

Виолета Петроска-Бешка Шерузе Османи-Балажи Ајше Ајрулаи

# НАСТАВНИЦИТЕ КАКО ФАКТОР ЗА ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ

РАЗВОЈ НА ИНТЕРКУЛТУРНИТЕ  
КОМПЕТЕНЦИИ КАЈ НАСТАВНИЦИТЕ  
ОД ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ



Министерство за образование и наука - Биро за развој на образованието  
Ministria e Arsimit dhe Shkencës - Byroja e zhvillimit të arsimit  
Ministry of Education and Science - Bureau for Development of Education



Виолета Петроска-Бешка Шерузе Османи-Балажи Ајше Ајрулаи

# НАСТАВНИЦИТЕ КАКО ФАКТОР ЗА ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ

РАЗВОЈ НА ИНТЕРКУЛТУРНИТЕ  
КОМПЕТЕНЦИИ КАЈ НАСТАВНИЦИТЕ  
ОД ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

**НАСТАВНИЦИТЕ КАКО ФАКТОР ЗА ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ  
РАЗВОЈ НА ИНТЕРКУЛТУРНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАЈ НАСТАВНИЦИТЕ  
ОД ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ**

Издавач: **Биро за развој на образованието**

Уредник: **Зекирија Хасипи**

Автори:

**Виолета Петроска – Бешка**

**Шерузе Османи – Балажи**

**Ајше Ајрулаи**

Илустрации: **КОМА, Скопје**

Графички дизајн и техничко уредување: **КОМА, Скопје**

Година на издавање и печатење – **2023**

Место на издавање: **Скопје**

CIP - Каталогизација во публикација  
Национална и универзитетска библиотека  
„Св. Климент Охридски“, Скопје

373.3:[005.322-051:316.723(035)]  
37.017:316.723-051(035)

ПЕТРОСКА-Бешка, Виолета

Наставниците како фактор за интеркултурно образование  
[Електронски извор] : развој на интеркултурните компетенции  
кај наставниците од основното образование / Виолета  
Петроска-Бешка, Шерузе Османи-Балажи, Ајше Ајрулаи. – Текст  
во ПДФ формат, содрж. 63 стр., илустр. – Скопје :  
Биро за развој на образованието, 2023

Начин на пристапување (URL):  
<https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2023/07/BR0-Interkulturno-obrazovanie.pdf>.  
– Наслов преземен од екран. – Опис на изворот на ден  
07.07.2023 год.

ISBN 978-608-206-129-0

1. Османи-Балажи, Шерузе [автор] 2. Ајрулаи, Ајше [автор]  
а) Интеркултурно образование -- Наставници -- Прирачници  
б) Основно образование -- Интеркултурни компетенции --  
Наставници -- Прирачници

COBISS.MK-ID 60932101

# ВОВЕД

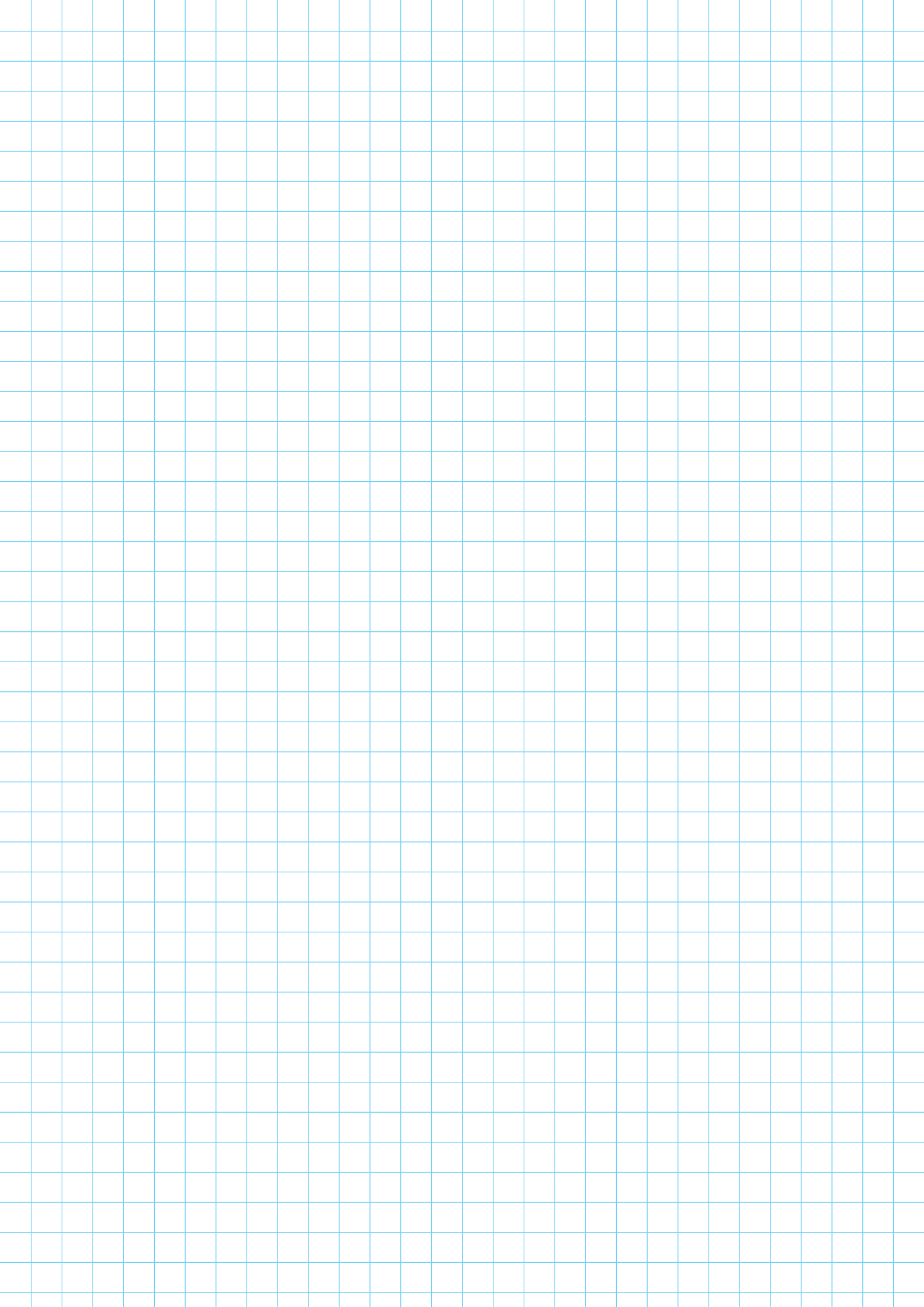
Постигнување општествена кохезија во мултиетничките општества, какво што е нашето, во голема мера зависи од интеграцијата на сите етнички заедници во општеството. За да се постигне суштинска интеграција, неопходно е различните етникуми да имаат поставено заеднички цели и да тежнеат кон нивно остварување. Предуслов за постигнување на таквите цели е меѓуетничката соработка.

Функционалноста на секое општество, пред сè, е детерминирана од образовниот систем. Во услови кога образовниот систем е поделен по јазична линија, а тоа најчесто значи и по етничка основа, општествената кохезија претставува посебен предизвик. Јазичната, односно етничката поделеност во образовната реалност не само што ја намалува можноста за заедничко чекорење кон иста цел туку и го отежнува поставувањето на заедничка визија. Од тука произлегува и прашањето дали максимата „едно општество за сите“, што ја слушаме од политичарите од различни етнички провиниенции, се користи како средство за обединување на етничките заедници околу заедничка цел или претставува цел сама по себе. Дилемата, всушност, е дали е доволно да се пропагира дека се залагаме за едно општество за сите или е неопходно да се искористи образованието за трансформација на општеството во такво кое обезбедува почитување на суштинските интереси на сите граѓани. Од друга страна, дали тоа значи дека се очекува општеството да цели кон задоволување на одделните интереси на различните етнички заедници за да овозможи обединување на сите или се очекува да си постави обединувачка цел која може да се оствари преку вложување заеднички напори на сите јазични/етнички заедници во државата.

Заклучоците од бројни истражувања на различни аспекти од функционирањето на нашиот образовен систем, спроведени од страна на меѓународни и домашни реномирани експерти и експертски институции, го доведуваат во прашање квалитетот на образованието што се испорачува. За нискиот квалитет на нашето образование сведочат и резултатите од меѓународните тестирања кои ги рангираат постигнувањата на нашите ученици на многу ниско место, во споредба со учениците од Европа и од многу земји во светот. Ова истражување претставува обид да се провери каква е свесноста на нашите наставници за таквите состојби и дали потребата за подобрување на квалитетот може да служи како заедничка цел што ги обединува наставниците од македонски и албански наставен јазик на патот кон нејзино остварување.

Постојат бројни докази кои укажуваат на тоа дека меѓуетничките контакти, во услови кога страните во контактот се доживуваат како рамноправни, се најдобар начин за намалување на етничките предрасуди и, следствено на тоа, за подобрување на меѓуетничките односи. Со оглед на тоа што состојбата на меѓуетничките односи ја детерминира подготвеноста за меѓуетничка интеракција, контактот меѓу наставниците од различни наставни јазици, што се обезбедува преку нивна соработка, има голема потенцијална моќ да ја подобри општествената кохезија. И тука доаѓаат до израз интеркултурните компетенции на наставниците, односно оспособеноста на наставниците за комуникација со целосно почитување на етничките/културните разлики. Ефективноста на соработката на наставниците од различни наставни јазици е условена од нивото на нивните интеркултурни компетенции. Истовремено, таквата соработка е плодна почва за градење на нивните интеркултурни компетенции. Сосема е оправдано да се смета дека меѓуетничката соработка на наставниците претставува модел за меѓуетничка соработка на учениците од различни наставни јазици, па колку е тој модел попозитивен и поочигледен, толку е поверојатно дека подготвеноста на учениците за меѓуетничка соработка ќе се зголеми. Резултатите од ова истражување треба да укажат на важноста што наставниците ја припишуваат на меѓуетничката/меѓукултурната соработката како средство за подобрување на интеретничката интеграција во образованието.







# ЦЕЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО



Истражувањето се состои од два дела: квантитативно и квалитативно истражување. Квантитативниот дел овозможува да се одговори на носечките прашања што го водат истражувањето, а се однесуваат на мислењата и ставовите на наставниците Македонци и Албанци од основното образование во поглед на:

- ▶ **Интеркултурните компетенции на наставниците:** Кои интеркултурни компетенции се најважни?; Какви се нивото и квалитетот на интеркултурните компетенции кај наставниците од македонски и од албански наставен јазик?
- ▶ **Соработката меѓу наставниците од двата наставни јазика:** Кои се позитивните, а кои негативните страни од соработката?; Каква е подготвеноста за соработка на наставниците од двата наставни јазика?
- ▶ **Заедничките обуки:** Кои се позитивните, а кои негативните страни од заедничките обуки?; Каква е користа од нив? Како би требало да се спроведуваат?
- ▶ **Квалитетот на наставата:** Каков е квалитетот на наставата?; Кои се главните фактори што придонесуваат за квалитетот/неквалитетот?

Дополнителна цел на квантитативното истражување е да се провери ставот на наставниците Албанци и Македонци за *прифаќање и почитување на мултиетничката реалност* на нашата држава.

За да се одговори на поставените прашања, во квантитативното истражување првенствено се прави споредба меѓу мислењата и ставовите на наставниците од двата етникума во рамки на сите пет горенаведени сфери. Истовремено, за повеќето аспекти од вклучените сфери дополнително се проверува дали можноста за „меѓујазична“ соработка на ниво на училиште (еднојазични или двојазични училишта) придонесува за зголемување или за приближување на евентуалните разлики меѓу наставниците од двата етникума во поглед на искажаните мислења и ставови.

РАЗВОЈ НА ИНТЕРКУЛТУРНИТЕ  
КОМПЕТЕНЦИИ КАЈ  
НАСТАВНИЦИТЕ  
ОД ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Квалитативното истражување има за цел да ги продлабочи сознанијата стекнати преку квантитативното истражување на тој начин што ќе обезбеди дополнителен увид во ставовите и мислењата на наставниците во врска со истите сфери од образованието. Всушност, квалитативното истражување се фокусира на:

- ▶ **Интеркултурните компетенции:** Потребата од развивање на интеркултурните компетенции на наставниците за самите наставници и за нивните ученици.
- ▶ **Соработката меѓу наставниците од двата наставни јазика:** Облиците на соработка што се присутни во праксата и ефектите од таквата соработка.
- ▶ **Квалитетот на образованието:** Улогата на наставниците во обезбедување на квалитетот, придонесот на „меѓујазичната“ соработка и поддршката на политичките елити за подобрување на квалитетот.



# ИНСТРУМЕНТИ И ПОСТАПКА НА ПРИБИРАЊЕ НА ПОДАТОЦИТЕ



Истражувањето е спроведено во две последователни фази, во периодот ноември – декември 2021 година. Во првата фаза е реализиран квантитативниот дел од истражувањето, а во втората – квалитативниот дел. Реализацијата на секоја од фазите е диктирана од спецификите на квантитативниот, односно на квалитативниот метод на истражување.

## КВАНТИТАТИВНО ИСТРАЖУВАЊЕ

За прибирање на квантитативните податоци за мислењата и ставовите на наставниците се користени два инструмента изработени за потребите на истражувањето, и тоа:

- **Прашалник** составен од 19 прашања што се однесуваат на: интеркултурните компетенции (5), интерјазичната соработка (6), заедничките обуки (5) и квалитетот на наставата (3).

Само пет од прашањата се однесуваат на перцепцијата на сопствените состојби или преференции, додека сите други (14) го адресираат мислењето за состојбите со или преференциите на наставниците од „својот“ наставен јазик, на наставниците од „другиот“ наставен јазик или на наставниците воопшто.

Сите прашања се со понудени одговори и на повеќето од нив (11) се одговара со избор на една алтернатива, а другите овозможуваат избор на две (7 прашања) или на три (1 прашање) алтернативи. Меѓу понудените одговори не е оставен простор за дополнително мислење или за избегнување да се даде мислење. Тоа е направено за да се намали можноста учесниците да даваат „политички коректни“ одговори.

За потребите на обработка на податоците, фреквенциите на одговорите добиени на секое одделно прашање од прашалникот се претвораат во проценти. Пресметаните проценти ги овозможуваат споредбите меѓу податоците добиени од наставниците Албанци и наставниците Маке-

донци, а понекогаш и меѓу наставниците од двата етникума кои работат во еднојазични и повеќејазични училишта.

- **Скала на ставови** составена од 10 тврдења со кои се мери етнонационалната ориентација преку определување на важноста што наставниците ја припишуваат на етничкиот идентитет (5 тврдења), на минатото на сопствената етничка заедница (2 тврдења) и на односот меѓу сопствената етничка заедница и државата, односно другите етнички заедници во државата (3 тврдења). Преку мерките добиени на оваа скала, може посредно да се заклучува за тоа колку наставниците се подготвени за прифаќање и почитување на мултиетничкиот карактер на нашата држава.

Секое тврдење се одговара на скала од 1 (воопшто не се согласувам) до 4 (сосема се согласувам). Со пресметување на аритметичката средина од добиените одговори на сите тврдења се утврдува вкупната мерка на скалата (во ранг меѓу 1 и 4). Интерпретацијата на добиените мерки се прави во однос на 2,5, која е средна точка на скалата (ниту согласување ниту несогласување). За вредностите под 2,5 се смета дека означуваат став кој не инклинира (кој не е склон) кон етнонационална ориентација, додека за тие над 2,5 се смета дека означуваат присуство на етнонационалната ориентација. Со други зборови, колку е вкупната мерка поголема од 2,5, толку е поизразена етнонационалната ориентација, а со тоа и пониска подготвеноста за прифаќање и почитување на мултиетничката реалност на државата.

Скалата е зададена во верзија што содржи 18 тврдења. По психометричката анализа на одговорите добиени од сите учесници, од скалата се исклучени 8 тврдења што се покажуваат како недискриминативни (со ниска позитивна или со негативна корелација со вкупниот скор/резултат на скалата). Со нивно исклучување, релијабилноста на скалата (изразена преку Кронбаховиот алфа-коефициент) е подигната од 0,628 на 0,810, што дава за право да се смета дека финалната скала на етнонационална ориентација има задоволителна внатрешна конзистентност.

Двата инструмента се подготвени во две јазични верзии: на македонски и на албански јазик. Освен според јазикот, верзиите се разликуваат и во формулацијата на некои од прашањата. Кога прашањето се однесува на наставниците од „сопствениот“ наставен јазик, во македонската верзија се посочува на наставници од македонски наставен јазик и следствено на тоа, во албанската верзија, на наставници од албански наставен јазик. Кога прашањето се однесува на наставниците од „другиот“ наставен јазик, во албанската верзија се посочува на наставници од македонски наставен јазик, а во македонската верзија, на наставници од албански наставен јазик.

Двата инструмента се задавани електронски (преку *Гугл формс*), и тоа еден по друг, во рамки на исто задавање. При задавањето, на гореопишаните инструменти за утврдување на мислењето и ставовите на учесниците им претходат шест прашања за идентификување на: а) типот на училиштето (еднојазично или повеќејазично) и општината во кое е лоцирано, б) полот и етничка-

та припадност на наставниците и в) одделението/одделенијата и периодот/нивото во кое ја реализираат наставата (одделенски или предметни наставници), а за оние кои се предметни наставници и кои предмети ги предаваат. Задавањето е спроведено во училиште со поддршка на одговорните советници од Бирото за развој на образованието.

### **КВАЛИТАТИВНО ИСТРАЖУВАЊЕ**

За потребите на квалитативното истражување се составени 13 носечки прашања со повеќе потпрашања за поставување во фокус-групи. Прашањата се наменети за стекнување продлабочени сознанија за ставовите и мислењата на наставниците во поглед на интеркултурните компетенции, соработката меѓу наставниците од различни наставни јазици и квалитетот на наставата/образованието во нашата држава.

Спроведени беа вкупно осум фокус-групи, по четири на секој од двата јазика. Во просек, секоја фокус-група траеше околу 90 минути.

Фокус-групите беа организирани од страна на Бирото за развој на образованието. Како модератори беа ангажирани стручни лица од Центарот за човекови права и разрешување конфликти, со долгогодишно искуство во водење фокус-групи и работа со наставници од македонски и од албански наставен јазик. Податоците беа прибирани во текот на ноември 2021 година. Со дозвола на учесниците, разговорите во фокус-групите беа снимени и сите учесници имаа дадено согласност нивните изјави да бидат користени за илустрација на наодите.



# УЧЕСНИЦИ ВО ИСТРАЖУВАЊЕТО



## КВАНТИТАТИВНО ИСТРАЖУВАЊЕ

Во истражувањето учествуваа наставници Македонци и наставници Албанци од еднојазични и повеќејазични основни училишта со настава на македонски и/или на албански јазик. Во првата фаза од формирањето на примерокот намерно се избрани основни училишта што се лоцирани во етнички балансиранни, во етнички похомогени и во етнички похетерогени општини, при што хомогеноста/хетерогеноста е операционализирана преку процентуалниот сооднос меѓу Албанците и Македонците кои се жители во општината. Истовремено, внимавано е меѓу избраните училишта да има такви кои се лоцирани во урбани и во рурални општини.

