org/zakoni/>
http://liternet.bg/publish18/p_gard/ezici.htm
<http://bg.wikipedia.org>

Приложения

Приложение 1

Изследване на национална и етническа субективна идентификация

Интервю с деца на 6, 9, 12 и 15-годишна възраст

Здравей! Казвам се ... (име на интервюиращия). Мога ли да започна да записвам тук твоето име и възраст? Първо, моля те, кажи ми как се казваш? ... На колко си години? и т.н.

Необходимо е да се събере достатъчно информация, за да се попълнят следните данни:

Дата на провеждане на интервюто:

Име и фамилия на детето:

Училище на детето:

Клас:

Възраст на детето в години и месеци:

Пол на детето:

Въведение:

Виж, ... (името на детето), тук съм, за да разговарям с много момичета и момчета, защото ще пиша книга за деца. Помислих си, че ще е по-добре, ако дойда и поговоря с деца на твоята възраст, за да разбера какво мислят и чувстват за нещата, за които искам да пиша. Това означава, че ме интересува това, което ти самият/самата мислиш. Няма верни или грешни отговори и ако ти не си сигурен/сигурна в нещо, което те питам, можеш да ми кажеш. Ще говоря и с деца, които са малко по-големи от теб, затова има някои по-трудни, а други по-лесни въпроси. Не се притеснявай, ако не можеш да отговориш на някой от по-трудните въпроси. Ще ми кажеш, нали? Смяташ ли, че можеш да ми помогнеш с това? ... Много добре.

Интервюиращият разполага на масата по случаен признак набора карти (6 години, 9 години, 12 години, 15 години, момче, момиче, името на града, в който живее, българин/ българка, ром/ромка, турчин/туркиня, европеец/европейка) според съответния пол на детето.

Разгледай картончетата. Всички тези думи могат да се използват, за да се опишат хората. Кои би избрал/а, за да се опишеш ти самия/самата, кои смяташ,

че се отнасят до **теб**? Можеш да избираш толкова, колкото искаш. Да ти помогна ли да ги прочетеш?

Избраните картончета от детето се разстилат по случаен признак върху масата. Останалите картончета се отделят.

Всички тези картончета те описват. Ако обаче трябва да избереш само едно от тях, защото е най-важно за теб, кое ще избереш?

Избраното картонче се отделя от всички останали.

Кое е второто най-важно за теб?

Избраното картонче се отделя от всички останали. Процедурата се повтаря, докато всички картончета с изключение на последното бъдат избрани, като се дават следните инструкции:

И освен това кое е следващото най-важно за теб?

Кое е следващото най-важно за теб?

Като изключим тези, които отделихме, кое е следващото най-важно за теб?

Записва се редът на направените избори:

1.
2.
3.
4.
5.

От всички, които избра, кое е за теб най-важното картонче?

1.

Устният отговор се записва.

Сега си представи, че си на екскурзия в Америка. Ако някой те попита какъв си, ти какво ще му отговориш? Как би се самоопределил?

Полученият устен отговор на детето се записва:

- | | |
|---------------|-----|
| Европеец | () |
| Българин | () |
| От даден град | () |
| Не знае | () |
| Друго | () |
| Ром/турчин | () |

Интервюиращият поставя набор картончета Б от ляво на дясно пред детето в следния ред:

- | | |
|----------------------|-----|
| Напълно ром/турчин | () |
| Малко ром/турчин | () |
| Съвсем не ром/турчин | () |
| Не знае | () |

Кое от тези картончета смяташ, че те описва най-добре?

Интервюиращият поставя набор картончета от ляво на дясно пред детето в следния ред:

Напълно българин	()
Малко българин	()
Съвсем не българин	()
Не знае	()
Друго	()

Кое от тези картончета смяташ, че те описва най-добре?

Интервюиращият поставя набор картончета от ляво на дясно пред детето в следния ред:

Българин	()
По-скоро българин отколкото ром/турчин	()
Толкова българин колкото ром/турчин	()
По-скоро ром/турчин отколкото българин	()
Ром/турчин	()
Не знае	()

Кое от тези картончета смяташ, че те описва най-добре?

Изследване на етнически стереотипи и степен на харесване към етническите групи

Сега нека да направим нещо различно.

Наборът карти се изваждат и се показват на детето, така че да вижда думата от първото картонче. За всяко дете картончетата трябва да са подредени по случаен признак.

Тук имаш картончета с думи, които описват хората. Можем да кажем, че един човек е ... (дума от първото картонче), а друг е ... (дума от второто картонче) (и така на детето се показват някои от картончетата). Разбираш ли? Искам да разгледаш всички картончета едно по едно и да отделиш онези думи, които смяташ, че описват българите. Би ли го направил? (На детето се дава пълният набор от картончета.) Отдели думите, които смяташ, че описват българите. (Поставете знак до всяко прилагателно, избрано от детето.)

Мръсни	()	Чисти	()
Приатели	()	Неприятели	()
Умни	()	Глупави	()
Мързеливи	()	Трудолюбиви	()
Весели	()	Тъжни	()
Честни	()	Нечестни	()
Миролюбиви	()	Агресивни	()

Картончетата се събират в случаен ред, готови за следващата етническа група.

