

Взаимоотношения со сверстниками и субъективное благополучие в школе у юношей различной этнокультурной принадлежности

И. Димитров¹

¹ Университет Святого Климента Охридского
1504, Болгария, г. София, бул. Царя Освободителя, д. 15

Сведения об авторе:

Иван Тонев Димитров

e-mail: ivantdim@yahoo.com

© Автор (2020).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Доклад содержит отдельные результаты наших эмпирических исследований времен радикальных социо-экономических перемен в Болгарии (1989–2010). Их предметом были: а) взаимоотношения со сверстниками в классе у юношей различной этно-культурной принадлежности; б) субъективное благополучие; в) «Я-образ». Исследования проводились с помощью адаптированной методикой «Взаимоотношения со сверстниками» (Калчев 2011), а также

полупроективного теста «Кто Я?». Респондентами были старшеклассники многих болгарских, а также некоторых греческих, украинских и молдавских школ. В результате были получены данные о наиболее высоком уровне депрессивности и наиболее выраженном неблагополучии в отношениях со сверстниками у респондентов, принадлежащих к турецкой общности, что можно объяснить отсроченными эффектами «возродительного процесса», который вызвал мощную миграционную волну в сторону Турции, разрывающую связи между различными поколениями турецкой общности и ставящую ее молодую генерацию перед неизвестностью и безнадежностью. Аналогичные ассоциации получены и в нашем исследовании в Молдове при анализе характеристик жизненной ситуации русских учащихся в молдавской школе. Помимо описанного эффекта, «возродительный процесс» способствовал повышению этнокультурной сплоченности и солидарности, консолидации, мобилизации и активизации турецкой общности в Болгарии, что также могло повлечь за собой снижение субъективных оценок удовлетворенности контактами с представителями других этносов в классе (школе). Нельзя забывать также и о специфике юношеского возраста (ориентация на группу сверстников и болезненная чувствительность к своей личной социальной желательности в ней, а также отстаивание собственного Я), однако наши исследования показывают, что универсальные закономерности в социализации сопровождаются и специфическими тенденциями, проистекающими от культурных и социально-экономических особенностей страны. В целом, школа отражает в своем функционировании доминирующие в обществе проблемы, где неблагополучие во взаимоотношениях между взрослыми в «снятом» виде проявляются в жизненной ситуации и взаимоотношениях учащихся.

Ключевые слова: радикализм в обществе и экономике, мультикультурные классы, статус, общение, удовлетворенность, доверительность, жизненные установки, самоуважение.

Relationships with peers and subjective well-being at school of young boys from various ethnic and cultural backgrounds

I. Dimitrov ¹

¹ Sofia University "St. Kliment Ohridski"
15 Tzar Osvoboditel Blvd, Sofia 1504, Bulgaria

Author:

Ivan T. Dimitrov

e-mail: ivantdim@yahoo.com

Copyright:

© The Author (2020).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. This paper presents some results of the author's empirical research conducted in 1989–2010, a time of radical socio-economic change in Bulgaria. The research focused on the following topics: (a) relationship with peers from different ethnic and cultural backgrounds in the classroom; (b) subjective well-being; (c) self-image. The adapted method "Relationship with peers" (Kalchev 2011) and the semi-projection test "Who am I?" were used in the study. Adolescents from many Bulgarian schools and some schools in Greece, Ukraine and Moldova took part in the study. The results show

that the participants from the Turkish community have the highest depression level and the most pronounced problems in relations with peers. This can be explained by delayed effects of the Revival Process, which caused a powerful migration wave to Turkey. This process broke ties between different generations in the Turkish community and caused uncertainty and hopelessness among the younger generation. Similar processes were observed in Moldova regarding the life situation of Russian students at a Moldovan school. Moreover, the Revival Process contributed to an increase in ethnic-cultural unity and solidarity, consolidation, mobilisation and activation of the Turkish community in Bulgaria, which could also lead to a decrease in subjective satisfaction with communication with other ethnic groups in the classroom or at school. Furthermore, young people demonstrate orientation to peers in their behaviour, a painful sensitivity to the degree to which they are welcomed by a social group as well as defending their personal Self. However, the research shows that universal patterns in socialisation are accompanied by specific trends originating from the country's cultural and socio-economic characteristics. In general, the school environment reflects dominating problems in society, where relationship problems among adults are projected on students, their life situation and relationships.

