

Традиционни и алтернативни интерпретации на обучението в сегрегирани училища

Николай Димитров

СУ „Св. Климент Охридски“

Имейл: n.dimitrov@dir.bg

Абстракт: Училищното обучение в България до 16-годишна възраст е задължително. Въпреки това голям брой млади хора от ромския етнос отказват да получат образование. Една от възможните гледни точки е свързана с невъзприемането му като ценност. В същото време, оправданието с особеностите на културата, битието и житейската философия на ромите е удобен инструмент и често използван аргумент в публичните обсъждания на сегрегационните процеси, които пряко ги засягат. Много често се игнорира и темата за неравенството между ромското малцинство и мнозинството. Поставя се силно ударение най-вече върху задълженията му да се интегрира и да възприеме ценностите на мнозинството, а това води до допълнително маргинализиране. Един от начините за преодоляване на този неблагоприятен социален процес е свързан с осигуряването на гъвкави възможности и подходящи политики за активно включване на младите роми в образователните и социализационните процеси.

Ключови думи: образование, училища, роми, сегрегация, автосегрегация, маргинализация, неравнопоставеност.

Traditional and alternative interpretations of training in segregated schools

Nikolay Dimitrov

Sofia University “St. Kliment Ohridsk”

E-mail: n.dimitrov@dir.bg

Abstract: Schooling up to the age of 16 is compulsory in Bulgaria. Nevertheless a great deal of young Roma people refuse to get educated. One of the viewpoints focuses on the fact that they do not consider education a value. But pleading Roma culture and traditional mindset to the situation is an easy to use instrument and quite lucrative argument in the public discourse towards segregation processes of the minority. The problem with the inequality between minority and majority is often ignored. Instead of this an emphasis over the obligation of the minority to integrate and adopt the values of the majority is being set. The latter leads to supplementary marginalization of the Roma minority. One of the ways of overcoming and further avoiding such adverse social phenomenon is through providing flexible possibilities and appropriate policies aimed at actively including young Roma people into education and socialization.

Keywords: education, schools, Roma people, segregation, self-segregation, marginalization, inequality.

Анализът на историческото развитие на етническите процеси позволява да се направи извод, че етническата история на човечеството е характерна с влиянието на две взаимосвързани тенденции, едната от които има интегрираща, а другата – диференцираща насока. На всеки етап от историята съотношението им и формите на

проявлението им се променят, според различни детерминиращи фактори, основните от които са свързани с промените в социалноикономическата база на етническата общност. Поради тази причина въздействието на факторите далеч не е еднакво в различните етнически среди. Немалка роля имат фактори като традиционният начин на мислене и демографските промени в структурата на етноса.

В универсалния случай различните социални блага – богатство, престиж, власт – се разпределят според етническата принадлежност на индивидите. Така представителите на едни етноси имат повече възможности за придобиване и възползване от тях в сравнение с други. Ситуацията се усложнява в случай, че етносите се разпределят териториално, на географски признак и се отделят в *гето*. [Гетото е изолирана територия, жилищен район (квартал), където населението – в исторически план най-често принудително, но напоследък и доброволно – бива отделяно от останалата част на града и другите жители и живее по правила, различни от тези в другите територии. Обикновено това става по признак расова, етническа или религиозна принадлежност. В този смисъл е и използваният в социалните науки, все по-често и в България, произведен термин „гетоизация“ – превръщане на определена територия в гето, чрез жилищна сегрегация – процес на изолиране на малцинството от мнозинството – б.м.] Така местоживеенето предопределя достъпа до трудовия пазар, транспорта, образованието, здравеопазването, сигурността.

Хората, в квартали с висока концентрация на малцинства с ниски доходи, живеят в среда с лошо здравеопазване, високи нива на тийнейджърска бременност и престъпност [1]. Подобни квартали имат и високи равнища на безработица, затруднен достъп до трудовия пазар и недостатъчно достъпен транспорт, което още повече затруднява намирането на работа. Резултатът е изолация и сегрегация на малцинствата и икономически непълноценните, което води до нарастване на расовата и финансовата неравнопоставеност, а това допълнително подсилва сегрегацията [2].

Като политика на принудително отделяне на дадена група от обществото, *сегрегацията* най-често се свързва с расовата или етническата дискриминация. Тя е процес на отделяне на групи по расов или етнически признак, когато малцинствената група не само бива изолирана, включително и териториално, но бива ограничавана и възможността на нейните членове да се придвижват, да работят, да бъдат сключвани смесени бракове. Сегрегацията е определена от Европейската комисия срещу расизма и нетолерантността (ECRI), като „действие, чрез което (физическо или юридическо) лице отделя другите лица, въз основа на [...] признак, без обективна и основателна обосновка“. Същият документ, обаче, възприема, че „доброволният акт на самоотделяне на индивида от друг индивид, на база на някакъв [...] признак, не се смята за сегрегация“ [3]. Ето защо в науката се налага терминът „доброволна сегрегация“ или „автосегрегация“. Когато доброволното отделяне включва и жилищно самоотделяне, се използва термините „жилищна“ или „имотна сегрегация“.

Смята се, че присъствието на малцинства в квартал, доминиран от мнозинството, смъква цените на имотите. От друга страна – етническата композиция на училищата влияе на избора на родителите при записването на децата им в учебното заведение. Един от важните социални ефекти на жилищната сегрегация, е влиянието върху социалните взаимодействия на индивидите и общностите. Сегрегирани общности се асимилират (респ. интегрират) по-бавно, особено що се касае до овладяването на езика на мнозинството, който е основно средство за приобщаване. Друг ефект е върху социалните мрежи – възможностите за създаване на приятелства и сключването на брак бива силно ограничена и е по-вероятно такива да бъдат осъществявани основно между хора от същата среда. Жилищната сегрегация има непряко влияние и върху здравословното състояние на обитателите на затворените общности, тъй като в тях няма достъп до качествени социални услуги и здравни грижи. Все още, обаче, (особено

в големите ромски квартали в големите градове) на обитателите се дава безпрепятствен достъп до образование. Отделни въпроси са: какво е качеството му в т.нар. „ромски училища“, предвид и езиковата компетентност на учениците, каква е мотивацията на самите тях да посещават училище и да придобият качествено образование, както и – нежеланието на мнозина представители на мнозинството децата им да посещават т.нар. „интегрирани училища“.