ТАБЕЛА 1 Етничка и полова структура на примерокот наставници (по општини)

	МАКЕДОНЦИ		АЛБАНЦИ	
	Машки	Женски	Машки	Женски
Битола	19	53		
Бутел	1	21	7	19
Велес	14	49		
Гостивар	9	43	8	44
Дебар			5	38
Кавадарци	11	45		
Карпош	4	23	6	21
Кичево	17	54	15	45
Кочани	12	52		





	МАКЕДОНЦИ		АЛБАНЦИ	
	Машки	Женски	Машки	Женски
Куманово	32	156	32	63
Охрид	23	89	7	19
Ресен	3	13	3	10
Струга	9	31	13	38
Струмица	16	58		
Тетово	13	61	40	163
Центар	4	44		
Чаир			41	110
Штип	13	37		
Босилово	13	31		
Брвеница	6	8	15	13
Долнени	4	11	1	3
Желино			10	24
Зелениково	5	19	10	2
Јегуновце	4	19	6	19
Липково			36	29
Маврово и Ростуше	4	5	9	0
Новаци	11	30		
Теарце	4	13	8	18
	251 (20,6 %)	965 (79,4 %)	272 (28,6 %)	678 (71,4 %)
	1 216		950	

Во втората фаза инструментите се зададени на најмалку 90 % од наставниците во избраните училишта, а за финалниот примерок се земени предвид само наставниците Македонци кои наставата ја реализираат на македонски јазик, односно наставниците Албанци кои наставата ја реализираат на албански јазик. На тој начин е обезбедено потполно совпаѓање меѓу етничката припадност на наставниците и јазикот на наставата и е исклучена можноста за варирање на јазикот на наставата при споредување на мислењата и ставовите на наставниците од двете етнички заедници.

Финалниот примерок на истражувањето го сочинуваат наставниците кои одговориле на сите поставени прашања на двата зададени инструменти: 1 216 наставници Македонци (56,1 % од вкупниот број учесници) и 950 наставници Албанци (43,9 %). Со оглед на тоа што истражувањето не претендира да извлекува заклучоци за севкупната популација наставници, туку да ги споредува мислењата и ставовите на наставниците од двете етнички заедници, етничката балансираност на наставниците се смета за побитна од пропорционалната застапеност по етничка основа.

Податоците од табелата број 1 покажуваат дека убедливо мнозинство наставници од двете етнички групи кои се вклучени во примерокот се од женски пол (75,9 %, од вкупно 2 166 учесници), што не изненадува со оглед на половата структура на популацијата наставници во основното образование. Од податоците прикажани во истата табела може да се види дека наставниците Албанци работат во училишта лоцирани во 19 општини, при што 78,6 % од нив доаѓаат од 11 урбани општини (наспроти 21,4 % од 8 рурални општини). Наставниците Македонци вклучени во примерокот работат во училишта што припаѓаат на 24 општини, при што 84,6 % од нив се од училишта во 16 урбани општини (наспроти 15,4 % од 8 рурални општини).

При формирање на примерокот е земено предвид да бидат застапени наставници кои работат во еднојазични училишта во кои наставата се одвива на македонски, односно на албански наставен јазик и повеќејазични училишта во кои се реализира настава на двата јазика, без оглед на тоа дали е или не е застапен и друг наставен јазик. Табелата број 2 покажува дека уделот на наставниците од училиштата што се водат како повеќејазични (со настава на македонски и на албански јазик) е околу една третина за двете групи наставници. Меѓутоа, за потребите на истражувањето, од овој процент се одземаат наставниците кои работат во повеќејазични училишта, но во објект во кој нема настава на „другиот“ јазик затоа што во таквите околности можноста на наставниците од едниот наставен јазик за интеракција со наставниците од другиот јазик е многу намалена. Поради тоа, наставниците од таквите училишта во истражувањето се третираат како наставници од еднојазично училиште. Со други зборови, бројот на наставниците Албанци од еднојазичните училишта кои влегуваат во споредбата изнесува 659 (69,4 % од вкупно 950), додека за наставниците Македонци тој број изнесува 877 (72,1 % од вкупно 1 216). Сите останати се сметаат како наставници од повеќејазични училишта (291 наставник Албанец и 339 наставници Македонци).



**ТАБЕЛА 2** Структура на примерокот наставници според типот на училиште

	МАКЕДОНЦИ		АЛБАНЦИ	
Еднојазично училиште	812		629	
Повеќејазично, но во објект без настава на „другиот“ јазик	65	877 (72,1 %)	30	659 (69,4 %)
Повеќејазично, во објект со настава на двата јазика	321		274	
Повеќејазично, делумно во објект со настава на двата јазика и делумно во објект со настава на еден јазик	18	339 (27,9 %)	17	291 (30,6 %)

Од табелата број 3 може да се види дека повеќе од половината од учесниците од двете етнички групи се предметни наставници. Меѓу нив, најголем е уделот на наставници кои ја реализираат наставата по наставните предмети: Математика, Природни науки и/или Информатика, а најмал на оние кои припаѓаат на уметничките предмети, што соодветствува на состојбата во популацијата. Дополнителните анализи на примерокот покажуваат дека мал процент од учесниците предаваат во прво и четврто одделение и дека ја поминале обуката за реализација на наставата според новата Концепција за основното образование (18,4 % од наставниците Македонци и 17,4 % од наставниците Албанци). Исто така, во примерокот се застапени и наставници кои работат со комбинирани паралелки (7,7 % од наставниците Албанци и 6,9 % од наставниците Македонци).

**ТАБЕЛА 3** Структура на примерокот наставници според периодот/нивото во кој/кое реализираат настава

	МАКЕДОНЦИ	АЛБАНЦИ
Одделенски наставници	537 (44,2 %)	384 (40,4 %)
Предметни наставници	679 (55,8 %)	566 (59,6 %)
Македонски или Албански јазик	102	89
Англиски или друг странски јазик	147	130
Математика, Природни науки и/или Информатика	205	173
Историја, Географија и/или Граѓанско образование	94	73
Ликовно или Музичко образование	48	44
Физичко и здравствено образование	83	57
	1 216	950

### КВАЛИТАТИВНО ИСТРАЖУВАЊЕ

Во истражувањето беа вклучени наставници од 39 основни училишта, и тоа: 16 еднојазични со настава на македонски јазик (41 %), 10 еднојазични со настава на албански јазик (26 %) и 13 повеќејазични со настава на двата јазици (33 %). Училиштата вклучени во истражувањето беа избрани од три категории на групи (според структурата на учесниците по наставен јазик) кои учествувале во обуки за примена на новата Концепција за основното образование во РСМ: еднојазични групи (наставници од еден наставен јазик, македонски или албански), балансирани групи (балансирана бројка на наставници од македонски и албански наставен јазик), дизбалансирана група (доминантна бројка на наставници од македонски или од албански наставен јазик).

Во истражувањето учествуваа вкупно 59 наставници, од кои 16 од машки пол (27,1 %) и 43 од женски пол (72,9 %). Меѓу нив, 35 беа наставници кои предаваат на македонски наставен јазик (59,3 %) и 24 наставници кои предаваат на албански наставен јазик (40,7 %). Од вкупната бројка, 44 беа одделенски наставници од I и IV одделение (74,6 %) и 15 наставници од предметна настава (25,4 %).

Наставниците кои учествуваа во фокус-групите беа назначени од директорите на училиштата по барање упатено од Бирото за развој на образованието. Единствен посочен критериум за избор на одделенските наставници беше да учествувале во обуките за реализација на новата Концепција.

# РЕЗУЛТАТИ



Резултатите од прашалникот што ги прикажуваат мислењата и ставовите на наставниците се групирани околу одделните сфери што се предмет на истражувањето и се прикажани главно во графиконите што следуваат. Во повеќето од графиконите се спротивставени процентите на избраните одговори од страна на наставниците Македонци и од страна на наставниците Албанци кои учествуваат во истражувањето како носечки групи за споредба. Секогаш кога е релевантно, споредбата е правена и врз основа на типот на училиштето во кое работат наставниците, па прикажаните проценти ги отсликуваат и одговорите на наставниците од две подгрупи (од еднојазични, наспроти повеќејазични училишта) во рамки на двете носечки групи определени од етничката припадност на наставниците. Во таков случај, процентите што ги отсликуваат одговорите на носечките групи, без подгрупите, се прикажуваат само во текстот. За дел од прашањата процентите на одговорите се претставени во табели, а тоа е направено тогаш кога графичкото прикажување не придонесува за појасно претставување на резултатите. Разликите што се констатираат во текстот се поткрепени со соодветни статистички показатели – најчесто се покажале како статистички значајни разлики констатирани преку Хи-квадрат тестот за независност. Во случаи кога се покажала потреба за утврдување на врската меѓу одговорите на некои од прашањата, пресметуван е и коефициент на корелација (Spearman's rho).

Резултатите од скалата на ставови се прикажани графички преку аритметичките средини изведени како просечни мерки на секое тврдење посебно и на сите тврдења заедно. Добиените аритметички средини за наставниците Албанци и за наставниците Македонци се споредувани со соодветен статистички тест (*t-тест* за независни групи) за да се утврдат разликите меѓу двете групи наставници во подготвеноста за прифаќање и почитување на мултиетничката реалност на нашата држава. При вкрстување на вкупната мерка на скалата со одговорите на одделни прашања од прашалникот се користени дополнителни статистички тестови за утврдување на поврзаноста меѓу етнонационалната ориентација што се мери со скалата и одделни индикатори што се детектираат со прашалникот.

РАЗВОЈ НА ИНТЕРКУЛТУРНИТЕ  
КОМПЕТЕНЦИИ КАЈ  
НАСТАВНИЦИТЕ  
ОД ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Квалитативните резултати од фокус-групите, во вид на резимирање на изјавите, поткрепени со цитати од учесниците, се групирани според тематиката што ја покриваат и се презентирани веднаш по квантитативните резултати добиени со примена на прашалникот кои припаѓаат на истата сфера на истражувањето. На тој начин е обезбеден целосен преглед на добиените резултати од сите подрачја покриени со истражувањето.

