

Николина КЕНИГ
Виолета ПЕТРОСКА-БЕШКА

УДК: 373.3.043.1-054:316.723
Изворен научен труд

МУЛТИКУЛТУРНИТЕ РАБОТИЛНИЦИ И ИНКЛУЗИЈАТА НА УЧЕНИЦИТЕ РОМИ ВО ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Крајна содржина

Програмаа „Мултикултурни работилници“ беше промовирана со цел на учениците од различни етнички заедници да им се создаде можност за меѓусебна интеракција преку различни колаборативни заеднички активности, дизајнирани така да можат да им обезбедат услови на учениците да учат едни од други за културата на другите.

Во овој труд се презентирани резултатите од квантитативното истражување спроведено во два наврати, во едно двојазично училиште во земјата каде што учат и ученици Роми кои главно поседуваат настава на македонски јазик. Испитаници беа вкупно 58 ученици – Македонци и 63 Албанци од четири возрастни групи кои учествуваа во циклус кој се состои од 12 до 15 мултикултурни работилници во кои беа вклучени и ученици Роми. За да се проценат ефектите од изложеноста на програмата врзано како учениците ги перцепираат Ромите, на сите им беше даден инструмент со кој се идентификува изразеноста на социјалната дистанца, стереотиците и довербата кон нив, како и групната анксиозност и подготвеноста за позитивна акција.

Земајќи ги предвид резултатите кои укажуваат на тоа дека кај учениците во програмата се појавиле разлики во тоа како ги перцепираат Ромите по завршувањето на циклусот работилници, се заклучува дека под одредени услови, на овој начин може да се гледа како на пример за добра практика во интеграција на учениците Роми во основното образование.

Клучни зборови: ИНКЛУЗИЈА, МУЛТИКУЛТУРНИ РАБОТИЛНИЦИ, УЧЕНИЦИ РОМИ

Во општествата во кои меѓу различните етнички заедници има висок степен на заемна недоверба и социјална дистанца, или дури и долготрајни меѓуетнички тензии, воведувањето на моделот на мултикултурно образование може да игра клучна улога во обезбедување услови за инклузивно образование. Мултикултурното образование има цел да им обезбеди на сите ученици пристап до инклузивно учење и искуства на учење што ќе им овозможат успешно да учествуваат во светот кој бргу се менува и каде што меѓукултурното разбирање и вештините за интеркултурна комуникација се од големо значење. Мноштво податоци покажуваат дека

мултикултурните програми кои се добро осмислени и се квалитетно реализирани во значајна мера придонесуваат не само кон подобрување на благосостојбата и училишните постигања на учениците од малцинските групи, туку и кон трансформација на социјалните нееднаквости и тензии засновани на меѓуетнички предрасуди (e.g. Banks & Banks, 1995; Banks, 2004, Zirkel, 2008).

Меѓуетничките предрасуди влијаат и на општествено ниво и врз индивидуите кои припаѓаат или се перципирани како членови на одредена етничка група. Ефектот на предрасудните ставови врз учениците, идентификувани во различни културни контексти, имаат широк опфат, поаѓајќи од послаби училишни постигања и одбивност спрема училиштето до напуштање на школувањето и негативни последици во областа на физичкото и менталното здравје (Davis, Aronson & Salinas, 2006; Fiske, 2002; Pang, Kiang and Pak, 2004; Steele, 1997). Оттука, предрасудите и дискриминацијата во училиштата не треба да се толерираат и/или занемарат, па разбирливо е дека се во конфликт со многу меѓународни конвенции кои се потпишани и ратификувани од земјата, меѓу кои и Конвенцијата за правата на детето.