Жилищната сегрегация влияе на качеството на образованието в общностите. За разлика от Западните държави, където е налице концентрация на образователни институции с по-добри ресурси и по-добре подготвени преподаватели в предградията, в България ситуацията е противоположна: тези в централните части на населените места привличат повече специалисти, осигуряват по-качествено образование, разполагат с повече материални ресурси. Още по-ясно е изразено това в училищата в ромските квартали. Негативните ефекти от отделянето на малцинството върху качеството на образованието се демонстрират от липсата на интеграция и многообразие в училищата. Еднаквата и безстимулна среда в сегрегирани училища – може да се предположи – влияе на успеваемостта много повече, отколкото ресурсите, с които разполага (или би разполагало) едно училище.

И ако за западните страни може да се твърди, че една от основните причини за нееднаквите образователни възможности е недостъпността до качествено образование у малцинствата, заради липса на икономически възможности [4,5], то в България нещата стоят по друг начин. У нас, въпреки достъпа до образование, ромското малцинство не се възползва пълноценно, като основните причини, които установяват много изследвания, са културни обусловености и невъзприемането на образованието като ценност. Според проучване на „Алфа ризърч“ от 2004 година, включеността в пазара на труда, доколкото е обвързана с образованието, е сред най-сериозните проблеми пред интеграцията на ромските общности. Извеждането на ромите от пазара на труда, обаче, е предимно по образователно-квалификационни причини, а не заради преднамерено недопускане, заради етническият произход [6]. Ромите, обаче, са склонни да възприемат като основна причина етническата си принадлежност, а не ниското или изобщо липсата на образование. Това допълнително понижава мотивацията им за придобиване на по-високо образование. Голяма роля играят и ценностите на ромската група, според която образованието не е толкова важен фактор, а широко разпространено е мнението, че дори с образование, представителите на тяхната група нямат шанс за успех [6]. Така – според цитираното изследване – 97% от ромите са с основно или по-ниско образование (или без), и само едва 3 на сто са със средно. Данните на „Алфа ризърч“ не отчитат роми-висшисти, но за пълна липса на такива би било некоректно да се говори. В данни на Националния статистически институт [7] от последното преброяване през 2011 г., 0,24% от ромите имат висше образование, което е видимо много нисък процент. Най-много са с начално образование – 41,83%, следвани от незавършили начално – 28,28 на сто, като „неграмотни“ са се определили 8,3%, а едва 6,46 на сто заявяват, че имат средно образование. В цифри това означава, че в България има едва 948 роми с висше образование, докато 26 154 изобщо не са посещавали училище, от общо 276 763 самоопределили се като роми в преброяването. Някои автори [8] и неправителствени организации [9] застъпват тезата, че броят (съответно – процентът) на високообразованите роми е по-висок, но сред висшистите се наблюдавала тенденцията да се самоопределят като представители на мнозинството (да се „българеят“ – б.м.), а друг проблем на статистиката идва от това, че при преброяванията у ромите се проявява т.нар. „преферирано етническо самосъзнание“: ако изповядват исляма – да се самоидентифицират като турци, а ако са християни – да

се определят като българи. Последните две явления причинявали – според източниците – неточности в данните и давали възможност спекулации при тълкуването им.

Но достоверни или не – фактите са, че нивото на образованието на ромите е по-ниско от на останалите етнически групи в България. Кръговратът се затваря, след като качеството на образованието (или изобщо наличието на такова) и липсата на трудова реализация повлияят впоследствие на доходите на членовете на общността. Бедността пък, е друга отличителна черта на концентрираните етно-малцинствени общности. Така, освен етническа сегрегация, се стига и до класова сегрегация. Още повече, че представителите на общността, които имат повече възможности или по-високи очаквания, я напускат, и в гетото остават само най-бедните слоеве, които нямат възможност (и/или нямат желание) да излязат. Така трите фактора – доходи, класово положение и етническа сегрегация (в т.ч. и *автосегрегация* – отделяне по собствено желание) може да обяснят повишената концентрация на бедност в определени райони. Сред обясненията, които са готови да дадат за сегашното си положение, ромите включват неразбирането от страна на *не-ромите*, и основно на българите, за спецификата на ромската култура [10]. На първо място става дума за традиционното им специфично отношение към труда и трудовата дисциплина. Нарастването на относителния дял на отпадащите от сферата на образованието, както и липсата на реални възможности за пълноценна социална и културна изява в другите сфери на обществения живот, обаче, намаляват съществено възможностите за реализиране на комплексна институционална политика, насочена към преодоляване на проблемите в ромската среда.

В щатски изследвания е установено, че мнозина представители на афро-американското малцинство остават необразовани, заради страха, че ще бъдат отхвърлени от своите, защото искат „да го играят бели“. Както отчита Роланд Фрайър [11], „Закономерно се появява неизбежният избор между това, да се справиш добре и да се развиваш, и да бъдеш отхвърлен от близките и обкръжението си, когато идваш от група с ниски очаквания и лоши постижения, особено когато подобна група е изложена на интензивни контакти с „чуждите“. Въпреки това, няма само икономически и исторически причини за етническата образователна сегрегация, но са налице и социални механизми и социални когниции, които продължават да бъдат препятствия към постижения в образованието на представители на малцинствата. Така, например, според изследвания, проведени в България, основната причина ромските деца да не посещават училище е, че родителите им ги спират, заради липса на средства за дрехи, обувки, учебници и учебни помагала. На второ място е необходимостта да помагат в отглеждането на другите деца от семейството и в осигуряване прехраната на домакинството. Освен това – самите деца нямат особен интерес към ученето, основно поради затрудненията, които имат с употребата на българския език. Оказва се, че едва 14% от ромите говорят български у дома [12].

Според други изследвания се оказва обаче, че недостигът на пари е повече оправдание, отколкото реален мотив за напускане на училище. Голяма част от причините са социокултурни и са свързани с очакванията на родителите към – според тях – вече „порасналите“ деца: самите те да станат родители в приетите от общността възрастови периоди, както и да започнат да носят пари в семейството. С други думи: неспазването на традицията е нежелано и може да се смята, че самите представители на малцинството ще избягват съзнателно да противоречат на установените порядки, именно с цел – да не бъдат отхвърлени, какъвто е и мотивът на афро-американците, според вече цитираното изследване. И въпреки, че за повечето млади хора от ромския етнос в България е ясно, че от образованието зависи трудовата им реализация, този факт в повечето случаи не предопределя техните житейски избори, които обикновено

са подчинени на други фактори. Ромските жени, например, обикновено започват работа след 30-годишна възраст, когато вече имат внуци – семейството се е увеличило, ангажираността им в дома – също, а финансовите средства – обикновено не са. Това кара жените да започнат работа. Тя обаче – заради липсата на образование – е и нискоквалифицирана [13].

Любопитни са и данните от изследване на успели роми [14], според което, като отговори на въпроса „Какво Ви е най-необходимо, за да се чувствате успели в живота?“, образованието дели последното място с фактори, като *любов, уважение, разбирателство*. Водещите два, с ясно изразена разлика между тях и останалите, са *работата/кариерата и парите/материалните придобивки* (табл. 1).