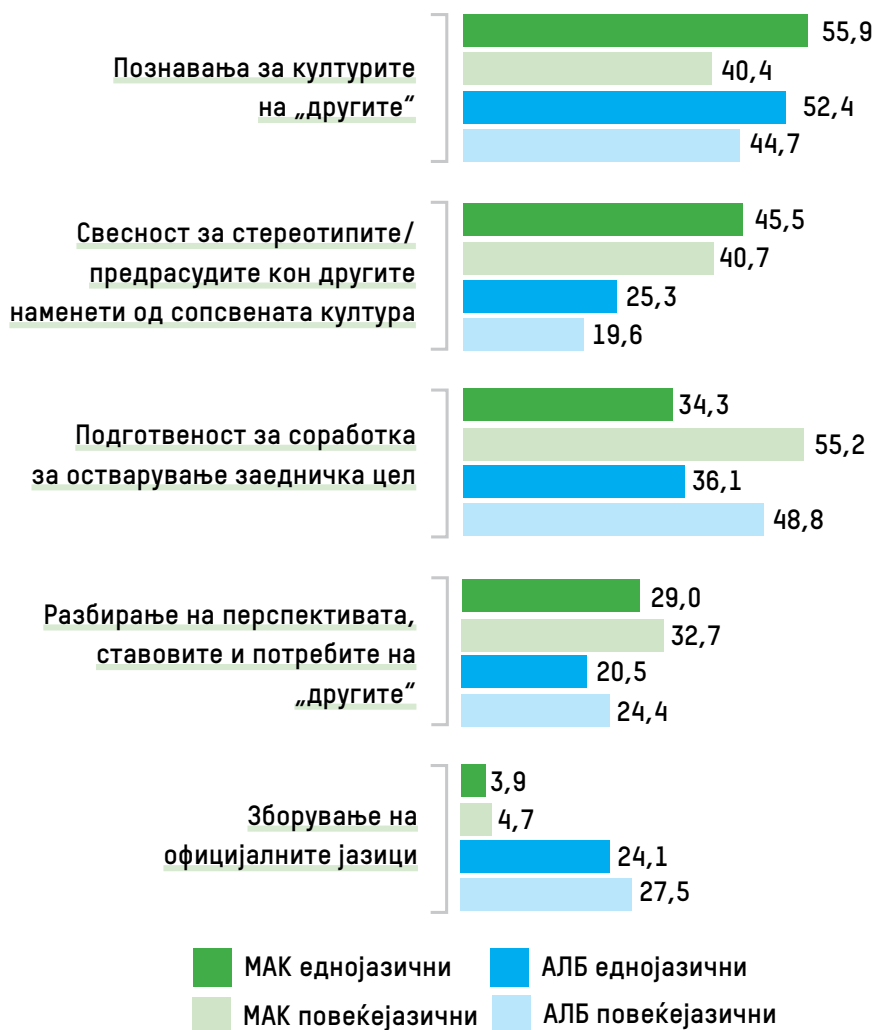


# 1 | ИНТЕРКУЛТУРНИ КОМПЕТЕНЦИИ



## КВАНТИТАТИВНО ИСТРАЖУВАЊЕ

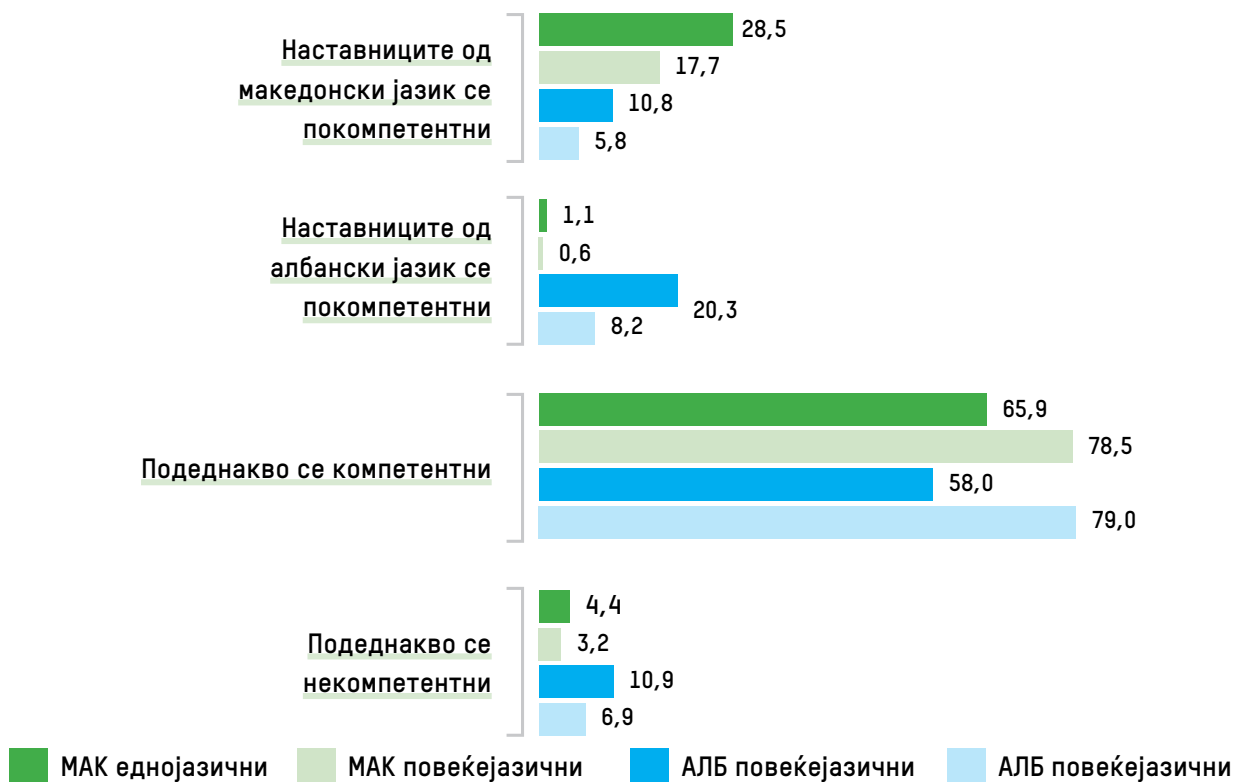
На прашањето: *Кои од наведените интеркултурни компетенции ги сметате како најважни за наставниците во нашата држава?*, по половина од наставниците Македонци и наставниците Албанци го избрале познавањето на културата на другите етнички заедници кои живеат во Република Северна Македонија, а по 40 % од едните и другите се согласиле дека тоа е подготвеноста за соработка со наставниците од друг наставен јазик во остварување на заедничка цел. Увидот во резултатите дадени во графиконот 1.1. покажува дека овие два понудени одговора се различно преферирани од страна на наставниците од еднојазичните и наставниците од повеќејазичните училишта, па така за далеку поголем процент од наставниците (и Албанци и Македонци) од повеќејазичните училишта подготвеноста за интернетничка соработка е поважна, додека, пак, за поголем број од наставниците од двата етникума кои работат во еднојазични училишта побитни се познавањата на културата на другите етнички заедници.



ГРАФИКОН 1.1. Процентуална застапеност на одговорите на прашањето: *Кои од наведените интеркултурни компетенции ги сметате како најважни за наставниците во нашата држава?* (2 можни избора) – споредба по етничка припадност и типот на училиште

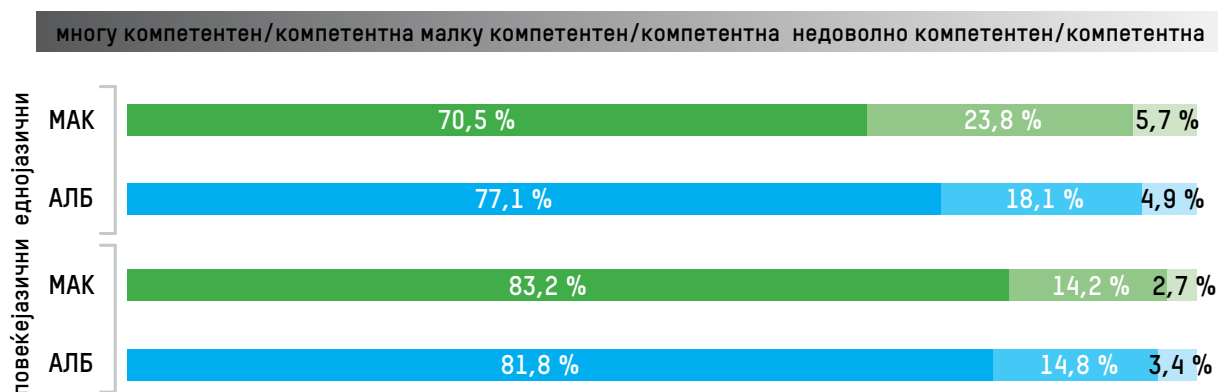
Од графиконот 1.1. се забележува дека разликите во направениот избор за другите три опции се главно етнички детерминирани. Притоа, најдена е голема разлика кога се работи за свесноста за стереотипите и предрасудите кон другите наметнати од сопствената етничка заедница, што е далеку повеќе кај наставниците Македонци (44,2 %) отколку кај наставниците Албанци (23,6 %), а уште поголема во врска со зборувањето на македонски и албански јазик (како официјални јазици во државата), што го избрале една четвртина од наставниците Албанци (25,2 %), наспроти незначителен процент од наставниците Македонци (4,1 %). Од друга страна, гледањето низ перспективата на другите со разбирање на нивните ставови и потреби е преферирана опција за 30 % од наставниците Македонци и за 21,7 % од наставниците Албанци.

Околу две третини од наставниците Албанци (64,4 %) и наставниците Македонци (69,4 %) сметаат дека наставниците во основното образование од двата наставни јазика имаат интеркултурни компетенции, и тоа на подеднакво ниво. Од резултатите во графиконот 1.2. може да се види дека ваквото мислење е значително поприсутно меѓу наставниците од двата етникума кои работат во повеќејазичните основни училишта, отколку меѓу оние од еднојазичните. Многу понизок е процентот на оние кои сметаат дека наставниците од двата јазика се еднакво некомпетентни, но меѓу нив поприсутни се наставниците Албанци (9,7 %, наспроти 4,1 % наставници Македонци), при што најзастапени се наставниците Албанци од еднојазичните училишта. Од друга страна, не е за занемарување застапеноста на наставниците кои сметаат дека колегите од „нивниот“ наставен јазик се покомпетентни отколку оние од „другиот“. Во прилог на наставниците од македонски наставен јазик се изјасниле 25,5 % од наставниците Македонци и 9,3 % од наставниците Албанци, додека во прилог на наставниците од албански наставен јазик се изјасниле 16,6 % од наставниците Албанци, наспроти незначителен 1 % од наставниците Македонци. Од резултатите во графиконот се гледа дека ваквото мислење е многу поприсутно меѓу наставниците од еднојазичните отколку меѓу наставниците од повеќејазичните училишта.