Keywords: radicalism in society and economics, multicultural classrooms, status, satisfaction, confidence, attitudes to life, self-esteem.

Теоретическая постановка проблемы

В последние десятилетия мы становимся свидетелями актуализированной и императивной потребности людей по всему миру в установлении своей «принадлежности», в консолидации своей «общности», в отстаивании и в проявлении собственной «идентичности» (Тофлър 1992). Многообразия в единстве и единство мно-

гообразия становятся насущными стремлениями нашего времени, но их культивирование в качестве ценностей является очень сложным и продолжительным процессом.

Обычно еще с детского сада, а потом и в школе индивид встречается чаще с представителями других рас и религий, различных этносов и культур, там он впервые учиться общаться с ними, устанавливая

сходства и различия, понимать и уважать их своеобразие, сравнивать и обогащать, отстаивать и развивать свою собственную идентичность. И поэтому самое подходящее место для формирования ценности интеркультурализма – это образовательная система и, в частности, школа, а самый благоприятный и важный объект исследования – это дети и юноши, поскольку именно им предстоит жить в поликультурной среде в локальном, региональном и глобальном масштабе, для чего они должны быть своевременно и надежно подготовлены. Хорошо известно, что отсутствие истории и опыта жизни, взаимодействия, общения и сотрудничества в поликультурной среде порождает не только более слабую готовность у людей для контактов с «другими» и «различными», но и более слабый интерес к своей собственной этнокультурной принадлежности и специфичности, а иногда и чувство собственной исключительности. И не случайно эта важная и сложная проблематика стала интенсивно изучаться в многих научных областях – философии и культурологии, социологии и социальной антропологии, психологии и педагогике и др.

Школа по праву считается самой мощной специализированной институцией для социализации и аккультурации, приобщения к новой культуре и интеграции подрастающих поколений в социум. Не менее действенной социализирующей системой в школе, кроме учителей, бесспорно, становится влияние *общения и взаимоотношений школьников со своими сверстниками в классе и в более широком школьном контексте*. В нашем эмпирическом исследовании данный конструкт операционализируется и устанавливается через две шкалы: 1) *число контактов с другими в классе и в школе*; 2) *доверительность общения между ними и статус школьника в группе сверстников* (Harter 1982; March, Relich, Smith et al. 1983; DiTomaso, Spinner 1992). Вне школы юноши различной этнокультурной принадлежности находятся чаще в контакте с носителями своей соб-

ственной культуры, но в школе они взаимодействуют и общаются с представителями других этносов и национальностей. Специфично и важно то, что некоторые из групп оказываются в статусе меньшинства в классе в сравнении с другими группами. Стремление индивида юношеского возраста к сотрудничеству и кооперации со сверстниками и другими, к аффилиации, приобщению и интеграции к разнообразной с этнической точки зрения микросреде был нами обособлен в качестве отдельного параметра – *«включенность – изоляция»*, *«мы – группа»*, *«они – группа»*, и исследование этого параметра крайне актуально (Hamilton, Sherman 1996; Fiske 1993).

Другой актуальный и важный психологический конструкт последних десятилетий – это *«субъективное благополучие»* (*“subjective well-being”*), представляемое обычно как совокупность самоуважения и позитивной аффективной установки к своей жизни (Diener, Suh, Lucas et al. 1999; Cambell 1981 и др.). Плюрализм мнений в этой области богат и многообразен, по-видимому, как из-за его многомерности, так и глубоких культурных и индивидуальных различий. Субъективное благополучие мы связываем прежде всего и чаще всего с удовлетворенностью человека самим собой (самоуважением) и жизнью, которую он ведет, с достижениями в учебе и в работе, которой он занят, а также с благополучными отношениями с другими людьми. Нередко субъективное благополучие обсуждается и в контексте «малой патологии» или даже истинной патологии, где его недостаток раскрывается обычно негативными эмоциональными переживаниями и состояниями, а также внутренними напряжениями и конфликтами, безнадёжностью и отчаянием, депрессией или иной психопатологической симптоматикой. Богатство измерений этого сложного и неоднозначного конструкта – субъективного благополучия – конкретизируются исследователями в самых разных разновидностях и показателях: удовлетво-

ренности в профессии, социальных отношениях, интимности и переживании стенизирующих эмоций и чувств (например, радости и гордости, чести и достоинства, любви и счастья) или, наоборот, астенизирующих (беспокойства и тревожности, неуверенности и сомнений, вины, стыда и срама, печали и меланхолии).