<i>Фактор</i>	<i>Процент</i>
Работа и кариера	30,0
Пари и материални придобивки	25
Здраве	11,5
Щастие, работа, развитие на децата, добро семейство	8,4
Собствено жилище, къща	5,4
Семейство, деца	4,2
Нормален живот, спокойствие, сигурност	3,1
Образование (лично и за децата)	2,8
Любов, уважение, престиж, разбирателство	2,8

Табл. 1. Разпределение на отговорите на въпрос за факторите за успех в живота

Към проблема с ромското образование, обаче, може да се подходи и по друг начин. Една от алтернативните тези е, че отделянето на ромите не е въпрос на съзнателни усилия от представителите на това етническо малцинство, не е въпрос на доброволно отделяне (автосегрегация), а то е продуцирано от социалните условия. Един от пътищата за разбиране на училищната (а и на жилищната) сегрегация при ромите, е през бедността, маргинализацията и социалното неравенство, които – на свой ред – пораждат (увеличаваща се) бедност, неравенство и (само-)отделяне, както и силно ограничават възможностите за избор на родителите за училище за децата. Подобен подход се противопоставя на тезата за автосегрегацията.

Изборът на училище е дебатиран много въпрос. Съществувалата през времето до 10 Ноември 1989 г. и известно време след това система на обвързване на мястото на образование с местоживеенето (системата на „кварталните училища“) беше заменена от система, основана на избор. Естествено, изборът на родителите за профила и мястото за получаване на образованието, е въпрос на упражняване на елементарни човешки права. Друг довод е използването на пазарно-конкурентния подход, който да подобри качеството на обучението, чрез „битка“ на училищата за ученици, при която родителите да може да избират учебното заведение, което да осигури по-качествена образователна и педагогическа грижа за децата им.

Но като се има предвид, че повечето ромски семейства живеят в бедни (и етнически и социалноикономически еднородни) квартали, родителите разполагат с малки или никакви възможности за избор при определянето на образователното бъдеще на децата им. Идеята, че ромските родители съзнателно избират да се самосегрегират, от тук – да сегрегират и децата си, няма как да е единствената възможна причина и няма как да отразява сложните реалности в ромските гета, без да бъдат взети под внимание и етническият, но и икономическият компонент. Родителският избор за образоването на децата е сложен феномен, основан на редица причини. Ромският дискурс показва

комплексната картина на каузалността между избора и локацията на училището. От една страна е налице невъзможността за пълно упражняване на правото на избор, понеже най-често възможността е една-единствена. От друга страна, дори и в етнически обособения квартал или населено място да съществуват повече от едно училище, изборът отново е ограничен от еднаквото ниво и еднаквите възможности, които предлагат и по отношение материална база, и по отношение качество на преподаването. Отделен въпрос е, дали и как самите родители са в състояние да направят информиран избор, ако и да биха имали възможност за такъв. Нерядко те също са не образовани и не са в състояние да преценят адекватно алтернативите. И, естествено, изборът може да бъде ограничен от фактори, като големина на семейството, брой на децата, финансови възможности и близост на самото учебно заведение (дали се налага да се използва транспорт, например).

Така излиза, че оправданието с ромската култура и традиционния мироглед на това етническо малцинство е удобен инструмент и удобен аргумент, използван в публичния дискурс при обясненията на естеството на сегрегацията в рамките на ромските квартали или в рамките на самите училища там. В същото време не се обръща особено внимание на неравенството между ромското малцинство и мнозинството, дори и между отделни слоеве в самото малцинство. Вместо това се поставя ударение над задълженията на малцинството да се интегрира и да възприеме ценностите на мнозинството. Кое то – от своя страна – води само до допълнителна маргинализация на ромското малцинство. Пропускът да се отчете важността на социално-икономическото положение в дискусиата води до отдалечаващи се от същността дебати за интеграцията и образованието. А във времена, в които дори мнозинството подлага на съмнение романтичната идея за *меритокрацията*, като *управление на способните*, или постигнат социален успех, заради получено образование, няма как малцинството да повярва в обществена система на „равните възможности“. При последната хората се доказват, чрез способности и талант, а не получават обществено признание и достъп до власт, заради богатство или произход. Прагматичният подход към образованието противостои на възгледа, че всички деца, независимо от етническия или социално-икономическия им произход, имат еднакви шансове за успех. Контра-възгледът е в това, че образователната система привилегирова определени групи, за сметка на други. В този смисъл – сегрегирани училища са продукт на социалното неравенство и положението може да се промени, само през създаването на по-справедливо общество. От тук следва, че тезата, че появата на сегрегирани училища, е заради желание на ромските родители да се отделят от мнозинството, е – малко или много – спекулативна.

Проблемът е, че настоящият обществен дискурс проблематизира етнически сегрегирани училища, за сметка на класово сегрегирани, като смята за социална заплаха единствено първите, а не вторите. Още повече, че подобно схващане допълнително подсилва идеята за задстоящите социално-икономически фактори, свързани с посещаването на (непреднамерено) сегрегирани училища. Но няма как да бъдат подминати социалните фактори, повлияващи не само социалния, а и културния капитал на родителите на учениците в подобни училища. Трябва да се отчетат и нивата на социално неравенство, като причинители на етническата сегрегация. Ако се постави фокус върху тях, тезата за социалното неравенство и изключването, като корени на сегрегацията, ще получи своите основания. Ще добие основания и тезата, че етническата училищна сегрегация не е по избор и не е пожелавана от малцинството, а е въпрос на неравнопоставеност, основана на обстоятелствата и условията на живот, в което са поставени родителите. Така ще се допусне и възможността основен приоритет и цел за някои родители да не бъде да осигурят на детето си по-добро образование, или

даже – образование изобщо, а – напротив – да посрещнат базисните екзистенциални потребности на семейството.

Опитът, който имат в училище, както родителите, така и учениците, може да бъде видян и през призмата на противопоставянето и песимизма, които са преживели и които са имали негативен ефект върху потенциалните им възможности за социална мобилност. Още повече, че сегрегирани училища допълнително подриват собствения си потенциал, възможности и способности да „отгледат“ релевантен социокултурен капитал и не са в състояние да осигурят на възпитаниците си нужните умения за справяне в комплексната глобализирана среда, в обществото. Социалната и икономическата маргинализация, предизвикана от сегрегацията, води до усещане за безсилие, което допълнително намалява възможностите за изява на способностите и уменията на ромските деца. Възможността за обучение в „смесени“ училища няма как да не е важна, заради това, че осигурява пространство за възпитаване, взаимно опознаване и приемане и допълнително развиване на социалния капитал. Самият социален капитал означава връзки между индивидите – социални мрежи и възприемане и взаимно прилагане на норми на реципрочност и доверие, което произтича от тях. А това е изключително важно за всяко едно общество.