ГРАФИКОН 1.2. Процентуална застапеност на одговорите на прашањето: *Како би ги оцениле интеркултурните компетенции на наставниците во основното образование во нашата држава?* – споредба по етничка припадност и типот на училиште

Кога се работи за проценката на сопствената интеркултурна компетентност, големо мнозинство од наставниците Македонци (74 %) и наставниците Албанци (78,5 %) се доживуваат себеси како многу компетентни, многу помал процент како малку компетентни (21,1 % од наставниците Македонци и 17,1 % од наставниците Албанци), а најмалку застапени се оние кои за себе кажуваат дека се недоволно компетентни (4,9 % од наставниците Македонци и 4,4 % од наставниците Албанци). Резултатите од графиконот 1.3. ги потврдуваат очекувањата според кои процентот на наставници од двата етникума кои себеси се сметаат за многу компетентни е повисок меѓу оние кои работат во повеќејазични, отколку меѓу оние кои работат во еднојазични училишта. Питоа, не е за занемарување разликата меѓу наставниците Албанци и наставниците Македонци од еднојазичните училишта која оди во прилог на наставниците Албанци, што не изненадува со оглед на тоа што голем дел од вкупниот број наставници Македонци од овој тип училишта доаѓаат од делови на државата со мала и/или незначителна застапеност на албанско население.



**ГРАФИКОН 1.3.** Процентуална застапеност на одговорите на прашањето: *Како би ги оцениле Вашите лични интеркултурни компетенции?* – споредба по етничка припадност и типот на училиште

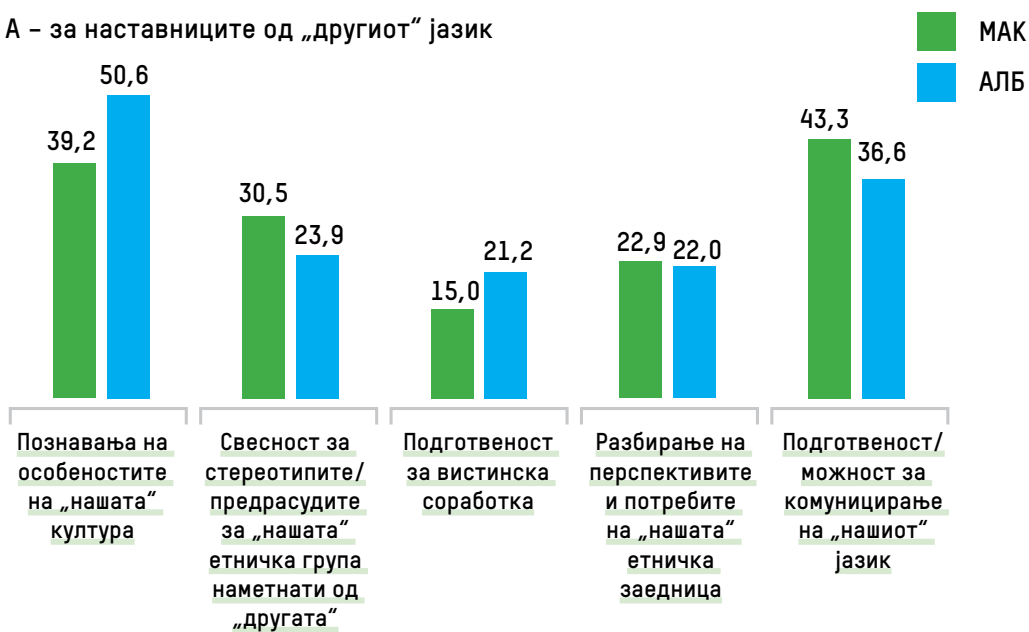
Во графиконот 1.4. се презентирани резултатите кои го одразуваат мислењето на наставниците од двата етникума во врска со интеркултурните компетенции кои им недостасуваат на наставниците од „другиот“ наставен јазик и на наставниците од „сопствениот“ наставен јазик. Кога ќе се споредат резултатите од двата графикона ќе се забележи дека еднаков процент од учесниците Македонци и Албанци сметаат дека наставниците од македонски наставен јазик немаат доволно познавања за албанската култура, додека значително помал, но еднаков процент од учесниците од двата етникума сметаат дека наставниците од албански наставен јазик немаат доволно познавања за македонската култура. Друг интересен наод се однесува на подготвеноста, односно на можноста за комуникација на јазикот на „другиот“. Значаен процент (над 40 %) од наставниците Македонци сметаат дека наставниците од албански наставен јазик не можат или не сакаат да комуницираат на македонски јазик и приближно ист процент од наставниците Албанци го тврдат истото за наставниците од македонски наставен јазик кога се работи за комуникација на албански јазик. Само една четвртина од



наставниците од двете етнички заедници гледаат таков недостаток кај наставниците од „сопствениот“ наставен јазик.

Истовремено, од графиконот 1.4. се гледа и дека убедливо најмал процент од наставниците Македонци ја посочиле *неподготвеноста за соработка со наставниците од „другиот“ наставен јазик* како недостиг на интеркултурна компетентност и на наставниците од македонски и на наставниците од албански наставен јазик. Освен недоволното познавање на специфичностите на македонската култура, значителен дел од наставниците Албанци сметаат дека колегите од нивниот наставен јазик не можат да гледаат на работите низ перспективата на македонската етничка заедница затоа што немаат доволно разбирање за нивните ставови и потреби. Од друга страна, значителен процент од наставниците Македонци им замеруваат на колегите од албански наставен јазик за недостиг од свесност за тоа дека нивната културна/етничка заедница ѝ наметнува стереотипи и предрасуди на македонската етничка заедница, при што овој процент е повисок од процентот на наставниците Македонци кои им замеруваат на колегите од македонски наставен јазик на недостиг од таква свесност кога се работи за стереотипите и предрасудите кон Албанците.

А – за наставниците од „другиот“ јазик



Б – за наставниците од „сопствениот“ јазик



ГРАФИКОН 1.4. (А и Б): Процентуална застапеност на одговорите на прашањата: *Која од наведените интеркултурни компетенции најмногу им недостасува на повеќето наставници од „другиот“ наставен јазик?* (А) и *Која од наведените интеркултурни компетенции најмногу им недостасува на повеќето наставници од „сопствениот“ наставен јазик?* (Б) (по 2 можни избора) – споредба по етничка припадност

### КВАЛИТАТИВНО ИСТРАЖУВАЊЕ

Во фокус-групите се дискутираше главно за потребата од развивање на интеркултурните компетенции на наставниците за самите наставници и за нивните ученици. Учесниците сметаат дека интеркултурните компетенции на наставниците придонесуваат за успешно спроведување на воспитно-образовниот процес. Според добиените одговори, наставниците со интеркултурни компетенции се сметаат за посензитивни во однос на различноста, а исто така и поуспешни во градењето соодветни ставови и развивање на вредностите на учениците кога се работи за почитување на различноста. Наставниците од повеќејазичните училишта ја гледаат важноста на интеркултурните компетенции преку нивната практична примена во секојдневната работа во училишната средина. Имено, нивната корисност ја согледуваат во комуникацијата со ученици од различни етнички заедници. Дел од учесниците аргументираат дека интеркултурните компетенции на наставниците најмногу би придонеле во мешани етнички училишта, за превенирање и надминување на проблеми од етничка природа.

” Би внимавале на различностите, ставовите, вредностите, мислењата... Тие што би ги очекувале од децата. Стилот на комуникација што се користи... Ќе бидеме посензитивни за различноста. Учениците би се огледале на наставникот [женско, Македонка].“

- ” Се соочуваме со различни ситуации, на пример, се караат двајца ученици, еден Македонец и еден Албанец, за наједноставни работи, на голем одмор да кажеме. Тие компетенции ни помагаат како да објасниме, да постапиме за да нема предрасуди дека првиот што ќе помине не е важно дали е Македонец или Албанец [женско, Албанка].”
- ” Нема да има непријатни случки во мешани средини. Најголема придобивка кај мешаните училиштата... И таму ќе има меѓусебно разбирање и ќе бидеме лишени од проблеми [машко, Македонец].”

За учениците е корисно наставниците да имаат развиени интеркултурни компетенции затоа што таквите компетенции ќе придонесат да ги подготват учениците за соживот со другите етнички заедници во земјата, и тоа преку разбирање на стереотипите, намалување на предрасудите и прифаќање на другите кои се различни од нив.

- ” Познавањето едни со други и обичаите се предуслов за почитување и се стеснува просторот на манипулации и предрасуди, табуа... Бегај од нив, од муслимани или каури [женско, Македонка].”
- ” Децата имаат свое негативно мислење кон личности од другата етничка заедница... Ќе се сретнат некаде... Подобрo ќе се снајдат во тоа што ги очекува во животот [машко, Македонец].”

Според одговорите на учесниците, интеркултурните компетенции на наставниците се важни за да се обезбеди функционирање на мултикултурното општество, меѓусебно запознавање, почитување и прифаќање на етничките заедници кои живеат во нашата земја. Тоа би значело здраво, стабилно и отворено општество.

- ” Колку подобри ученици, толку подобро општество, тие се поврзани едни со други... Подобри односи меѓу различните заедници [машко, Албанец].”
- ” Придобивки за општеството би биле луѓе кои се отворени кон другите заедници, нема секој да биде стуткан само во рамки на својата група. Така, сите би живееле во поголема хармонија [женско, Албанка].”
- ” Градење соживот, надминување на предрасудите, стереотипите, табуата... Да се гради соживот... Да градиме соживот и да имаме услови мирно и сложно да живееме [женско, Македонка].”