Во Република Македонија, поделеноста на образовниот систем по етничка, односно по јазична линија, воведено првенствено како инструмент за заштита на малцинските права, во голема мера ја спречи меѓуетничката интеракција и ја продалабочи меѓуетничката дистанца помеѓу младите (Boskovski, 2012; Petroska-Beshka, Najchevska, Kenig, Ballazhi, & Tomovska, 2009). Имајќи предвид дека ромскиот јазик сè уште не е наставен, повеќето ромски ученици одат во училишта каде што следат настава на македонски јазик, во исто одделение со етнички Македонци и/или членови на помалите етнички заедници.

Во последниве години, особено по обврските што произлегоа од Ромската декада, реализирани се многу стратегиски политики и активности со цел да се ублажат тешкотиите со кои ромските деца се соочуваат во областа на образованието во земјата. Сепак, и покрај напредокот, особено оној во зголемување на стапката на завршено основно образование (Friedman, 2013), тие несомнено сè уште се изложени на различни облици на третмани кои може да се окарактеризираат како дискриминаторски (види, на пример, Ромски образовен фонд [REF], 2007 и 2012). Неколку истражувања укажуваат на тоа дека децата Роми се предмет на сегрегација помеѓу училиштата (во оние случаи во кои ромските деца одат во училишта каде што претставуваат мнозинство и каде што квалитетот на образованието е мошне низок), на сегрегација во самите училишта (кога ромските деца учат со деца од други етнички групи но изолирани од другите во училиници и во други активности) и на сегрегација во посебни училишта (REF и Институт за човекови права [IHR], 2013). Емпириските податоци покажуваат дека без оглед на тоа дали се малцинство или мнозинство во училиницата, кон нив има предрасуди и од врсниците и од наставниците, дека често се предмет на булинг, социјална изолација и дека се недоволно поддржани (Европски центар за ромски права [ERRC], 2013; REF и IHR, 2013; REF, 2007; REF, 2012; UNICEF, 2010).

Мултикултурните работилници претставуваат воннаставна програма што поаѓа од постулатите на Олпортовата теорија за интергрупен контакт (Brown, & Hewstone, 2005; Wright, 2009) и од принципите на Банкс (Banks, 2006) во врска со создавање трансформативен курикулум за мултикултурно образование. Создадена е со намера да им се овозможи на учениците со различна етничка припадност да стапат во интеракција едни со други преку колаборативни заеднички активности осмислени така да обезбедат услови за учење едни од други за нивните култури.¹ Мултикултурните работилници се одвиваат низ структурирана програма со дефинирани наставни цели, а се состојат од серија од 12-15 работилнички сесии приспособени на возраста на учениците. Програмата е наменета за реализација во билингвални средини од страна на наставници кои се обучени за реализација на работилниците и пристапот опишани во обезбедениот прирачник со мултикултурни работилници. Главната цел на оваа програма е да се справува со етничките стереотипи и предрасуди со тоа што ги зема предвид четирите ситуациони фактори кои ја дефинираат контакт-хипотезата: еднаков статус, заеднички цели и меѓугрупна соработка, интеракција на лично ниво и поддршка од страна на авторитетите (види, на пример: Stephan & Stephan, 1996). Програмата обезбедува еднаков статус помеѓу учесниците преку балансирање на бројот на ученици од двете јазични групи (и идеално од две етнички заедници) и преку еднаква застапеност на двата наставни јазика. Понатаму, работилниците се реализирани од наставници кои би требало да се сензибилизираани за културните/етничките посебности на учесниците и се обучени нив да ги третираат на еднаков начин. Контактите на лично ниво помеѓу учесниците се поттикнуваат бидејќи едночасовните работилници се реализирани редовно за време на најмалку едно полугодие, со истата група учесници. На работилниците кои се занимаваат со интеркултурните сличности и разлики се надоврзуваат и посебни работилници предвидени за градење интерперсонални односи преку уважување на сличностите помеѓу индивидуите на личен план (не како припадници на етнички групи). Програмата поттикнува соработка преку активности во работилниците кои бараат постигнување заеднички цели кои се остварливи само доколку учесниците од двете етнички групи работат заедно во контролирана кооперативна атмосфера. Преку тоа, тие се поттикнуваат да развијат критички вештини потребни за справување со негативните стереотипи, па дури и со социјалната нееднаквост. И последно, но не помалку важно, за институционалната поддршка на учесниците им се укажува со самиот факт дека работилниците се реализираат во нивните училишта, од страна на нивни наставници.