Към днешна дата липсата на интеграция и разработените политики за осъществяването ѝ се обясняват основно от гледна точка на културния детерминизъм. Не би било излишно, обаче, да се отчете и наличието на друго, паралелно, но не по-малко възможно гледище – че неравнопоставеността играе ключова роля във формирането на ромските гета, както и в процеса на избор, който родителите правят, по отношение на образованието на децата си и училището, което да посещават. А ако се отиде още по-нататък: че етнически сегрегирани училища, а не автосегрегацията – са водещата причина за социалното неравенство. Освен това, заради жилищното и училищното обособяване, ромските деца стават и обект на „двойна стигма“, на „стигматизиране на маргинализираните“, те впоследствие не са в състояние да си осигурят възможности и за последващо (средно професионално или висше) образование, и за добра работа, понеже не разполагат със социалния и културния капитал, необходим им, за да избягат от кръговрата на бедността.

Факторите за лошото образователно равнище и проблемите с реализацията на ромите, обаче, са нееднозначни и няма как да бъдат обобщавани само в едната или в другата посока. В медиите има достатъчно информация, че през последните години расте броят на ромите висшисти [15], публикуват се материали за ромски студенти в различни специалности, включително журналистика, право [16], в които самите представители на етноса обобщават, че „средата оказва влияние на решението ти да продължиш да учиш, но до голяма степен е и индивидуален избор“, а „отпадането на ромските деца от училище не е по вина само на *счупената* ни образователна система, но и на самата общност, която все още е много „затворена и консервативна“. Ясно е, че нагласите на индивида се повлияват силно от средата, особено от връстниците, които са важен фактор за оформянето на междуличностните отношения и взимането на решения, включително и касаещи самия индивид. В тази връзка, образователната интеграция на малцинствата е процес от първостепенно значение, както за самите малцинства, така и за мнозинството. Според някои изследвания [17], степента на етническа сегрегация в училище „може да повлияе аспекти, като равнището на разпределение на академичните постижения в популацията, расовите нагласи, последващото социално и икономическо развитие на учениците и жилищната интеграция“.

Последната несъмнено е многопланов проблем. Както твърдят Маси и Дентън [18]: „етническата сегрегация възниква заради множество различни социални и икономически процеси“, тя не е просто следствие от приходите или класовата

принадлежност, както и не може напълно да бъде обяснена от пазарни теории, основани на покупателна способност или конкуренция – социалните интеракции и мрежи са също важен фактор, който може да бъде използван за обяснението ѝ [19]. Още повече – сегрегационните патерни може в някаква степен да са образувани от „групиране, основано на фактори, свързани с расата или етноса, а не просто на расовите и етнически предпочитания“ [20]. Байър и колектив [21] доказват, че различни фактори, които не са свързани с расата или етноса (каквито са доходите и образованието) повлияват отделянето на различните малцинствени етнически групи в различна степен. За взимането на решение за местоживеенето са значими, както ограниченията, така и личният избор. Но училищната сегрегация би могло да се разглежда като допълнителен пласт в и така достатъчно сложната картина, от гледна точка на това, че възплава влиянието, както на географската локация, на която живеят учениците и семействата им, така и политиката на самото училище [22]. Ривкин прави опит да отдели тези две причини, като използва данни за САЩ за периода 1968-1988 и заключава, че високите нива на етническа сегрегация в американските училища се дължат основно на високите нива на жилищна сегрегация, което потвърждават и други автори [23],[24]. Моделите на жилищно сегрегирание се оказват значима преграда пред успешното прилагане на каквото и да било план за *десегрегиране* на кварталните училища.

Влиянието на етническата сегрегация върху училището може да бъде отчетена в различни сфери. Освен тезата на Клотфелтър, споменат в цитат [17], че междуетническият контакт в училищата може да повлияе академичните постижения, расовите нагласи и последващото благополучие на учениците, т.нар. Доклад за равните образователни възможности в САЩ (Equality of Educational Opportunity Report in the US – б.м.) дава доказателства, че расовата и етническата изолация влияят негативно на академичните постижения [25]. Ривкин изследва влиянието на училищната *десегрегация* върху академичните постижения и доходите и разкрива, че повишаването на качеството на образованието в сегрегирани училища има много по-силно влияние на резултатите, отколкото преместването на учениците в десегрегирани учебни заведения.

Ако погледнем и в друга посока – Русия, интересни данни може да бъдат открити в монографията на Смирнова-Сеславинская и Цветков [26] за състоянието и перспективите пред образованието на представителите на ромската общност в Руската федерация [В оригиналния материал се говори за „цигани“ и „цигански“, предвид възприетата норма за коректен изказ в България, навсякъде тези думи при превода на материала биват заменени съответно с „ром/роми“ и „ромски“ – б.м.]. Двамата цитират изследване, според което в ромско село, близо до град Перм, всичките анкетирани са заявили, че децата им трябва да се учат, като 76%, обаче, смятат, че обучението трябва да бъде в моноетнически ромски класове и едва 24% дават предпочитанието си за смесени класове. Друго изследване, проведено в Екатеринбург и цитирано от същите автори, показва, че по-малка част от ромите искат да имат отделно ромско училище, докато другата, по-голямата част смятат, че – в името на интеграцията – децата им трябва да учат, заедно с руснаците. „Нееднозначността на резултатите – пишат авторите – е свързана с различната етногруппова принадлежност на респондентите – повечето от тях, които са били за разделното обучение, са – оказва се – представители на ортодоксалните калдарашки (известни още като „кардараши“ или „калайджии“ – между другото, смятани за най-богатата и влиятелна прослойка роми в България – б.м.) общини, живеещи край Перм, докато в същото време т.нар. „руска рома“ („руски цигани“, най-многочислената група роми в Русия – б.м.), живеещи във и около Екатеринбург, понеже са значително по-добре адаптирани към руското общество в културно и езиково отношение, обикновено се обявяват против разделянето“. Между