Наставниците со интеркултурни компетенции можат да развијат исти компетенции кај учениците преку запознавање на учениците со историјата, културата на другите етнички заедници во нашата земја, но доколку тоа се прави со позитивен пристап. Исто така, учесниците наведуваат дека е важно наставниците да ги „покажат“ интеркултурните компетенции преку невербалниот говор и контактот со припадниците од други етнички заедници.

- ” Ако наставникот користи убави зборови за другата страна... Дека со работката е неопходна ако сакаме да живееме во мир со другите... Не треба да ја потхрануваме негативноста дека не ни треба јазикот... Ние мора да ги спремаме децата да го учат јазикот, да ја знаат и културата на другиот [женско, Албанка].”

- ” Важен е живиот збор на наставникот. Наставникот да нема предрасуди... Децата го читаат и говорот на телото на наставникот [женско, Македонка].“
- ” Личниот пример е најдобар пат... Комуникацијата со наставничка од друг етникум... Тие го гледаат тоа и постапуваат исто така [женско, Македонка].“
- ” Ние навистина сме наставници, но ние сме и како шофери на автобуси, каде ние ги ориентираме, таму тие одат [машко, Албанец].“

Дел од учесниците прават разлика за поголема ефикасност на начинот на развивање на интеркултурни компетенции кај учениците, во зависност од тоа дали средината е етнички хомогена или е хетерогена. На интегрирањето интеркултурни елементи во содржините на предметите од редовната настава се гледа како на најефикасен начин за пренесување компетенции во еднојазичните училишта. Спроведувањето на заеднички воннаставни активности со ученици од „друг“ наставен јазик се наведува како дополнителен практичен начин за развој на интеркултурни компетенции кај ученици во повеќејазични училишта.

- ” Наставник од средина каде што нема ученици од друг етникум... Тоа се прави преку содржините што се обработуваат... Како ќе се претстави содржината... Кога доаѓа верскиот празник Бајрам, се задржуваме на обработка на такви содржини. Посетуваме верски објекти од друга верска заедница... Посебно кога средината не е мешана [женско, Македонка].“
- ” Прво, наставната програма и учебниците придонесуваат да се запознаат до некаде заедниците... Иако другата страна се поставува како супериорна и секогаш не е подготвена да учи повеќе за нас... [женско, Албанка].“
- ” Заедничка соработка со учителката и другите деца... Се развиваат компетенции кај децата... Заедничка соработка со другите етникуми, но и самите ние индивидуално со нашите деца [женско, Македонка].“
- ” Може да се организираат изложби, драми... Да се посетуваат училиштата [женско, Албанка].“

Непосредното животно опкружување во најголема мера придонело за развој на интеркултурните компетенции кај наставниците. За најголем дел од нив тоа е мешаното соседство, додека за мал број тоа е мешаното работно опкружување. Дел од учесниците ги стекнале интеркултурните компетенции за време на нивното образование.

- ” Растев во мешано маало, мешано соседство. Со баба ми одевме на гости, на свадби [женско, Македонка].“
- ” Јас сум студирала во Скопје, тогаш имаше и бојкоти, но ние имавме добар однос, се дружевме со колеги Македонци [женско, Албанка].“

Наставниците имаат поделени мислења во однос на тоа дали е поважно во училиште учениците да научат да ја почитуваат сопствената етничка заедница, да ги почитуваат другите или да ја почитуваат РСМ како заедничка држава на сите. Најголем дел од наставниците нагласуваат дека најважно е да се научи за сопствената етничка заедница затоа што преку запознавање и почитување на самиот себе се придонесува за почитување на другите, а со тоа и државата.

” Прво сопствената, а потоа ќе научат да ги почитуваат и сите други [женско, Македонка]. ”

” Сопствената, ако се цениш и почитуваш... Ставаш вредност со која ќе ги почитуваш и другите и на крај државата [машко, Македонец]. ”

” Бидејќи немаме луѓе од другите групи, прво треба да се научат да се почитуваат меѓу себе [женско, Албанка]. ”

Дел од учесниците аргументираат дека поважно е почитување на државата затоа што тоа опфаќа почитување на сопствената и почитување на другите етнички заедници кои се дел од државата.

” Ако се почитува државата... Системот на вредности... Дека секоја единка ги има истите права, а тоа значи дека се почитуваат и себеси и другите [машко, Македонец]. ”

” Јас мислам сите три, но со фокус на третото... Сите сме Албанци тука, но треба да прифатиме дека живееме во Република Македонија и таа е нашата татковина [женско, Албанка]. ”



## 2

# ПРОФЕСИОНАЛНА СОРАБОТКА

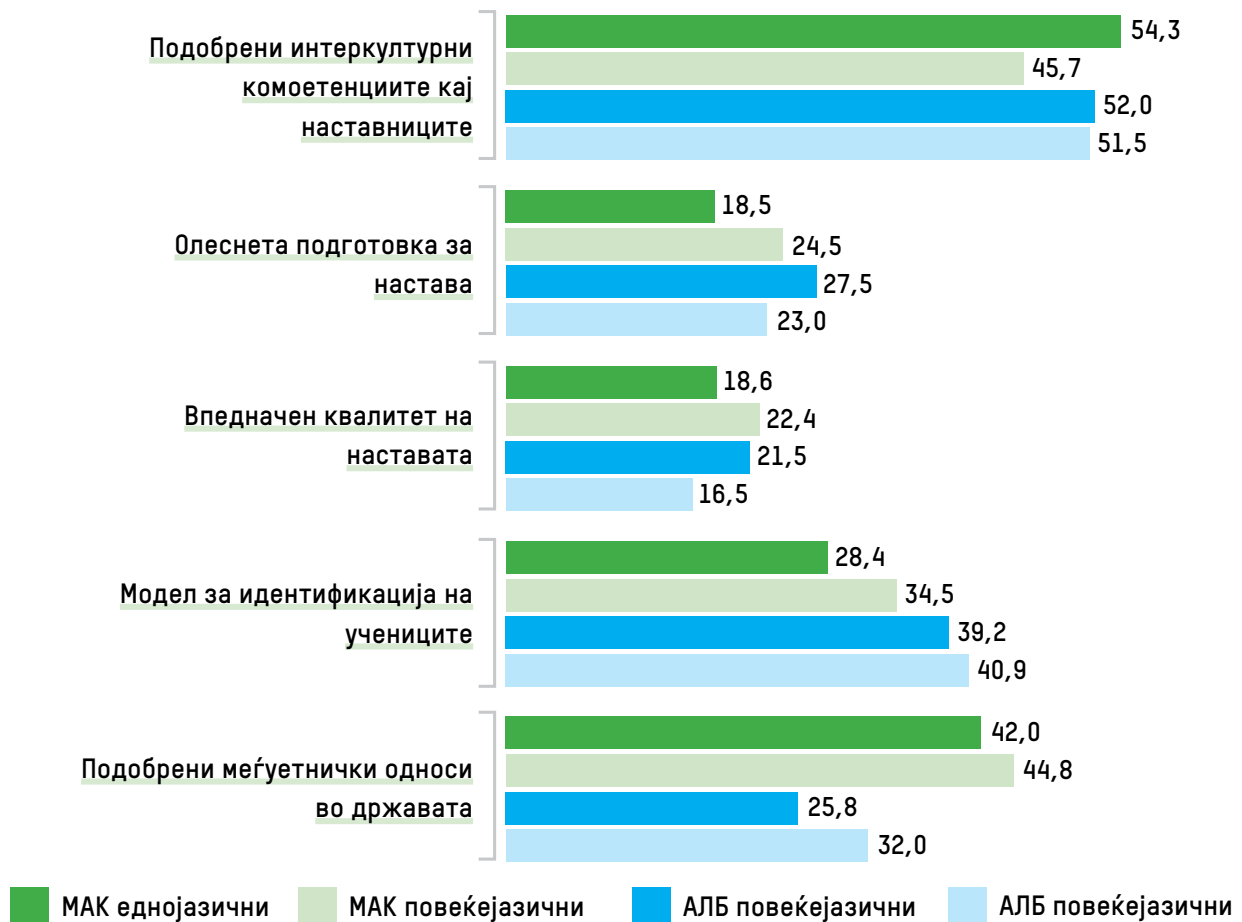
меѓу наставниците од  
македонски и албански  
наставен јазик