Целта на оваа студија е емпириски да се испита дали овие посебно осмислени интервенции во курикулумот од помал обем, поточно програмата за Мултикултурни работилници, може да предизвика промени во ставовите на учениците ет-

¹ Програмата е креирана од страна на Центарот за човекови права и разрешување конфликти со поддршка на УНИЦЕФ и подоцна користена во Проектот на УСАИД за меѓуетничка интеграција во образованието (pmio.mk)

нички Македонци и етнички Албанци кон нивните соученици Роми, како и кон нивната спремност да стапат во интеракција со Ромите. Така, претпоставивме дека учениците не-Роми на кои им се дава можност во поттикнувачка средина да учествуваат во редовни активности кои им овозможуваат да соработуваат со врсниците Роми ќе имаат подобрена перцепција и подобрен однос кон Ромите. Тоа, пак, би придонело кон олеснување на процесот на инклузија на ромските ученици во училиштето.

Метод

Примерок

Во истражувањето беа вклучени вкупно 121 ученик (етнички Македонци и етнички Албанци) од трите опфатени возрасни групи (од четврто до петто, од шесто до седмо и од осмо до деветто одделение) од едно повеќејазично основно училиште во Кичево. Тие учествуваа на најмалку 12 сесии од Мултикултурните работилници заедно со ученици Роми кои следат настава на македонски јазик. Составот на примерокот во однос на полот и етничката припадност е прикажан во Табела 1.

Табела 1. Структура на примерокот (пол и етничка припадност)

| Пол | Етнички Македонци | | Етнички Албанци | |
|---------------|-------------------|-----------|-----------------|-----------|
| | Женски | Машки | Женски | Машки |
| N (%) | 27 (22,3) | 31 (25,6) | 36 (29,8) | 27 (22,3) |
| ВКУПНО | 58 (48) | | 63 (52) | |

Инструменти

Учесниците во истражувањето одговараа на прашалник со 18 ајтеми составен од затворени прашања со повеќе одговори кои обезбедуваат индивидуални мерки за следниве варијабли: *социјална дистанца* (5 ајтеми; на пр., прифаќање на Ромите како соседи), *доверба во надворешните групи* (2 ајтеми; на пр., верување на Ромите кога велат дека тие сакаат да живеат со „другите“), *интергрупа анксиозност* (3 ајтеми; на пр., чувство на нервоза кога некој е оставен сам да контактира со Роми), *тенденции кон позитивни акции* (4 ајтеми; на пр., спремност да им се помогне на Ромите во нешто) и *етнички стереотипи* (4 ајтеми во формат на Озгудовиот семантички диференцијал; на пр., Ромите се паметни наспроти глупави). Одговорите на секој ајтем се пренесени на четирибодовна скала и сумата на бодови за секоја мерена варијабла е поделена со вкупниот број ајтеми кои ја сочинуваат таа варијабла. Така, индивидуалните скорови кои ги претставуваат секоја од петте мерки односно варијабли варираат помеѓу 1 и 4. Повисоките скорови за секоја мерка укажуваат на попозитивен став кон Ромите.

Ајтемите што се користени за мерење на интергрупната анксиозност, на тенденциите кон позитивни акции и на довербата во надворешните групи, всушност, се преземени и адаптирани од инструментите кои оригинално се развиени од група автори (Hughes, Lolliot, Hewstone, Schmid & Carlisle, 2012) со цел да се идентификува влијанието на интергрупниот контакт врз интергрупните односи. Ајтемите за мерење на социјалната дистанца и етничките стереотипи беа развиени специјално за потребите на евалуација на проектот. Сите пет мерки се покажаа како релијабилни. Релијабилноста е проверена на примерок од 490 етнички македонски и албански ученици од четири основни и две средни училишта лоцирани на различни општини во земјата. Мерките на Кронбах Алфа-коефициентот варираа помеѓу $r=0,94$ за социјалната дистанца, преку $r=0,89$ за тенденцијата за позитивни акции, $r=0,87$ за интергрупната анксиозност, $r=0,81$ за доверба во надворешните групи, до $r=0,80$ за етничките стереотипи.