другото, в България също има отделни групи, като главните са три, разделени по-скоро на „кастов“, социално-икономически признак, които също се делят на подгрупи, но вече на допълнителни признаци – на изповядващи християнство или ислям, или на „българеещи се“ и на „турчеещи се“. В цитираното руско изследване двамата автори издигат тезата, че самите междугрупови разлики между ромските общности неизбежно би следвало да бъдат взимани под внимание при организиране на обучението и образованието им. Трябва да бъдат отчитани силните общностни традиции на групите, съществуващите пречки, основно свързани с овладяването на официалния език, особено в смесените класове. Трябва да се подхожда диференцирано към избора на модел на обучение на ромските деца, като се отчитат спецификите на културата, степента на адаптация на различните етнически групи и да се отделя особено внимание на тези, където проблемите, свързани с обучението, са особено остри, и да се работи не само с децата, но и с възрастните. Не на последно място – да се отчитат и специфичните потребности от професионално образование при различните етногрупи. Авторы отчитат, че двата модела на училищно образование – моноетническият и полиетническият – имат своите плюсове и минуси. Негативните са, че е налице различна степен на овладяване на официалния език и предучилищната подготовка при децата на мнозинството и на малцинството, освен това – употребата на образователни модели и програми за мнозинството не отчита особеностите и потребностите на ромските деца. Цитират се данни, че в училища, в които има моноетнически ромски класове и учителите използват адаптирани „догонващи“ програми, децата се чувстват по-комфортно и не изпитват чувство на непълноценност, свързано с неразбирането на учебния материал и нямат проблем с междуетническата комуникация. Естествено, моноетническите модели също имат своите сериозни рискове: при липсата на специални методики има опасност от превръщането на „ромския клас“ в своеобразно гето, в което се прилагат занижени, в сравнение със смесените класове, образователни критерии. Освен това разделеното обучение, особено пък и в изцяло сегрегирани училища, възпрепятства междуетническата и межкултурната комуникация, пречи на социалната адаптация и интеграцията на ромските деца.

Смирнова-Сеславинская и Цветков [26] смятат, че има два пътя за решаване на проблема с отделянето на ромите.

Първият е радикален. Той се свежда до създаването на методики за предучилищна подготовка (както ги наричат те „нулеви моноетнически класове“), които отчитат особеностите на обучаваните – носители на ромския език и култура, и последващо обучение на децата в смесени класове с организиране на избираеми предмети, свързани с изучаването на ромски език и култура, както и – ако е нужно – да бъде въведено допълнително изучаване на основните предмети със спомагателно използване на родния език. Този път – смятат двамата – е оптимален, като отчита условията на „училищната дискриминация“ на ромите и отсъствието на контрол на качеството на образованието, предоставяно в моноетническите ромски училища.

Плавният, или постепенен път, е за предпочитане в условия на слабо овладяване на езика на мнозинството и недостатъчната подготовка на децата, преди да постъпят в първи клас. При липса на възможност за предучилищно образование в районите с компактно ромско население, моноетническите класове може да съществуват на ниво начално училище, но то би било оправдано, само при условие, че в тях бъдат създадени условия за обучение, равностойни на съществуващите в другите, полиетнически училища и класове. В края на периода, обаче, е необходимо да се случи плавен преход към „смесено обучение“, а там, където това е невъзможно – да се осигури транспорт на ромчетата до десегрегирани училища.

Този чуждестранен опит, който вероятно би бил добре работещ и в Български условия, показва, че трябва да се обърне специално внимание и да се работи не само с учениците, но и с техните родители, особено в случаите, в които обучението става в „смесени“ училища. Важно е, обаче, да се обърща внимание на следните неща:

- Доколкото до голяма степен проблемите на ромските деца са свързани със социалните и чисто битовите им условия на живот, а не с произхода им, за да се определи нивото на готовност за училище на конкретно дете, трябва да се подхожда индивидуално. Необходимо е да бъдат насърчавани и подкрепяни семействата, които не само осъзнават необходимостта от образование за децата си, но и имат възможност да ги пращат в детска градина, на предучилищна подготовка или да наемат частни учители;
- Има ромски семейства, пред които овладяването на българския език не съществува като проблем (апропо, за голяма част от ромите, особено в Северозападна България – монтанско, ломско, видинско – единственият език е българският), което също трябва обезателно да бъде отчитано при определянето на възможността детето да учи в моноетнически или в мултиетнически клас. Естествено, следва да се вземе под внимание и изборът за форма на обучение на децата, който са направили родителите им.

Не на последно място – всякакви изводи за развитието, способностите и подготовката на детето, основани само на етническата му принадлежност, биха били дискриминация. Иначе, Долни Цибър е малко село в Северозападна България – най-бедният регион в Европейския съюз. Според някои данни, от 1500 души население, само 40 не са от ромски произход. В същото време „почти всички в селото са висшисти. За тези роми образованието е основен смисъл, то е висшата ценност на живота“ [27]. А „в монтанския квартал “Огоста” почти от всяка къща има по един студент. В област Монтана ромите са 18 200, показват данните от преброяването през 2011 година. Най-компактните маси са в общините Лом, Брусарци и Вълчедръм. Значителна част от тях са образовани. Най-много висшисти от етноса има именно в Област Монтана. През последните години все повече ромски деца завършват гимназия и продължават обучението си във висше училище“ [28]. Иначе казано: още един пример, че въпросът с ромското образование е необходимо за излезе извън рамката на стереотипното мислене и детерминизма на етноса, и дори да има безспорно културно влияние, то трябва да се разглежда в рамките на конкретната микро-общност, а не – като предполагащо някакво генерализирано етническо поведение, без значение какви са мотивите му.

Мотивацията е сред най-критичните елементи на ученето. В същото време е краен резултат от влиянието на много фактори. Това са личностовите черти, способностите на обучавания (ученика), характерът на учебните задачи, стимулите за учене (идващи от учебната среда, но и от извънучебната – семейство, приятели), самата среда за учене, но и жилищната среда (в това число и физическите ѝ характеристики), поведението на обучаващия (учителя). Не трябва да се пропуска и това, че мотивацията е динамична и може да се променя, както по отношение насоката, така и – по отношение интензивността, изменя се от личностови характеристики, специфика на задачата, външни фактори.

Съвременната педагогическа психология се фокусира върху ученето, от гледна точка на няколко теории, свързани с мотивацията. Най-популярните са три: поведенческа, атрибутивна и теория на очакванията, които обясняват индивидуалната мотивация към извършване на дадена дейност (в случая – защо учениците са мотивирани да учат).

Поведенческата теория, най-общо, разглежда ученето, като мотивирано от задоволяване на потребности за придобиване на нови знания или във връзка с получаването на награди и избягването на “наказания”. Популярната теория на А.

Маслоу предлага йерархия на потребностите, от гледна точка на разграничаването на две групи потребности: такива на *дефицита* (базовите физиологични потребности и свързаните с осигуряване на безопасност, например) и на *растежа* (включително потребността от самоактуализация). Отнесена към ученето – когато тези на дефицита са задоволени – учещите ще имат мотивация за учене, и обратно. В този смисъл може да се предположи, че ниската мотивация към учене (вкл. и посещаването на училище изобщо) при ромското малцинство е свързана с незадоволени базисни потребности у учениците и – поради това – блокиране на възможността за преминаване към удовлетворяването на потребности на растежа: ако детето има сигурност и подслон в добра жилищна среда, тогава би могло да се очаква и повече от него, от гледна точка на интерес и усилия, които би полагало в обучението.