В настоящем эмпирическом исследовании субъективное благополучие представлено двумя параметрами или шкалами: 1) *позитивными жизненными установками и самоуважением, а также 2) депрессивными настроениями (с обратным знаком), чувством изоляции и одиночества, грустью и печалью, подавленностью, угрюмостью и другими негативными переживаниями* (Калчев 2011). Дополнительный интерес представляли и особенности «Я-образа», связанные с принадлежностью юношей к одной или другой этнокультурной группе. Для их исследования использовали «Тест двадцати высказываний» Куна и Макпартленда, в котором испытуемым предлагалось дать двадцать различных ответов на вопрос «Кто Я?», а обработка данных осуществлялась при помощи контент-анализа. Полученные ответы относились к одной из двух категорий – с объективным или субъективным значением.

Объект, гипотезы и методика эмпирических исследований

В наших продолжительных эмпирических исследованиях этих и других проблем (например, отношения школьников к своей школе, некоторые параметры которого будут привлекаться в тексте) участвовало в целом 1288 старшеклассников (7–11 классов, т. е. 13–18 лет) из различных школ в девяти городах Болгарии, а также в нескольких школах в Греции. Распределение испытуемых по фактору этнокультурной принадлежности следующее: из всей совокупности болгары составляли 590 (46 %), турки в болгарских школах 186 (14,5 %), цыгане 167 (5,2 %), другие 30 (3,0 %) и, наконец, греческие школьники 415 (32,3 %).

В предлагаемом здесь цикле исследований проверялись ряд *гипотез*, среди которых были следующие:

1. Особенности социально-экономической ситуации и социально-психологической атмосферы в стране к концу 1990-х годов давали основание ожидать более высокой степени *неудовлетворенности и неблагоприятных взаимоотношений школьников с турецким этническим происхождением* в сравнении с их сверстниками из других этнокультурных групп.

2. Мы допускали, что под влиянием неуспехов в учебной деятельности и неблагоприятий в социализации и общении, как с учителями, так и со сверстниками (особенно когда стороны оказываются с различным этнокультурным происхождением), возможна актуализация этнических компонентов структуры «Я-образа» школьников.

3. Мы ожидали, что перемещение этих этнических компонентов от «периферии» к «ядру/центру» «Я-системы» будет порождать резонанс в самом чувстве этнокультурной принадлежности и идентичности у школьников, а как следствие – их привлечение в качестве объяснительных, а возможно даже и оправдательных причин учебных успехов и неблагоприятных взаимоотношений.

4. И, наоборот, мы предполагали, что успехи школьников в учебной деятельности и благоприятные отношения в школе, успешная интеграция в этнически разнородной группе в классе будут благоприятствовать противоположной тенденции, а именно возможен сдвиг сознания о своей собственной этнической принадлежности с «ядра» и «центра» к «периферии» своего «Я-образа», и тогда школьники не станут приписывать ей качества объяснительной причины своих успехов и неблагоприятия.

5. Естественно было ожидать этнокультурной вариативности социализации юношей в школе и в отношении к ней, но мы предполагали, что она будет статистически значимой в редких случаях, будучи де-

терминированной не столько «императивами» этноса и его культуры, сколько конкретно-историческими обстоятельствами и актуальными ситуациями.

Методический инструментарий для этих исследований включал следующие конкретные методические средства:

1) *Взаимоотношения со сверстниками* изучались при помощи опросника, конструированного и апробированного проф. Пламеном Калчевым (Калчев 2011) на основе существующих в специализированной литературе шкал. Этот опросник содержит 43 вопроса и объединяет такие показатели, как статус и желательность в классе, психический комфорт среди сверстников, наличие или дефицит приятельских отношений, чувство отброшенности, изоляции и одиночества, доверительность общения со сверстниками или отсутствие близких эмоциональных отношений с ними, неблагополучие во взаимоотношениях и др.

2) *Субъективное благополучие школьников* исследовалось при помощи шкалы Флеймера и сотрудников (1989), адаптированной проф. Калчевым (Калчев 2011).

3) В отношении «Я-образа» использовали полупроективную методику «Кто Я?».