Постапка

Со помош на прашалникот беа прибрани преттест мерки (пред учество во Мултикултурните работилници) и посттест мерки, по завршување на програмата која се реализираше во текот на полугодие. Двете мерења беа спроведувани во неколку различни наврати во периодот од декември 2012 до јуни 2015 година, во зависност од тоа кога учениците се вклучиле во програмата и кога завршиле со неа. Учениците пополнуваа целосен прашалник наменет за мерење на ставовите кон сите поголеми етнички групи со кои се среќаваат во училиштето (Македонци, Албанци, Турци и Роми), но во ова истражување се анализирани само податоците кои се однесуваат на ставот кон Ромите.

Во двата наврата на прибирање на податоците беше обезбедена потполна анонимност. Пре-тест и пост-тест мерките беа дополнително „спарувани“ врз основа на добиените бројки за датумот на раѓање кој испитаниците го впишуваа при пополнувањето на прашалниците. Тој им беше достапен само на лицата кои ги прибираа податоците на терен, а тие ниту работат во училиштата ниту, пак, се вклучени во имплементација на програмата.

Резултати

На Табела 2 се прикажани дескриптивните статистики за сите вклучени варијабли (и пре-тест и пост-тест мерките), заедно со тестираните разлики помеѓу просеците на учениците кои учат на македонски наставен јазик (МАК) и оние кои учат на албански наставен јазик (АЛБ).

Табела 2. Дескриптивни статистики (аритметички средини-М и стандардни девијации-SD) и резултати од t-тестот за вклучените варијабли во пре-тест и пост-тест мерењето

| | | МАК (N=58) | | АЛБ (N=63) | | t (df) | | |
|--------------------------------------|-----------|------------|-----|------------|-----|---------------|-------------------|-------------------|
| | | М | SD | М | SD | МАК-АЛБ | Пред - постМАК | Пред - постАЛБ |
| Социјална дистанца | Пре-тест | 2,98 | ,86 | 1,90 | ,88 | 6,86** (119) | 1,90 (57) | -1,10 (62) |
| | Пост-тест | 2,80 | ,89 | 2,01 | ,89 | 4,57** (119) | | |
| Доверба кон другите (Ромите) | Пре-тест | 2,51 | ,90 | 1,46 | ,57 | 7,71** (119) | 1,38 (57) | -2,71** (62) |
| | Пост-тест | 2,36 | ,86 | 1,72 | ,72 | 4,44** (119) | | |
| Меѓугрупна анксиозност | Пре-тест | 3,15 | ,80 | 2,65 | ,98 | 3,07** (119) | 0,79 (57) | -0,20 (62) |
| | Пост-тест | 3,05 | ,86 | 2,67 | ,96 | 2,27* (119) | | |
| Тенденција кон по- зитивна акција | Пре-тест | 2,72 | ,77 | 1,40 | ,49 | 11,25** (117) | 2,23 (57) | -2,35* (60) |
| | Пост-тест | 2,52 | ,75 | 1,54 | ,59 | 7,87** (119) | | |
| Етнички стереотипи | Пре-тест | 2,82 | ,90 | 2,02 | ,78 | 5,26* (118) | 1,69 (56) | -2,01* (61) |
| | Пост-тест | 2,64 | ,92 | 2,27 | ,91 | 2,21* (118) | | |