От друга страна, най-важните компоненти от групата потребности на дефицита, се смята, че са тези от приемане и самоуважение. От тази гледна точка е основателна дори и вече изказаната теза за „навика“ да не ходиш на училище, понеже така правят всички и учещият се (а и семейството му, което го стимулира към учене) би бил неприет, изолиран от общността, понеже е „различен“. Когато един човек изобщо бива уважаван и приеман, заради усилията и способностите си, независимо в каква насока (но, все пак: ако усилията са в уважавана от общността насока, приемана от нея като ценност), то той ще се чувства мотивиран за постигане на по-високи в йерархията цели, такива на растежа. Обратно – ако поведението е насочено към удовлетворяване на negliжирани или, в краен случай – отхвърляни от общността потребности и цели, то извършващият това поведение практически няма да е задоволил свои потребности на дефицита и не би преминал или не би поддържал поведение, удовлетворяващо негови по-висши потребности, на растежа. Още повече, че личност „на дефицитно ниво“ ще преживява необходимост от одобрение и принадлежност (зависимост) и би била несвободна да премине към удовлетворение на следващите по ниво потребности.

Естествено, за постигането на целите на обучението важна роля има преподавателят. Ако е налице ситуация, в която ученик е удовлетворил своите базови потребности или, въпреки дефицита, е преминал към удовлетворяване на висшите си потребности, преподавателят и усилията, които полага, са от ключово значение за управлението на този процес и поддържане на мотивацията за учене. А в случай, че самият преподавател е влязъл в ролята на мотиватор към преминаване на удовлетворяването на по-висшата потребност, неговата отговорност става още по-голяма. В този смисъл – за привличането, задържането и особено за отпадането на ученици, особено от малцинствата, от училище, е много вероятно част от факторите да са свързани с методите на преподаване, мотивацията за това, както и личността на самия учител.

Атрибутивната теория, от друга страна, се занимава основно с обясняването на успеха или неуспеха, от гледна точка на постиженията: индивидуална способност, вложени усилия, трудност на задачата и късмет. Атрибуциите на способностите и усилията са вътрешни за индивида, те са и относително стабилни характеристики. Докато приписването на успеха/неуспеха, на трудността на задачата и на късмета, са външни, освен това – динамични и нестабилни. Във връзка с атрибуциите е и друго важно понятие в тази теория – локус на контрол. Ученик с вътрешен локус би считал, че успехът или провалът му са заради собствените му усилия или способности, докато при ученици с външна локализация на контрола биха считали, че успехът, респ. неуспехът им, се дължат на фактори като късмет, трудност на задачата, действието на други хора (преподаватели, семейство, съученици). Хората със силна потребност от одобрение от групата може да се очаква, че са и с външна локализация на контрола, още повече, че (ако) би формирал поведението си, от гледна точка на придържането към одобрявани от групата модели.

Локусът на контрола, обаче, може да се променя с времето. Важното е да се открият начините и ситуациите, които водят до промяна и трансформирането му от външен – във вътрешен. От гледна точка на обучението, един възможен подход би бил включването на ученици от малцинството в извънкласни занимания, стимулирането на участието им в допълнителни дейности – конференции, изложби, сценични изяви, които да ги мотивират и стимулират допълнително към изява на личността им. Така би могло да бъде (поне в някаква степен), неутрализирано влиянието на дефицитарните потребности и актуализирани – потребностите от по-високо ниво. Още повече, че – както пише Р. Стаматов [29] “Маслоу показва, че Б-мотивацията [Синоним на мотивите, свързани с растежа (битийни или метамотиви, мотиви за израстване) – б.м.] е свързана с актуализирането на вътрешния потенциал, с разширяването на жизнения опит, което включва в себе си напрежението, посредством сблъсък с новия опит“. Иначе казано – самият Маслоу допуска, че йерархията на потребностите е само относително фиксирана и допуска „разместване“ на потребностите при реда на удовлетворяването им. Още повече, че в един и същи момент може да действат повече от една потребност. Но ако няколко потребности въздействат едновременно на индивида, това противоречи на идеята, че потребностите се задоволяват в определен йерархичен ред. Освен това – не може да се приеме безкритично твърдението, че задоволената потребност не е мотиватор, най-малкото защото отделните потребности никога не биват напълно или завинаги задоволени, още повече – в резултат на единичен акт. Напротив биват постоянно и непрекъснато задоволявани.

А от гледна точка на обучението, едно от възможните й тълкувания би могло да бъде, че когато битовите условия (и извън, но и вътре в самото училище, което е чест проблем на ромските училища) са лоши, учениците ще се насочат към тези аспекти на живота си, необходими за задоволяване на базисните си потребности (ще излязат от системата на образованието). При подобряване на условията, взаимоотношенията с учителите и съучениците ще придобият по-голямо значение. Но самото учене би започнало да има значение за индивида и той ще го използва за развитие и самоактуализация (удовлетворяване на потребностите на растежа), едва когато се подобряват именно взаимоотношенията с учителите и съучениците. Което е допълнителен аргумент в подкрепа на тезата, че за постигането на целите на обучението важна роля има преподавателят.

Иначе, третата теория – тази на очакванията, е теория на мотивацията, базираща се на схващането, че постиженията зависят от очакванията на индивида за награда. В този смисъл – едно поведение (в случая ученето) би било утвърдено и проявявано, ако ученикът очаква награда. Обратно – ако от поведението му (ученето) следва наказание, независимо под каква форма и особено ако е от важна инстанция (в случая – общността, която не поощрява, а напротив – в някои случаи дори санкционира ученето и повишаването на образованието) – то поведението няма да бъде установено и актуализирано. В този смисъл е важно да се отбележи, че в ромските общности, в които образованието се възприема като ценност, членовете се и стремят към него, въпреки битовите условия, в които са поставени и въпреки неудовлетворените потребности на дефицита, с които се налага да се справят. Още повече, че може да бъдат дадени достатъчни доказателства в подкрепа на твърдението, че йерархията на потребностите на Маслоу пренебрегва факта, че креативността и постиженията често са предизвикани именно от недоимък (неудовлетворени дефицитарни потребности). Идеята, че човекът следва да е достатъчно добре „облечен и нахранен“, за да се заеме с интелектуални занимания, игнорира факта, че креативността се поражда от недостиг. Естествено, факт е, че когато един индивид е твърде зает в удовлетворяването на по-нискостоящите си потребности, би било изключително трудно за него да се включва, да участва активно в

социалния живот или да допринесе за развитието на социума. Очаквано – индивидите от по-бедните прослойки ще останат встрани от по-големия социум, докато са фокусирани върху задоволяването на базисните си потребности. Така че – в този смисъл – теорията на Маслоу би могло да обясни само част от проблема, но не и целия проблем.