### КВАНТИТАТИВНО ИСТРАЖУВАЊЕ

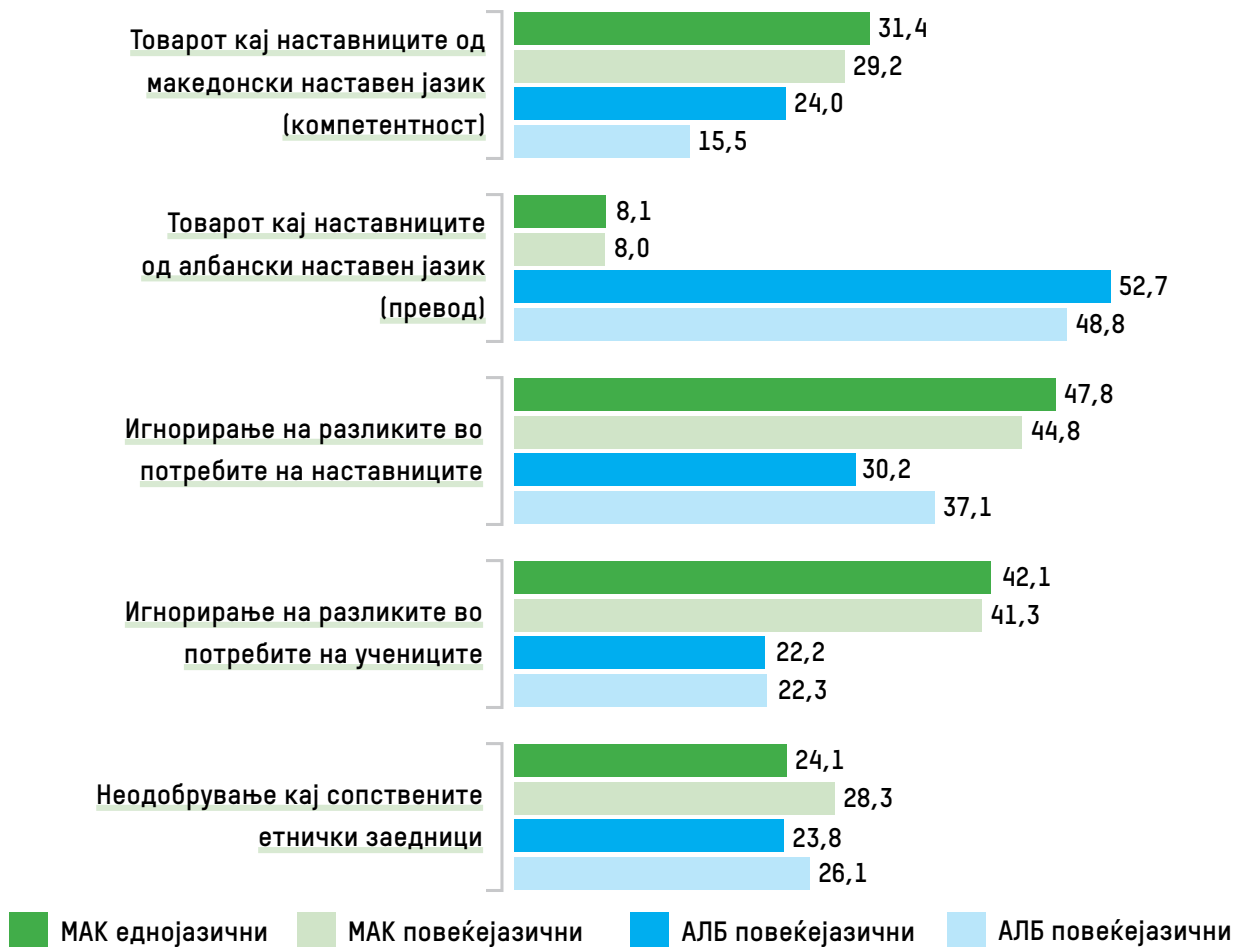
Половина од наставниците од двете етнички заедници (по 51,9 % и од наставниците Албанци и од наставниците Македонци) посочиле дека подобрувањето на интеркултурните компетенции кај наставниците од македонски и од албански наставен јазик е придобивка од континуираната соработка меѓу наставниците од двата наставни јазика во заедничкото планирање на наставата. Кога ќе се земе предвид и типот на училиште (графикон 2.1.), може да се заклучи дека таквото гледиште е поддоминантно меѓу наставниците Македонци од еднојазичните училишта отколку меѓу оние од повеќејазичните. Следен по ред, според процентот на направени избори од страна на наставниците Македонци, е одговорот кој укажува на тоа дека ваквата соработка, подолгорочно гледано, води кон подобрување на меѓуетничките односи на ниво на цела држава (42,8 %), со што се согласуваат многу помал дел од наставниците Албанци (27,7 %), меѓу кои постојат и значајни разлики определени со типот на училиште, во корист на наставниците Албанци од повеќејазичните училишта (графикон 2.1.).





**ГРАФИКОН 2.1.** Процентуална застапеност на одговорите на прашањето: *Кои би биле придобивките од обезбедување континуирана соработка во заедничкото планирање на наставата меѓу наставниците од македонски и од албански наставен јазик?*

Меѓуетнички разлики се најдени и во поглед на изборот на алтернативата според која соработката би им обезбедила на учениците добар модел за идентификација кој би помогнал за меѓуетничка интеграција преку образованието, која ја избрале 39,7 % од наставниците Албанци и 30,1 % од наставниците Македонци. Притоа, не е најдена разлика меѓу наставниците од двата етникума кои работат во еднојазични и повеќејазични училишта (графикон 2.1). Многу помал е процентот на наставниците од двата етникума кои ги посочиле двете други алтернативи како придобивки од соработката, при што за можноста заедничкото планирање на наставата да придонесе за воедначување на квалитетот во наставата се определиле 19,7 % од наставниците Македонци и 20 % од наставниците Албанци, додека, пак, за можноста таквата соработка да им ги олесни подготовките за наставата се определиле 20,1 % од наставниците Македонци и 26,1 % од наставниците Албанци.

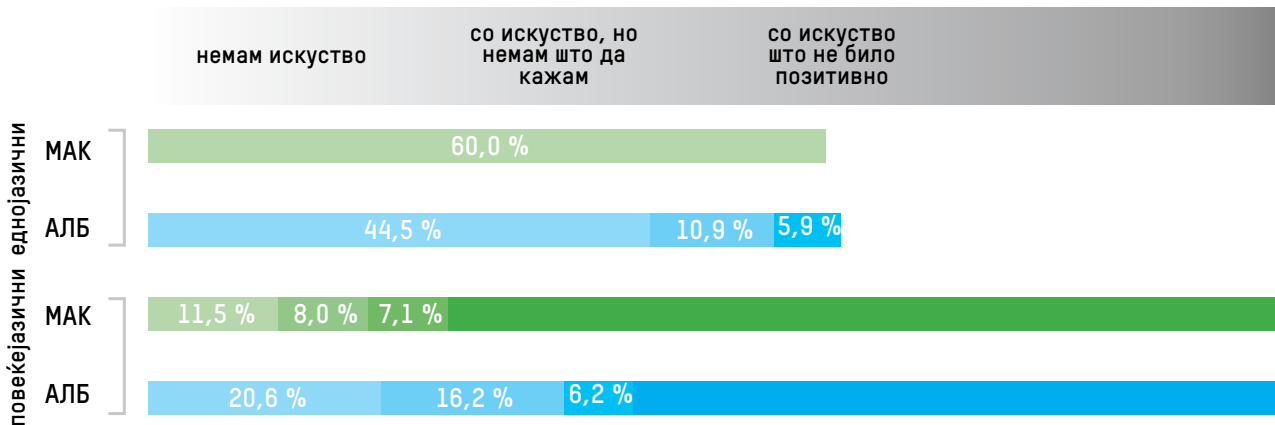


ГРАФИКОН 2.2. Процентуална застапеност на одговорите на прашањето: *Кои би биле негативните страни од системски поттикнатата соработка во заедничкото планирање на наставата?* (2 можни избора) – споредба по етничка припадност и типот на училиште

Кога се работи за мислењето во врска со негативните страни од заедничкото планирање на наставата, детектирани се меѓуетнички разлики во поглед на скоро сите понудени алтернативи, независно од типот на училиштето во кое работат наставниците (графикон 2.2.). Притоа, половината од наставниците Албанци (51,5 %) гледаат проблем во дополнителното оптоварување на наставниците од албански наставен јазик со преведување, коешто само незначителен дел од наставниците Македонци (8,1 %) го гледаат како недостаток. Поголем дел од наставниците Македонци сметаат дека заедничкото планирање би оневозможило да се земат предвид различните потреби на наставниците од двата наставни јазика (47 %, наспроти 32,3 % од наставниците Албанци), односно различните потреби на учениците од двата наставни јазика (41,9 %, наспроти 22,2 % од наставниците Албанци). Истовремено, значајна меѓуетничка разлика е најдена во перципирањето на оптовареноста на наставниците од македонски наставен јазик која произлегува од нивната поголема компетентност во планирањето и реализацијата на наставата. За



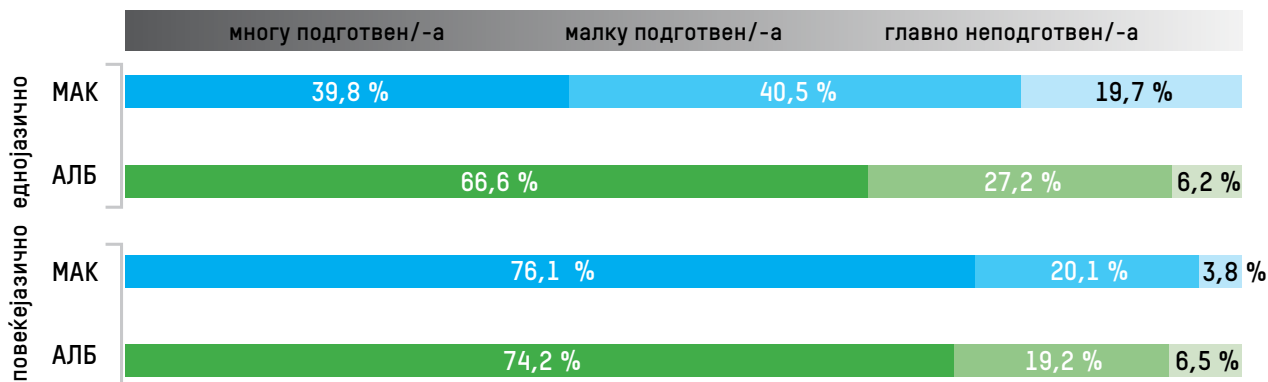
тоа се изјасниле 30,8 % од наставниците Македонци и 21,4 % од наставниците Албанци, при што во процентот на наставници Албанци поголем удел имаат наставниците од еднојазичните училишта. Доста е висок процентот на наставници од двата етникума (24,5 % од наставниците Албанци и 25,2 % од наставниците Македонци) кои гледаат пречка за соработка во неодобрувањето од страна на нивните етнички/јазични заедници.