**p < 0,01; *p < 0,05

За да се утврдат разликите во просеците меѓу двете мерења (пред и по учеството во програмата) во рамките на исти етнички групи, беше користен t-тест за повторени мерки. Наодите од оваа анализа покажуваат дека кај двете испитувани групи не дошло до промена на исти испитувани аспекти. Имено, кај учениците етнички Македонци нема статистички значајна промена на ниту една од варијаблите вклучени во анализата, додека кај нивните врсници етнички Албанци дошло до зголемување на довербата во Ромите и на подготвеноста за преземање позитивна акција, како и до намалување на негативните етнички стереотипи кон Ромите ($t_{\text{дов}} = -2,71$; $p < 0,01$; $t_{\text{поз.акц}} = -2,35$; $p < 0,05$ и $t_{\text{стер}} = -2,01$; $p < 0,05$).

Споредбата на просеците добиени од учениците од двете етнички групи вклучени во истражувањето, како во поглед на претест, така и на посттест мерките, беа направени со помош на t-тест за независни мерки. Наодите прикажани во Табела 2 (колона МАК-АЛБ) укажуваат на тоа дека и во пре-тест и во пост-тест-ситуацијата, меѓу двете групи има статистички значајни разлики. Учениците етнички Македонци, во поглед на сите мерени аспекти, имаат резултати кои укажуваат на поголемо прифаќање на Ромите и пред и по интервенцијата чии ефекти се утврдуваат. Така, речиси сите преттест и посттест мерки добиени од учениците етнички Македонци се над средната точка на скалата од 1 до 4, наспроти ситуацијата во која повеќето мерки во двата услова на мерење се далеку под таа точка (2,5) кај учениците етнички Албанци.

Дискусија

Ученците етнички Македонци кои учествувале во програмата Мултиетнички работилници не ги подобриле своите ставови кон Ромите во ниту еден од мерните аспекти, додека, пак, нивните врсници етнички Албанци, на крајот од своето учество во нив, манифестираше намалени негативни стереотипи кон Ромите, зголемена доверба кон Ромите, како и зголемена подготвеност за вклучување во позитивна акција кон Ромите. Истовремено, програмата не успеала да ги намали интергрупната анксиозност и социјалната анксиозност на учениците етнички Албанци кон Ромите. Ова упатува на тоа дека меѓугрупниот контакт обезбеден преку учеството во програмата не бил доволно моќен за да овозможи надминување на влијанието на претпоставените стереотипи и перцепциите за децата Роми врз прифаќањето односно отфрлувањето на социјалната интеракција со овие деца. Земајќи предвид дека силното влијание на целокупниот општествен контекст врз социјалната дистанца веќе е утврдено низ претходни истражувања (на пр. Ata, Bastian, Lusher, 2009), изгледа дека за да се одговори на прашањето за неефикасноста на програмата во делот на намалување на оддалеченоста од врсниците Роми, од клучна важност е да се добијат понатамошни увиди на микрониво. Програмата не ги охрабрила доволно учениците етнички Албанци да воспостават пријателства со врсниците Роми, па оттука не успеала ни да ја редуцира анксиозноста и антиципираните негативни искуства од интергрупниот контакт во иднина. Со оглед на тоа што студиите покажуваат дека склопувањето пријателства со лица надвор од сопствената етничка група е клучен предуслов за намалување на анксиозноста (Page-Gould, Mendoza-Denton & Tropp, 2008), задржувањето на истото ниво на вакви чувства кон Ромите кај учениците и Албанци по учеството во програмата го објаснуваме низ призмата на ограниченото намалување на социјалната дистанца кон нив.

Во споредба со нивните врсници Македонци, етничките Албанци го завршиле, но и го започнале учеството во програмата со помалку позитивни ставови кон Ромите во поглед на сите испитувани аспекти. Тоа значи дека тие имале и сè уште имаат пониско ниво на толерирана блискост со Ромите, како и дека чувствуваале и сè уште се чувствуваат понеудобно во комуникацијата со Ромите од нивните врсници Македонци. Иако довербата, етничките стереотипи и тенденцијата кон позитивна акција на етничките Албанци се подобриле, тоа не значи дека овие три аспекти на односи кон *групите* ги достигнале дури и почетните нивоа регистрирани кај нивните врсници Македонци.