Но Марк Келмън [30] отчита, че един от възможните подходи към малцинствата, е прилагането на различни социални програми, чрез които да се намалят социалните очаквания към тях. Като обръща внимание на редица изследвания, той обобщава техните ключови изводи, че дори повишаването на социалната изолация на субординираните групи често ги прави „по-щастливи“, понеже се сравняват с по-ограничена и сходна на тях група. Така децата от малцинствата в сегрегирани училища демонстрират по-висока самооценка, отколкото тези в „смесени“, интегрирани училища. Освен това – дори и деца от „високостатусни“ семейства от малцинството, които взаимодействат по-интензивно с деца от мнозинството и живеят и учат в условия, еднакви с тези на мнозинството, се възприемат като по-нешастни.

Когато става дума за социалните отношения на човека, те трябва да бъдат конкретизирани именно като ценностни регулатори на поведението. Изменението на ценностите, обаче, води до промяна в индивида и в цялото общество. Що се касае до национално-етническото взаимодействие, социалните ситуации, свързани с ограничението, в една или друга посока, на националната самобитност или култура, водят до неудовлетворени потребности от етническо себеизразяване и, като резултат – до преобладаване на дефицитарната форма на изразяването им. Подобна ситуация не само пречи на развитието на националната култура, но и ограничава самото формиране на метапотребностите (свързаните с растежа), с други думи: потребностите на социалните субекти от етническа принадлежност и развитие.

При това, ако някой си постави за цел да променя стереотипите – и на малцинството, но и на мнозинството – едни към други, следва да спазва поне две правила. На първо място: процесът на формиране на нови стереотипи и нагласи трябва да бъде тясно свързан с изменение в условията на физическата и социалната среда. Второ – да се съобрази с това, че темповете на формиране на новите в различните социални субекти се различават. В противен случай нововъзникналите стереотипи ще бъдат крайно неустойчиви, а според актуализацията на едни или други потребности, интереси, ценностни ориентации, произтича по-активна, или – обратно – по-забавена промяна на нагласите и стереотипите. От това, в крайна сметка, зависи ясното разбиране на факторите, от които зависи трансформацията на съвременните етнически стереотипи в българското общество, от тук – и нагласите на малцинството към важните за „големия“ социум теми.

Цитати:

[1] Ceylan R. (2007), *Immigration and Socio-Spatial Segregation - Opportunities and Risks of Ethnic Self-Organisation*, *German Journal of Urban Studies*, Vol. 46, No. 2, <<http://www.difu.de/node/5951>>, последно посещение на 14.01.2017

[2] Denton, N. A. (2006). *Segregation and discrimination in housing. A Right to Housing: Foundation for a New Social Agenda*, (eds. Rachel G. Bratt, Michael E. Stone, and Chester Hartman), (pp. 61-81). Philadelphia: Temple University Press.

[3] ECRI (2002). *General Policy Recommendation N°7: National legislation to combat racism and racial discrimination*, Adopted by ECRI on 13 December 2002, <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/activities/GPR/EN/Recommendation_N7/Recommendation_7_en.asp>, последно посещение на 01.02.2017

- [4] Huttman E., W. Blauw, J. Saltman (1991). *Urban Housing Segregation of Minorities in Western Europe and the United States*. Durham and London: Duke University Press
- [5] Briggs X. (2005). *The Geography of Opportunity*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- [6] Алфа рисърч (2004). *Общественото мнение*. <<http://alpharesearch.bg/userfiles/file/AlphaResearch2004.pdf>>, последно посещение на 14.01.2017.
- [7] Национален статистически институт (2012). *Преброяване на населението и жилищния фонд през 2011 година*, Том 1 Население, Книга 2 – Демографски и социални характеристики.
- [8] Стоянова Д, М. Кислева (2014). Актуално състояние и перспективи пред ромската интеграция в България, *Геополитика*, бр. 4/2014, <<http://geopolitica.eu/spisanie-geopolitika-broi-4-2014/1628-aktualno-sastoyanie-i-perspektivi-pred-romskata-integratsiya-v-balgariya?format=pdf>>, последно посещение на 14.01.2017.
- [9] Отворено общество (2007). *Равен достъп на ромите до качествено образование*, <https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/bulgarian1_20070329.pdf>, последно посещение на 14.01.2017
- [10] Гълъбов А. (2004). *Граничната идентичност*. София: ИК „Ваньо Недков“.
- [11] Fryer Jr. R., (2006). Acting White, *Education Next*, vol. 6, no. 1.
- [12] Симеонова М., Д. Коруджиева, Л. Петрова (2007). *Ромите в България: новите предизвикателства*. София: изд. Фондация „Фридрих Еберт“, <http://www.fes.bg/files/custom/calendar/2007/03/Romite_v_Bulgaria_Doklad.pdf>, последно посещение на 14.01.2017
- [13] Иванов И., И. Ризов (2007). *Възможности за интеграция на ромите в България чрез професионално образование и обучение*, <http://www.ivanpivanov.com/uploads/sources/134_Roma-vocational-education.pdf>, последно посещение на 14.01.2017.
- [14] Тилкиджиев Н., В. Миленкова, Т. Неделчева, С. Христова, К. Петкова, Н. Милева (2011). *Успелите роми*. София: Изток-Запад“.
- [15] Дарик (2013), Расте броят на ромите висшисти, <http://dariknews.bg/view_article.php?article_id=1067246>, последно посещение на 31.08.2016
- [16] Капитал (2014). *Ромите, които не видяхте в новините*, <http://www.capital.bg/k_2014_2015/predi_15_godini/2014/12/28/2444423_romite_koito_ne_vidiahte_v_novinite/>, последно посещение на 31.08.2016
- [17] Clotfelter C. (2001). Are Whites still fleeing? Racial patterns and enrolment shifts in urban public schools, 1987-1996, *Journal of Policy Analysis and Management*, 20(2), pp. 199-221.
- [18] Massey D., N. Denton (1988), The dimensions of residential segregation, *Social Forces*, 67, pp. 281-315.
- [19] Arrow K. (1998), What has economics to say about racial discrimination?, *Journal of Economic Perspectives*, 12(2), pp. 91-100.
- [20] Schelling T. (1971), Dynamic models of segregation, *Journal of Mathematical Sociology*, 1, pp. 143-186.
- [21] Bayer P., R. McMillan, K. Rueben (2003). What drives racial segregation? New evidence using census microdata, <http://www.econ.yale.edu/growth_pdf/cdp859.pdf>, последно посещение на 21.05.2016.
- [22] Rivkin S. (1994). Residential segregation and school integration, *Sociology of Education*, 67, pp. 279-292.