Анализ и обсуждение данных эмпирических исследований

Рисунок 1 знакомит нас с характером общения и взаимоотношений школьников с их сверстниками в зависимости от их этнокультурной принадлежности. Факторный анализ полученных данных в связи с взаимоотношениями в классе/школе привлекает пять факторов, но с точки зрения содержания признаков мы предпочли трехфакторное решение (40 % от общей дисперсии). Эти факторы следующие: 1) *неблагополучия во взаимоотношениях со сверстниками*; 2) *воспринимаемый статус в классе* и 3) *доверительное общение со сверстниками в классе*.

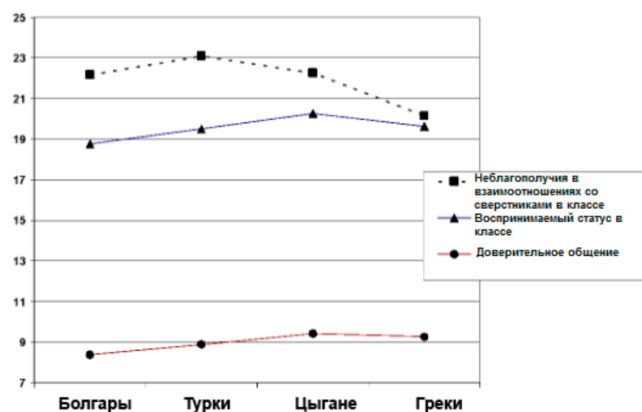


Рисунок 1. Взаимоотношения школьников различных этнокультурных групп со сверстниками в классе

Сравнительный анализ данных показывает, что более высокий уровень неблагополучия во взаимоотношениях демонстрируют школьники с турецким этническим происхождением ($X=23,09$; $SD=5,81$) в сравнении с болгарами ($X=22,16$; $SD=6,02$) и цыганами ($X=22,26$; $SD=5,64$) при уровне значимости различий $p<0,05$ и, особенно, с школьниками греческих школ ($X=20,15$; $SD=5,21$), которые характеризуются самым низким уровнем неблагополучия во взаимоотношениях со своими сверстниками. Распределения по остальным двум шкалам (воспринимаемому статусу и доверительному общению) не достигают статистической значимости.

Данные интеркорреляции показывают, что самая сильная связь существует между первыми двумя факторами – неблагополучием во взаимоотношениях со сверстниками и воспринимаемым статусом в классе, которые, с другой стороны, коррелируют слабее с доверительным общением. Поэтому допускаем, что первые два фактора связаны содержательнее с самой сущностью параметра «взаимоотношений со сверстниками в классе» (т. е. с наличием или дефицитом удовлетворяющих контактов и признаний в классе), тогда как доверительное общение имеет эквивалент скорее в эмоциональных связях между индивидом и его сверстниками. Одновременно

с этим видно, что доверительное общение теснее связано со статусом в классе, чем с неблагополучием во взаимоотношениях. Однако налицо более удовлетворительный статус среди сверстников и доверия в общении с ними у школьников цыганской и греческой этнической принадлежности.

Резюмируя, подчеркнем, что неблагополучия во взаимоотношениях со сверстниками в классе/школе являются общей проблемой для современного поколения школьников всех исследованных нами этнокультурных групп. Наиболее значимым этот фактор оказался для представителей турецкой этнической общности в болгарских школах, а относительно самые хорошие значения по обсуждаемому показателю демонстрируют греческие школьники.

Как можно объяснить приведенные выше данные? Более высокий уровень неблагополучий во взаимоотношениях со сверстниками в классе/школе у школьников турецкого этнического происхождения (подтверждающий нашу гипотезу) мог быть отражением позиции турецкой общности в целом в болгарском обществе, особенно в последние годы. Обычно она демонстрирует большей замкнутости, монолитности и внутренней солидарности, и одновременно с этим подчеркнутую сдержанность и дистанцированность в отношении других этнокультурных общностей в стране. Примером тому может послужить так называемая этническая эндогамия – неписанный запрет брака с «иноверующими». Все это, однако, не исключает процессов аккультурации и интеграции и в этом этносе, и, особенно, при подрастающей его генерации.