Учениците етнички Роми учат во истите училиници каде што учениците етнички Македонци се мнозинство и се поучувани, главно, од страна на наставници етнички Македонци кои не се доволно чувствителни на ромската култура. Згора на тоа, програмата за мултикултурни работилници е фокусирана првенствено на адресирање на културните сличности и разлики меѓу етничките Македонци и етничките Албанци и се реализира двојазично, на македонски и на албански, но не и на ромски јазик. Оттука, оваа програма не обезбедува за Ромите квалитет кој додава вредност на веќе воспоставениот контакт помеѓу етничките Македонци и Роми низ ре-

гуларната настава. Од друга страна, пак, таа им нуди можности на учениците Албанци да воспостават контакт со ученици Роми и да учат за нив преку директна интеракција со нив.

Наодите од ова истражување се совпаѓаат со резултатите од претходните студии кои ја потврдуваат вредноста на интернетничкиот контакт како механизам за промовирање на похармонични меѓуетнички односи и ја потврдуваат успешноста на програмите засновани на заеднички активности во етнички „мешаните“ класови како иницијативи кои можат да помогнат во унапредувањето на социјалната кохезија во етнички поделените општества (Hughes, Lolliot, Hewstone, Schmid & Carlisle, 2012). Исто така, наодите обезбедуваат докази за тоа дека колаборативно учење во етнички „мешани“ групи, тогаш кога се користи соодветно, го подобрува меѓуетничкото разбирање (Nieto, 1999), а со тоа ги подготвува учениците да станат одговорни граѓани, поттикнати да живеат во свет кој е сè повеќе културно разновиден.

Училиштата имаат мошне силен потенцијал да бидат ефикасни агенси за социјални промени, особено преку создавање услови каде што еднаквоста и различноста се вреднуваат позитивно и каде што се практикуваат активности засновани на таквото вредување. При напорите во тоа, училиштата од потенцијални генератори на меѓуетнички предрасуди да се променат и да станат потенцијални агенси на мултикултурна компетентност, креаторите на политиките треба да направат значителни напори не само за тоа да се воведат мултикултурни содржини, туку и за тоа да се променат начините на кои се пренесуваат тие содржини. Со други зборови, се чини дека обезбедувањето модел на средина во која се почитува еднаквоста, каде што наставниците се културно осетливи и обезбедуваат поддршка е подеднакво важно како и тоа каква е содржината на самата образовна програма. Од тие причини може да се очекува примената на програмата Мултикултурни работилници (нивната содржина проследена со предвидениот пристап) да го подобри ставот на учениците Македонци кон Ромите доколку би се имплементирала во групи со рамномерна застапеност на Роми и етнички Македонци и кога фокусот би бил пред сè на откривање и споредба на карактеристиките на нивните култури. Без сомнение, оваа претпоставка вреди да се истражи понатаму.

На крај, да напоменеме дека ова истражување има неколку ограничувања. Најсериозното е тоа дека бројот на испитаници е релативно мал, но не е помалку ограничувачки и фактот дека евалуацијата на влијанието на програмата е направено само во еден контекст. Понатаму, резултатите ќе бидат посилен поддршка за контакт-хипотезата доколку беше обезбедена контролна група во истражувањето. Најнакрај, релевантно ограничување претставува и малиот број ајтеми во користените инструменти за мерење на испитуваните варијабли. Иако релијабилноста на скалите е висока, па според тоа не е спорно дека мерењето е прецизно, во услови на толку мал број ајтеми, постои можност дека биле мерени претесно дефинирани структури.