Само още едно нещо за българите. Харесват ли ти или не ти харесват българите?

Ако детето отговори “харесват ми” или “не ми харесват”, пред него се подреждат следните картончета, като се пита: Колко ти харесват/не ти харесват, много или малко?

Много ми харесват	()
Малко ми харесват	()
Не ми харесват особено	()
Въобще не ми харесват	()
Не знае	()
Друго	()

Забележка: Категорията “друго” се използва, когато детето изразява двойствени/противоречиви или смесени чувства в различни ситуации или според личната му нагласа.

Да помислим сега за ромите. (**На детето се дава наборът картончета подредени в случаен ред.**) Би ли избрал думите, които смяташ, че най-добре описват ромите?

Мръсни	()	Чисти	()
Приятели	()	Неприятели	()
Умни	()	Глупави	()
Мързеливи	()	Трудолюбиви	()
Весели	()	Тъжни	()
Честни	()	Нечестни	()
Миролюбиви	()	Агресивни	()

Картончетата се събират в случаен ред, готови за следващата етническа група.

Много добре. Кажете ми сега харесват ли ти или не ти харесват ромите?

Ако детето отговори “харесват ми” или “не ми харесват”, пред него се подреждат следните картончета, като се пита: Колко ти харесват/не ти харесват, много или малко?

Много ми харесват	()
Малко ми харесват	()
Не ми харесват особено	()
Въобще не ми харесват	()
Не знае	()
Друго	()

Добре, нека сега да направим отново същото само че този път за турците. (**На детето се дава наборът картончета подредени в случаен ред.**) Би ли избрал думите, които смяташ, че най-добре описват турците?

Мръсни	()	Чисти	()
Приятели	()	Неприятели	()
Умни	()	Глупави	()
Мързеливи	()	Трудолюбиви	()
Весели	()	Тъжни	()
Честни	()	Нечестни	()
Миролюбиви	()	Агресивни	()

Картончетата се събират в случаен ред, готови за следващата етническа група.

Много добре. Кажете ми сега харесват ли ти или не ти харесват турците?

Ако детето отговори “харесват ми” или “не ми харесват”, пред него се подреждат следните картончета, като се пита: Колко ти харесват/не ти харесват турците, много или малко?

Много ми харесват	()
Малко ми харесват	()
Не ми харесват особено	()
Въобще не ми харесват	()
Не знае	()
Друго	()

Изследване на социалните дистанции между различни етноси

Сега нека да направим нещо различно. Ще ти задавам въпроси, а ти ще си избираш от картончетата пред теб. (На детето се дават картончета подредени в случаен ред.)

От кои от следните групи би избрал/предпочел да бъде твоят най-добър приятел?

Българи Роми Турци
Записва се редът на направените избори:
1.
2.
3.

От кои от следните групи НЕ би избрал/предпочел да бъде твоят най-добър приятел?

Българи Роми Турци
Записва се редът на направените избори:
1.
2.
3.

От кои от следните групи би избрал/предпочел да бъде твоят съсед?

Българи Роми Турци
Записва се редът на направените избори:
1.
2.
3.

От кои от следните групи НЕ би избрал/предпочел да бъде твоят съсед?

Българи Роми Турци
Записва се редът на направените избори:
1.
2.
3.

Изследване на знанията за празници, религиозни обекти, езици и източници на информация за етническите групи

Тук имаш 4 картончета с различни празници. Подреди ги, моля те, като започнеш с този, който най-много ти харесва. (На детето се дава наборът картончета, подредени в случаен ред.)

3 март
Курбан Байрам
Банго Васили
Арош Ашана

Записва се редът на направените избори:

1.
2.
3.
4.

Подреди, моля те, местата, които най-много ти харесват. (На детето се дава набор от снимки подредени в случаен ред.)

Рилски манастир
Томбул джамия
Синагогата в София
Бачковски манастир

Записва се редът на направените избори:

1.
2.
3.
4.

Подреди, моля те, езиците, които най-много ти харесват. (На детето се дава набор от картончета подредени в случаен ред.)

Български
Романес
Турски
Иврит

Записва се редът на направените избори:

1.
2.
3.
4.

От къде знаеш всички тези неща за различните етнически групи?

- ☐ Книги, вестници, печат
- ☐ Телевизия, радио
- ☐ Учители
- ☐ Съученици и приятели в училище
- ☐ Семейство (Майка/ баща, братя/сестри, прародители)
- ☐ Интернет

Вече свършихме. Много ти благодаря за помощта. Много ми помогна. Благодаря и довиждане.

Нагласите на български студенти към малцинства

ИЗСЛЕДВАНЕ НА ВЪЗПРИЯТИЯТА И НАГЛАСИТЕ НА БЪЛГАРСКОТО ОБЩЕСТВО КЪМ МАЛЦИНСТВАТА

(Вариант 1: Мнението на българското общество)

1) Моля, първо помислете за пет характеристики за изброените групи, които според **БЪЛГАРСКОТО ОБЩЕСТВО** най-добре ги описват, и ги напишете в посочените места чрез една дума или кратко словосъчетание.