Оказавшись в смешанных классах в школе и составляя меньшинство среди других этнических групп, школьники турецкой группы придерживаются, скорее всего, своей традиционной этнотипической модели поведения, т. е. чаще считаются со своими культурными и религиозными образцами, обычаями, стереотипами

(мусульманскими), которые ограничивают их в общении и во взаимоотношениях со сверстниками других этносов. Известно, что культурные скрипты и культурные синдромы (Triandis 1996) ярче всего наблюдаются в случаях аккультурации, приспособления к другой, доминирующей и отличающейся от собственной культуре. Данные о вероятности подобной объяснительной причины содержатся и в другом нашем исследовании, посвященном ценностям и «Я-образу» детей и юношей мусульман в Болгарии (Dimitrov 1993; исследования проведены в рамках проекта Пристонского университета (США)), где в качестве механизмов стабильности, непрерывности и последовательности культуры отчетливо охарактеризованы культурная дистанция и инкультурация (Herskovits 1967), а также выявлены различия по множеству показателей «Я-образа», интересам и ценностям, и особенно по показателю «зависимости де-тей от семьи». Эти различия корреспондируют с традиционными ценностями и нормами, системами убеждений и устоев, характеризующих турецкую этнокультурную общность. Эти заключения находят также косвенное подтверждение в данных Маркусса и Китаюма (Markus, Kitayama 1991) о процессе «Я-конструирования» (“self construal”), полученных в сравнительных кросскультурных исследованиях.

Факт относительно более благополучных и удовлетворяющих взаимоотношений у греческих школьников, установленный в нашем исследовании, можно предположительно объяснить более благоприятными социально-культурными и экономическими характеристиками среды, из которой происходят исследованные нами школьники, а также социально-психологической атмосферой в соответствующих образовательных учреждениях. Различным и специфическим, вероятно, является и сам греческий этнокультурный скрипт в этой области в сравнении с болгарским, актуализированным в последние годы.

Субъективное благополучие школьников с различной этнокультурной принадлежностью

На рисунке 2 представлены данные о субъективном благополучии ("subjective well-being") юношей различной этнокультурной принадлежности в школе.

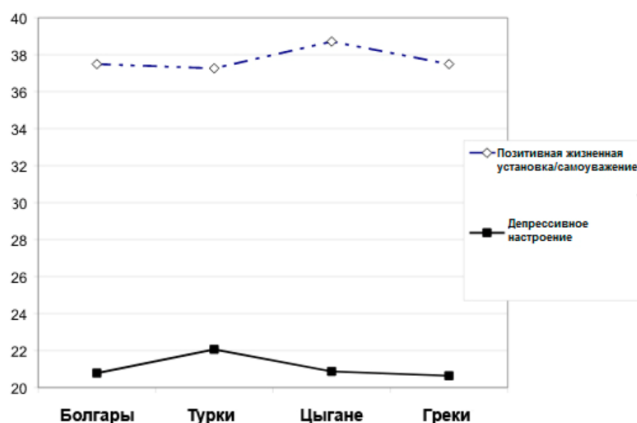


Рисунок 2. Субъективное благополучие юношей различной этнокультурной принадлежности в школе

Видно, что школьники с турецким этническим происхождением демонстрируют, с одной стороны, самый низкий уровень позитивной жизненной установки и самоуважения ($p < 0,05$), и, с другой стороны, более высокий уровень депрессивного настроения ($p < 0,01$) в сравнении с остальными этническими группами в классе. Эти данные тоже подтверждают наше предположение. С более высоким уровнем депрессивных настроений и состояний оказываются и школьники с болгаро-мохамеданским происхождением (это болгары, исповедующие ислам, но говорящие на болгарском языке, а не на турецком). Самый высокий уровень положительной жизненной установки и самоуважения демонстрируют школьники цыганского (ромского – у нас) происхождения.

С целью установления того, какие точно факторы предсказывают субъективное благополучие школьников, полученные данные были подвергнуты множественному регрессионному анализу. Для этого обе шкалы субъективного благополучия –

позитивная жизненная установка и депрессивное настроение – были представлены как зависимые переменные, а другие (взаимоотношения со сверстниками, озабоченность, то есть заботливость учителей о школьниках, эмоциональный тон их учебной деятельности, ориентация на учебные задачи в школе, демократический контроль со стороны учителей и половая принадлежность испытуемых) – в качестве независимых переменных регрессионного уравнения.