Литература

- Ata, A., Bastian, B. & Lusher, D. (2009). Intergroup contact in context: The mediating role of social norms and group-based perceptions on the contact-prejudice link. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, pp. 498-506.
- Banks, C. A. McGee, F. & Banks, J. A. (1995). *Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. Theory into Practice*, 34 (3), 152-158. Available at: <http://www.jstor.org/stable/1476634> [Accessed July, 13th, 2017].
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks, & et al. (Eds.). *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.), (pp. 3-29), San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, J.A. (2006). *Race, Culture, and Education: The selected works of James A. Banks*. London: Routledge.
- Boskovski, D. (2012). *Realization of the rights of the communities, practice, mechanisms and protection*. Skopje: OSCE.
- Brown, R., & Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. In M. P. Zanna (Ed.). *Advances in experimental social psychology*, 37, (pp. 255-343), San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Davis, C., Aronson, J., & Salinas, M. (2006). Shades of threat: Racial identity as a moderator of stereotype threat. *Journal of Black Psychology*, 32(4), pp. 399-417.
- European Roma Rights Centre [ERRC]. (2013). *Macedonia-Country Profile 2011-12*. Available at: <http://www.errc.org/cms/upload/file/macedonia-country-profile-2011-2012.pdf> [Accessed June 16th, 2017].
- Fiske, S.T. (2002). What we know now about bias and intergroup conflict, the problem of the century. *Current Directions in Psychological Science*, 11(4), pp. 123-128.
- Friedman, E. (2013). *Decade of Roma inclusion progress report*. UNDP, Available at: <http://www.eurasia.undp.org/content/dam/rbec/docs/DORI%25%2020REPORT.pdf> [Accessed October 20th, 2017].
- Hughes, J; Lolliot, S.; Hewstone M; Schmid, K.; Carlisle, K. (2012). Sharing classes between separate schools: a mechanism for improving inter-group relations in Northern Ireland?. *Policy Futures in Education*, 10 (5), pp. 528-539.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York, NY: Teachers College Press.
- Page-Gould, E., Mendoza-Denton, R. & Tropp, L.R. (2008). With a Little Help from My Cross-group Friend: reducing anxiety in intergroup contexts through cross-group friendship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, pp. 1080-1094.
- Pang, V.O., Kiang, P.N., & Pak, Y.K. (2004). Asian Pacific American students: Challenging a biased educational system. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.). *Handbook of*

- research on multicultural education* (2nd ed), (pp. 542-56), San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Petroska-Beshka, V., Najchevska, M., Kenig, N. Ballazhi, S. & Tomovska, A. (2009). *Study on Multiculturalism and Inter-ethnic Relations in Education*. Skopje: UNICEF Country Office- Skopje.
- Roma Education Fund [REF]. (2007). *Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions in the FYR Macedonia*. Available at: http://demo.itent.hu/roma/portal/downloads/Education%20Resources/Macedonia_report.pdf [Accessed December 24th, 2017]
- Roma Education Fund [REF]. (2012). *Country Assessment -Macedonia*. Available at: http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/ref_ca_2011_mac_english_screen.pdf [Accessed December 24th, 2017]
- Roma Education Fund and Institute for Human Rights (2013). *Discrimination of the Roma in the educational process: breaking the wall of rejection and segregation: Analytical report* – Skopje: Institute for human rights.
- Steele, C.M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52 (6), pp.613-629.
- Stephan, W.G. & Stephan, C.W. (1996). *Intergroup relations*. Boulder, CO: Westview Press.
- UNICEF. (2010). *Towards Roma Inclusion A Review of Roma Education Initiatives in Central and South-eastern Europe*. Roma Working Paper Series. Geneva: UNICEF Regional Office for CEE/CIS Education Section.
- Wright, S. C. (2009). Cross-group contact effects. In S. Otten, T. Kessler & K. Sassenberg (Eds.). *Intergroup relations: The role of emotion and motivation*, (pp. 262-283), New York, NY: Psychology Press.
- Zirkel, S. (2008). The Influence of Multicultural Educational Practices on Student Outcomes and Intergroup Relations. *Teachers College Record* 110 (6), pp.1147-1181.