- [23] Reardon S., F. Yun, T. McNulty T. (2000). The changing structure of school segregation: measurement and evidence of multiracial metropolitan-area school segregation, 1989-1995, *Demography*, 37(3), pp. 351-364.
- [24] Clotfelter C. (1998). *Public school segregation in metropolitan areas*. NBER Working Paper 6779. Cambridge, MA: NBER. <<http://www.nber.org/papers/w6779.pdf>>, последно посещение на 21.05.2016.
- [25] Rivkin S. (2000). School desegregation, academic attainment and earnings, *Journal of Human Resources*, 35(2), pp. 333-346.
- [26] Смирнова-Сеславинская М., Г. Цветков (2011). *Антропология социокультурного развития цыганского населения России*. Москва: Федеральный институт развития образования.
- [27] ТВ „Европа“ (2016). *Село в Северозападна България е приютило десетки роми с висше образование*, <<http://www.tvevropa.com/bg/news/entertainment/view/115115>>, последно посещение на 25.01.2017.
- [28] „Монт Прес“ (2017). *Сурвакарска чета благослови монтанския кмет за Банго Васил*, <[https://www.montpress.com/index.php?issue=22017&kind=&article=44681&rank=4&short=&numb=Бр.%20%20\(2411\),%20год.%20XXVIII,%2017%20-%2023%20януари%202017%20г.>](https://www.montpress.com/index.php?issue=22017&kind=&article=44681&rank=4&short=&numb=Бр.%20%20(2411),%20год.%20XXVIII,%2017%20-%2023%20януари%202017%20г.>)>, последно посещение на 25.01.2017.
- [29] Стаматов Р. (2000). *Детска психология*. Пловдив: ИК Хермес, 77.
- [30] Kelman, M. (2005). Hedonic psychology and the ambiguities of welfare, *Philosophy and Public Affairs*, 33(4), pp. 391-412.

Литература:

- Алфа рисърч (2004). *Общественото мнение*. София: <<http://alpharesearch.bg/userfiles/file/AlphaResearch2004.pdf>>, последно посещение на (14.01.2017)
- Гълъбов А. (2004). *Граничната идентичност*. София: ИК „Ваньо Недков“.
- Дарик, радио, (2013). *Расте броят на ромите висшисти*. Интернет-източник
- Европа, ТВ, (2016). *Село в Северозападна България е приютило десетки роми с висше образование*. Интернет-източник
- Иванов И., И. Ризов, (2007). Възможности за интеграция на ромите в България чрез професионално образование и обучение, *Phare 2003 “Vocational Qualification” Project*, София.
- Капитал, в-к, (2014). Ромите, които не видяхте в новините. С. Интернет-източник
- Монт Прес, уебсайт, (2017). *Сурвакарска чета благослови монтанския кмет за Банго Васил*. Интернет-източник.
- Национален статистически институт (2012). Преброяване на населението и жилищния фонд през 2011 година, Том 1 Население, Книга 2 – *Демографски и социални характеристики*. София: НСИ.
- Отворено общество (2007). *Равен достъп на ромите до качествено образование*. Будапеща: Open Society Institute.
- Симеонова М., Д. Коруджиева, Л. Петрова, (2007). *Ромите в България: новите предизвикателства*. София: Изд. на Фондация „Фридрих Еберт“.
- Смирнова-Сеславинская М., Г. Цветков (2011), *Антропология социокультурного развития цыганского населения России*. Москва: Федеральный институт развития образования.
- Стаматов Р. (2000). *Детска психология*. Пловдив: ИК Хермес, с. 77
- Стоянова Д, М. Кислева (2014). Актуално състояние и перспективи пред ромската интеграция в България, *Геополитика*, бр. 4/2014.

- Тилкиджиев Н., В. Миленкова, Т. Неделчева, С. Христова, К. Петкова, Н. Милева (2011). *Успелите роми*. София: Изток-Запад.
- Arrow K. (1998). What has economics to say about racial discrimination?, *Journal of Economic Perspectives*, 12(2), pp. 91-100.
- Bayer P., R. McMillan, K. Rueben (2003). What drives racial segregation? New evidence using census microdata. Интернет-източник
- Briggs X. (2005). *The Geography of Opportunity*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press
- Ceylan R. (2007). Immigration and Socio-Spatial Segregation - Opportunities and Risks of Ethnic Self-Organisation, *German Journal of Urban Studies*, Vol. 46, No. 2
- Clotfelter C. (1998). *Public school segregation in metropolitan areas*. NBER Working Paper 6779. Cambridge, MA: NBER.
- Clotfelter C. (2001). Are Whites still fleeing? Racial patterns and enrolment shifts in urban public schools, 1987-1996, *Journal of Policy Analysis and Management*, 20(2): pp. 199-221.
- Denton, N. A. (2006). Segregation and discrimination in housing. In *A Right to Housing: Foundation for a New Social Agenda*, (eds. Rachel G. Bratt, Michael E. Stone, and Chester Hartman), (pp. 61-81), Philadelphia: Temple University Press
- ECRI (2002). General Policy Recommendation N°7: *National legislation to combat racism and racial discrimination*, Adopted by ECRI on 13 December 2002, Интернет-източник
- Fryer Jr. R., (2006), Acting White, *Education Next*, vol. 6, no. 1.
- Huttman E., W. Blauw, J. Saltman (1991). *Urban Housing Segregation of Minorities in Western Europe and the United States*. Durham and London: Duke University Press.
- Kelman, M. (2005). Hedonic psychology and the ambiguities of welfare, *Philosophy and Public Affairs*, 33(4), pp. 391-412.
- Massey D., N. Denton (1988). The dimensions of residential segregation, *Social Forces*, pp. 67, pp. 281-315.
- Reardon S., F. Yun, T. McNulty T. (2000). The changing structure of school segregation: measurement and evidence of multiracial metropolitan-area school segregation, 1989-1995, *Demography*, 37(3), pp. 351-364.
- Rivkin S. (1994). Residential segregation and school integration, *Sociology of Education*, 67, pp. 279-292.
- Rivkin S. (2000), School desegregation, academic attainment and earnings, *Journal of Human Resources*, 35(2).pp. 333-346.
- Schelling T. (1971), Dynamic models of segregation, *Journal of Mathematical Sociology*, 1, pp. 143-186.