Результаты регрессионного анализа раскрывают пять значимых детерминант депрессивного настроения у школьников болгарского происхождения, среди которых доминируют неблагоприятия во взаимоотношениях со сверстниками в классе/школе. Значимой детерминантой оказывается ориентация на учебные задачи, т. е. невовлеченность в них, а также низкая учебная успеваемость в школе, которые входят в уравнении с отрицательным знаком. Значимым прогностическим фактором оказался пол школьников: представительницы женского пола демонстрируют более высокий уровень депрессивного настроения в сравнении с их сверстниками мужского пола.

Результаты регрессионного анализа показывают, что для школьников с турецким этническим происхождением значимым фактором депрессивного настроения являются неблагоприятные взаимоотношения со сверстниками в классе и школе. Однако этот единственный фактор предсказывает возникновение депрессивных переживаний у них сильнее, чем совокупный эффект пяти факторов у их болгарских сверстников (неблагополучия во взаимоотношениях, ориентации на учебные задачи, демократический контроль со стороны учителей над школьниками, заботливость учителей о школьниках и их учебный успех в школе). Для греческих школьников значимым прогностическим фактором депрессивного настроения оказались неблагоприятные взаимоотношения со сверстниками.

Далее, результаты регрессионного анализа *позитивной жизненной установки* между школьниками болгарского и турецкого этнического происхождения тоже свидетельствуют о различиях между ними. У болгар наибольший регрессионный коэффициент был обнаружен для *неблагополучия* во взаимоотношения со сверстниками, но одновременно с этим значимые коэффициенты найдены для факторов «статус в классе» (социальная желательность) и «эмоциональный тон» учебной деятельности, выражающий удовлетворенность/неудовлетворенность учебными задачам и эмоциональную увлеченность ими. Школьники, у которых удовлетворяющий статус среди сверстников, которые ангажированы учебной деятельностью и эмоционально увлечены ею, раскрывают более высокий уровень позитивной жизненной установки и самоуважения. И здесь представители мужского пола демонстрируют более высокий уровень позитивного жизненного настроения и самоуважения в сравнении со своими сверстницами. Учебный успех и доверительное общение со сверстниками в классе/школе имеет незначимый вес в качестве детерминант позитивной жизненной установки и самоуважения. У школьников с турецким происхождением доминирует фактор «статус в классе» и, помимо этого, воспринимаемая заботливость учителей и доверительное общение со сверстниками (с обратным знаком). И среди болгар, и среди турок представительницы женского пола проявляют более высокий уровень депрессивного настроения, чем их сверстники мужского пола.

* * *

Скорее в качестве дополнения, чем отступления, приведем коротко данные из подобного исследования в другом культурном контексте. В 1998 году наша студентка Невена Бодлева провела под нашим научным руководством эмпирическое исследование в Молдове, в котором участвовали школьники с русским, молдавским, украинским, болгарским и другим этнокультурным происхождением.

Данные в отношении позитивной жизненной установки, настроения и самоуважения школьников (8, 9 и 10 класс включительно) были близкие и почти одинаковые, но заметно отличались (хотя различия и не достигали уровня статистической значимости) в сравнении с данными 11-классников, чьи значения говорят о более низком уровне самоуважения и оптимизма. С ними согласуются и данные по субшкале «депрессивных настроений», а именно: одинаковый уровень для школьников 8–10 классов и заметное нарастание случаев депрессивного настроения у 11-классников. Данные в отношении влияния фактора пола совпадают по обеим шкалам с теми, которые получены в болгарских школах.

Что касается данных по субъективному благополучию юношей в зависимости от их этнокультурной принадлежности, то оказывается, что школьники *русского происхождения демонстрируют самый низкий уровень позитивной жизненной установки и самоуважения* в сравнении со всеми остальными группами, посещающими молдавскую школу в тот период. Этот факт подтверждается и данными по субшкале «*депрессивного настроения*», показывающими, что *самые высокие значения снова характерны для школьников русской общности*, а самые низкие – для представителей «*других*» этнических групп – гагаузов, евреев, цыган и др.