2) В средата напишете какъв процент от членовете на малцинството притежава всяка една от посочените характеристики според **БЪЛГАРСКОТО ОБЩЕСТВО** (0% – нито един от членовете на групата не я притежава, 50% – половината от членовете на групата я притежават, 100% – всички членове на групата я притежават).

3) Накрая напишете оценката според **БЪЛГАРСКОТО ОБЩЕСТВО** за всяка една от посочените характеристики, като използвате следните знаци: (++)=много позитивна, (+)=позитивна, 0=нито позитивна, нито негативна/неутрална, (-)=негативна, (--)=много негативна.

РОМИ:

Характеристики:	%	Оценка
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

ЕВРЕИ:

Характеристики:	%	Оценка
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

ТУРЦИ:

Характеристики:	%	Оценка
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

БЪЛГАРИ:

Характеристики:	%	Оценка
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

2. Моля, отбележете нагласите на **БЪЛГАРИТЕ КАТО ЦЯЛО** (от силно негативни до силно позитивни) за следните малцинствени групи.

Нагласите на БЪЛГАРИТЕ КАТО ЦЯЛО за **ромите** са:

Много неблагоприятни силно негативни,	Нито неблагоприятни, нито благоприятни	Много благоприятни или или силно позитивни
	10 20 30 40 50 60 70 80 90 100	

Нагласите на БЪЛГАРИТЕ КАТО ЦЯЛО за **евреите** са:

Много неблагоприятни силно негативни,	Нито неблагоприятни, нито благоприятни	Много благоприятни или или силно позитивни
	10 20 30 40 50 60 70 80 90 100	

Нагласите на БЪЛГАРИТЕ КАТО ЦЯЛО за **турците** са:

Много неблагоприятни силно негативни,	Нито неблагоприятни, нито благоприятни	Много благоприятни или или силно позитивни
	10 20 30 40 50 60 70 80 90 100	

Нагласите на БЪЛГАРИТЕ КАТО ЦЯЛО за **българите** са:

Много неблагоприятни силно негативни,	Нито неблагоприятни, нито благоприятни	Много благоприятни или или силно позитивни
10 20 30 40 50 60 70 80 90 100		

Възраст _____

Пол: Ж ☐ М ☐

Дата _____

СЪРДЕЧНО ВИ БЛАГОДАРИМ ЗА СЪДЕЙСТВИЕТО И ИСКРЕННОСТТА!

ИЗСЛЕДВАНЕ НА ВАШИТЕ ВЪЗПРИЯТИЯ И НАГЛАСИ КЪМ
МАЛЦИНСТВАТА
(Вариант 2: Моето мнение)

1) Моля, първо помислете за пет характеристики за изброените групи, които според **ВАС** най-добре ги описват, и ги напишете в посочените места чрез една дума или кратко словосъчетание.

2) В средата напишете какъв процент от членовете на малцинството притежава всяка една от посочените характеристики според **ВАС** (0% – нито един от членовете на групата не я притежава, 50% – половината от членовете на групата я притежават, 100% – всички членове на групата я притежават).

3) Накрая напишете оценката според **ВАС** за всяка една от посочените характеристики, **като използвате следните знаци:** (++)=много позитивна, (+)=позитивна, 0=нито позитивна нито негативна/неутрална, (-)=негативна, (--)=много негативна.

РОМИ:

Характеристики:	%	Оценка
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

ЕВРЕИ:

Характеристики:	%	Оценка
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

ТУРЦИ:

Характеристики:	%	Оценка
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

БЪЛГАРИ:

Характеристики:	%	Оценка
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

2. Моля, отбележете **ВАШИТЕ** нагласи (от силно негативни до силно позитивни) за следните малцинствени групи.

ВАШИТЕ нагласи за **ромите** са:

Много неблагоприятни силно негативни,	Нито неблагоприятни, нито благоприятни	Много благоприятни или или силно позитивни
	10 20 30 40 50 60 70 80 90 100	

ВАШИТЕ нагласи за **евреите** са:

Много неблагоприятни силно негативни,	Нито неблагоприятни, нито благоприятни	Много благоприятни или или силно позитивни
	10 20 30 40 50 60 70 80 90 100	

ВАШИТЕ нагласи за **турците** са:

Много неблагоприятни силно негативни,	Нито неблагоприятни, нито благоприятни	Много благоприятни или или силно позитивни
	10 20 30 40 50 60 70 80 90 100	

ВАШИТЕ нагласи за **българите** са:

Много неблагоприятни силно негативни,	Нито неблагоприятни, нито благоприятни	Много благоприятни или или силно позитивни
	10 20 30 40 50 60 70 80 90 100	

Възраст _____

Пол: Ж ☐ М ☐

Дата _____

СЪРДЕЧНО ВИ БЛАГОДАРИМ ЗА СЪДЕЙСТВИЕТО И ИСКРЕННОСТТА!