Эти данные говорят о наличии совпадения с картиной, полученной в исследованиях юношей с болгарским, турецким и цыганским этническим происхождением в школах Болгарии. Своеобразный аналог позиции русских школьников в молдавской школе – это школьники турецкой общности (имея в виду общие и схожие социо-экономические, социо-политические и психологические обстоятельства тех времен как в Болгарии, так и в Молдове). Мы склонны думать, что такова «судьба» группы меньшинства, оказавшейся в период радикальных перемен, межэтнических напряжений и конфликтов в «чужом

окружении», чей статус в сравнении с «*другими и отличающимися*» сверстниками претерпевает воздействия со стороны злободневных политических баталий, особенно представленных в средствах массовой информации.

Вернемся снова к результатам наших эмпирических исследований в болгарских школах. Мы сформулировали вопрос: в какой степени соотношение между этническими группами в классе влияет на характер взаимоотношений школьников с их сверстниками? Для этой цели выделили четыре случая: 1) данная этническая группа находится в положении меньшинства в классе; 2) имеется баланс между этническими группами в классе; 3) этническая группа имеет большинство среди остальных в классе; и 4) класс гомогенный и состоит из представителей одной и той же этнической группы.

Наши предварительные ожидания о роли этнического соотношения школьников в классе (например, возможно, группа меньшинства будет объектом дискриминации, изоляции и т. д., которые доведут до неблагополучия во взаимоотношениях со сверстниками и до более низкого статуса в классе) не подтвердились. Единственный значимый результат установлен у школьников цыганского происхождения – в классах, сбалансированных по этническому признаку, они декларируют более высокий уровень доверительного общения в сравнении со случаями, когда они находятся в меньшинстве. В целом, однако, данные не подтверждают предположения о том, что основные параметры взаимоотношений в классе (неблагополучие, воспринимаемый статус, доверительное общение) являются функцией соотношения составляющих его этнических групп.

Мы также ожидали, что неблагополучия во взаимоотношениях со сверстниками повлияют на элементы этнического самознания и они начнут перемещаться от «периферии» к «ядру» «Я-образа». Полученные нами данные при помощи самописа-

ния «Кто Я?» не подтвердили наших прогнозов об актуализации этнической самоидентификации и ее использовании испытуемыми. Лишь малое количество школьников (47 болгар, 5 турок и 2 цыган) в данной полупроективной ситуации указали на свою этническую принадлежность («Я болгарин, турок или цыган»).

Как предположительно можно было объяснить полученные данные? Во-первых, тревожным для нас является факт более высокого уровня депрессивного настроения школьников турецкой общности, как и сила вызывающего его фактора – «неблагополучия во взаимоотношениях со сверстниками в школе». В дополнение к приведенным уже объяснениям мы могли бы отнести и так называемый у нас «возродительный процесс» в 80-е годы, когда власть насильственно поменяла у турок их арабские имена на болгарские, запретила использование их материнского языка в общественных местах. Этот процесс довел до потери работы родителей и близких школьников, а также вызвал мощную миграционную волну в сторону Турции, разрывающую связи между различными поколениями турецкой общности и ставящую таким образом ее молодую генерацию перед императивами неизвестности и безнадежности в будущих новых условиях жизни. Аналогичные ассоциации порождают и данные нашего исследования в Молдове, о которых шла речь выше.

Во-вторых, известно, что этот «возродительный процесс» в конечном счете довел до более тесной этнокультурной сплоченности и солидарности, до заметной консолидации, мобилизации и активизации турецкой общности в Болгарии. Все это не могло не отразиться на «внутригрупповой ориентации» молодой ее генерации, что со своей стороны могло повлечь за собой и ограничения числа и удовлетворенности от контактов с представителями других этносов в классе/школе, а также частоту их депрессивных переживаний и настроений.

В-третьих, одна из объяснительных причин, возможно, находится и в специфике юношеского возраста – его подчеркнутой ориентации на группу сверстников и болезненной чувствительности к своей личной социальной желательности в ней, мучительного поиска своего «Другого Я» (“Alter Ego”), а также отстаивании собственного «Я».

В-четвертых, с другой стороны, вряд ли можно не считаться с фактом, что школа «снимает» и отражает в себе доминирующие проблемы и акценты в обществе, где неблагополучие во взаимоотношениях

между взрослыми по различным причинам являлись частыми и острыми.

В-пятых, доминирующие общие или универсальные закономерности в социализации юношей при помощи школы и их референтной возрастной группы не могут не сопровождаться и специфическими тенденциями, проистекающими не только от культуры самого этноса, но, особенно, от конкретной социально-экономической, политической и психологической ситуации в стране и в обществе, от конкретно-исторического и социально-психологического контекста.

Литература

- Димитров, И. (2010) *Етнокултурна среда и психосоциално развитие*. София: Университетско издателство «Св. Климент Охридски», 255 с.
- Калчев, П. (2011) *Субективно благополучие и взаимоотношения в юношеска възраст*. София: Издателство «Изток-Запад», 249 с.
- Тофлър, А. (1992) *Прогнози и предпоставки*. София: Университетско издателство «Св. Климент Охридски», 227 с.
- Cambell, A. (1981) *The sense of well-being in America: Recent patterns and trends*. N.Y.: McGraw-Hill, 263 p.
- Dimitrov, I. (1993) Self-consciousness and values of Muslim children and adolescents in Bulgaria. In: I. Ilchev (ed.). *The Ethnic situation in Bulgaria. "Project on Ethnic relations"*. Sofia: Club 90 Publ., pp. 31–50.
- Dinner, E., Suh, E., Lucas, R., Smith, H. (1999) Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, vol. 125, pp. 276–302.
- DiTomaso, E., Spinner, B. (1992) The development and initial validation of the Social and Emotional Loneliness Scale for adults. *Journal of Personality and Individual Differences*, vol. 14, pp.127–134.
- Fiske, A. (1993) Social errors in four cultures: Evidence about universal forms of social relations. *Journal of Cross-Cultural psychology*, vol. 24, pp. 463–494.
- Hamilton, D., Sherman, S. (1996) Perceiving persons and groups. *Psychological review*, vol. 103, pp. 336–355.
- Harter, S. (1982) The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, vol. 53, pp. 87–97.
- Markus, H., Kitayama, S. (1991) Culture and the Self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological review*, vol. 98, pp. 224–253.
- Marsh, H., Relich, J. D., Smith, I. D., Marsh, H. (1983) Self-concept: The construct validity of interpretations on the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 45, pp. 173–187.
- Triandis, H. (1996) The psychological measurement of cultural syndromes. *American Psychologist*, vol. 51 (4), pp. 407–415.

References

- Cambell, A. (1981) *The sense of well-being in America: Recent patterns and trends*. N.Y.: McGraw-Hill, 263 p. (In English)

- Dimitrov, I. (1993) Self-consciousness and values of Muslim children and adolescents in Bulgaria. In: I. Ilchev (ed.). *The Ethnic situation in Bulgaria. "Project on Ethnic relations"*. Sofia: Club 90 Publ., pp. 31–50. (In English)
- Dimitrov, I. (2010) *Etnokulturna sreda i psihosocialno razvitie [Ethno-cultural environment and psychosocial development]*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski" Publ., 255 p. (In Bulgarian)
- Dinner, E., Suh, E., Lucas, R., Smith, H. (1999) Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, vol. 125, pp. 276–302. (In English)
- DiTomaso, E., Spinner, B. (1992) The development and initial validation of the Social and Emotional Loneliness Scale for adults. *Journal of Personality and Individual Differences*, vol. 14, pp.127–134. (In English)
- Fiske, A. (1993) Social errors in four cultures: Evidence about universal forms of social relations. *Journal of Cross-Cultural psychology*, vol. 24, pp. 463–494. (In English)
- Hamilton, D., Sherman, S. (1996) Perceiving persons and groups. *Psychological review*, vol. 103, pp. 336–355. (In English)
- Harter, S. (1982) The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, vol. 53, pp. 87–97. (In English)
- Kalchev, P. (2011) *Subektivno blagopoluchie i vzaimootnoshenija v junosheska v"zrast [Subjective well-being and relationships in adolescence]*. Sofia: Izdatelstvo "Iztok-Zapad" Publ., 249 p. (In Bulgarian)
- Markus, H., Kitayama, S. (1991) Culture and the Self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological review*, vol. 98, pp. 224–253. (In English)
- Marsh, H., Relich, J. D., Smith, I. D., Marsh, H. (1983) Self-concept: The construct validity of interpretations on the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 45, pp. 173–187. (In English)
- Tofler, A. (1992) *Prognozi i predpostavki [Forecasts and prerequisites]*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski" Publ., 227 p. (In Bulgarian)
- Triandis, H. (1996) The psychological measurement of cultural syndromes. *American Psychologist*, vol. 51 (4), pp. 407–415. (In English)