**ГРАФИКОН 2.3.** Процентуална застапеност на одговорите на прашањето: *Како би го оцениле сопственото искуство од соработката со наставници од „другиот“ наставен јазик?* - споредба по етничка припадност и типот на училиште

Кога се работи за претходното искуство од „меѓујазичната“ соработка, евидентни се разлики во однос на етничката припадност, а уште повеќе во однос на типот на училиште (графикон 2.3.). Споредбата по етничка основа покажува дека е поголем процентот меѓу наставниците Македонци (46,5 %, наспроти 37,2 % од наставниците Албанци), што е очекувано со оглед на тоа што меѓу нив има наставници кои работат во еднојазични училишта што се лоцирани во општини во кои нема училишта со настава на албански јазик. Доколку се земат предвид само наставниците кои имале искуство од соработка со наставници од „другиот“ наставен јазик, ќе се види дека за убедливо мнозинство од нив таквото искуство било позитивно (за 70,5 % од наставниците Албанци и за 73,1 % од наставниците Македонци).

Резултатите од графиконот 2.3. ги потврдуваат очекувањата поголем процент од наставниците кои работат во училиштата со настава и на македонски и на албански јазик да имале искуство со „меѓујазична“ соработка, споредено со наставниците од еднојазичните училишта. Но, интересно е да се истакне дека меѓу оние кои имале некаква соработка со наставници од „другиот“ наставен јазик, доминираат наставници кои имале позитивно искуство (73,1 % од наставниците Македонци и 70,5 % од наставниците Албанци), при што меѓу наставниците со позитивно искуство најзастапени се Македонците од повеќејазичните училишта (83 %, наспроти 71,9 % од Албанците), а најмалку застапени се Македонците од еднојазичните училишта (64,7 %, наспроти 71,9 % од Албанците).



**ГРАФИКОН 2.4.** Процентуална застапеност на одговорите на прашањето: *Како би ја оцениле Вашата лична подготвеност професионално да соработувате со наставници од „другиот“ наставен јазик?* – споредба по етничка припадност и типот на училиште

Според резултатите прикажани во графиконот 2.4., околу три четвртини од наставниците Македонци и Албанци кои работат во училиште со настава на двата јазика се многу подготвени за професионална соработка со наставниците од „другиот“ јазик. Од друга страна, процентот на наставници Албанци од еднојазичните училишта на албански наставен јазик, кои се изјасниле дека се многу подготвени за „меѓујазична“ соработка, е далеку повисок од процентот на наставници Македонци кои работат во еднојазични училишта на македонски наставен јазик. Иако меѓу наставниците Македонци од еднојазичните училишта има висока застапеност на такви кои се малку подготвени за професионална соработка со наставниците од албански наставен јазик, сепак, меѓу нив има и значителен процент наставници кои се главно неподготвени за професионална соработка со наставниците од албански наставен јазик.

**ТАБЕЛА 2.1** Резултати од вкрстување на одговорите на прашањата во врска со сопственото искуство од соработката со наставници од „другиот“ наставен јазик и личната подготвеност за професионална соработка од таков вид (изразени во проценти)<sup>1</sup>

	Многу подготвен/-а		Малку подготвен/-а		Главно неподготвен/-а	
	МАК.	АЛБ.	МАК.	АЛБ.	МАК.	АЛБ.
<b>Немам искуство</b>	30,8	32,1	56,0	49,4	75,8	45,0
<b>Со искуство, но немам што да кажам</b>	7,7	9,3	11,3	20,0	4,8	18,3

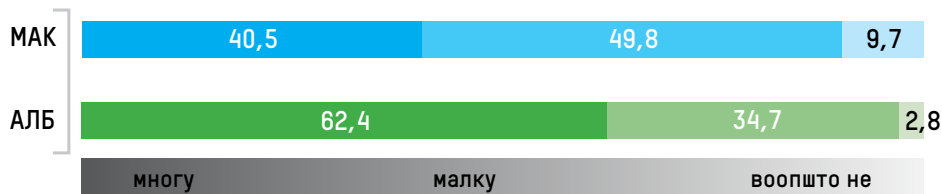
<sup>1</sup> Применетиот статистички тест (Chi-квadrat) на податоците прикажани во табелата укажува на значајни разлики во рамки на секој од примероците за споредба: за наставниците Македонци -  $\chi^2(6; N = 1216) = 177.82, p < 0,01$ ; за наставниците Албанци -  $\chi^2(6; N = 950) = 84.35, p < 0,01$ . Спроведениот тест ги потврдува посочените разлики во рамки на секоја од колоните.



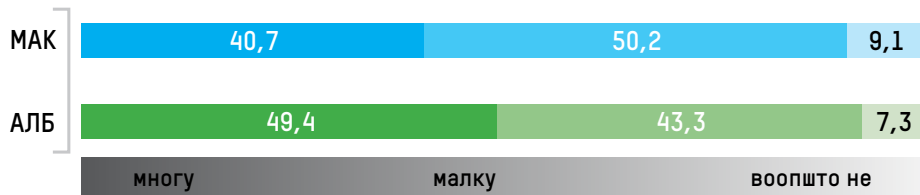
	Многу подготвен/-а		Малку подготвен/-а		Главно неподготвен/-а	
	МАК.	АЛБ.	МАК.	АЛБ.	МАК.	АЛБ.
Со искуство што не било позитивно	5,8	4,7	5,0	7,7	8,1	13,3
Со позитивно искуство од соработката	55,7	53,9	27,7	23,0	11,3	23,3
Од вкупно	607	655	423	235	186	60

Резултатите прикажани во табелата 2.1. укажуваат на тоа дека најголем процент од наставниците од двата етникума кои искажуваат лична подготвеност за соработка со наставниците од „другиот“ наставен јазик претходно имале позитивно искуство од таквата соработка. Истовремено, најголем процент од наставниците Албанци и Македонци кои се малку подготвени или главно не се подготвени за „меѓујазична“ соработка немале такво претходно искуство. Неподготвеноста за професионална соработка кај наставниците кои немале такво претходно искуство е многу позастапена кај наставниците Македонци, отколку кај наставниците Албанци.

А – за наставниците од „сопствениот“ наставен јазик



Б – за наставниците од „другиот“ наставен јазик



**ГРАФИКОН 2.5.** (А и Б): Процентуална застапеност на одговорите на прашањата: *Како би го процениле расположението на наставниците од „вашиот“ наставен јазик професионално да соработуваат со наставниците од „другиот“ наставен јазик? (А) и Како би го процениле расположението на наставниците од „другиот“ наставен јазик професионално да соработуваат со наставниците од „вашиот“ наставен јазик? (Б) – споредба по етничка припадност*

Според резултатите прикажани во графиконот 2.5., половината од наставниците Македонци сметаат дека и наставниците од македонски и наставниците од албански наставен јазик се малку расположени за соработка на професи-

онален план со наставниците од „другиот“ наставен јазик, а помалку од нив сметаат дека наставниците од двата наставни јазици се многу расположени за тоа. Одговорите на наставниците Албанци се поинакви во поглед на проценките за нивото на расположение што им го припишуваат на наставниците од различните наставни јазици. Најголем дел од нив сметаат дека наставниците од албански наставен јазик се многу расположени за „меѓујазична“ соработка. Истовремено, поголем дел од нив посочиле дека нивото на расположение на наставниците од албански наставен јазик е повисоко од она на наставниците од македонски наставен јазик.

### **КВАЛИТАТИВНО ИСТРАЖУВАЊЕ**

Прашањата во фокус-групите во врска со соработката меѓу наставниците од двата наставни јазици беа фокусирани на обличите на соработка што се присутни во праксата и ефектите од таквата соработка.

Во одговорите на учесниците соработката се опишува главно преку активностите што биле преземени за да се обезбеди интеракција меѓу учениците. Според добиените одговори, наставниците соработувале преку спроведување еднократни заеднички активности со учениците од двата наставни јазици, најчесто во рамки на проектни активности, како што се: проектите на УСАИД, на центарот Нансен и на Детската фондацијата „Песталоци“. Како заеднички еднократни активности се спомнуваат: работилници на разни теми, приредби, спортски активности, посета на училиште каде што се одвива наставата на „другиот“ јазик [најчесто по повод патрониот празник], базари за храна, изложби, екскурзии [на пример: посета на музеи и посети на културни споменици]. Таквата соработка главно прекинувала со завршување на проектите. Како дополнителна причина за прекин на активностите со учениците, а со тоа и на соработката меѓу наставниците, се посочува корона-пандемијата, која принудно ги променила условите за одвивање на наставата и воннаставните активности.

” Збратимувањето не оживеа. Имаше активности во тој период, пред 9 години... Организација на заеднички час преку скајп за обработка на приказна. Изработивме книга, преку обработка на приказна, и ја преведовме на македонски и албански јазик. Внесовме познати песни од двете култури, а учениците научија албански зборови и ги употребуваа зборовите. Штета што тоа прекина [женско, Македонка].”

” Имавме заедничка приредба, размена на традиционална храна. Тоа беше до пред пандемијата [женско, Македонка].”

Мал дел од наставниците наведуваат дека соработката продолжила или дека придонела да се изгради пријателство.

” Ние сме еднојазично училиште, соработувавме со училиште од Богданци, заедно организиравме спортски натпревари. Многу се зближивме. Ние како наставници сега и приватно комуницираме со наставниците Македонци [машко, Албанец].”

” *Соработката продолжува... Соработката продолжи со партнер-училиштето, иако не сме во МИО-проектот. Се покануваме на различни настани што ги организираме во училиштето [машко, Македонец].*”

Од друга страна, дека соработката не е во подем покажува и податокот дека наставници од повеќејазични училишта изјавуваат дека не соработуваат со наставници од „другиот“ наставен јазик и дека и покрај тоа што се спроведени активности [еднократни], не гледаат ефекти.

” *Сега делам иста училница со колешка Албанка. Немаме соработка сега конкретно, ама одамна соработував со други наставници, прифатени сме и се поздравуваме [женско, Македонка].*”

” *Работам во мешана средина. Има многу проекти, требаше да има трајни пријателства, но не се постигнаа поголеми другарства [машко, Македонец].*”

Наставниците вклучени во истражувањето ја гледаат новата Концепција за основно образование како добра подлога која нуди можност да се унапреди соработката меѓу наставниците од двата наставни јазика. Можноста ја гледаат во средбите на стручните активи во повеќејазичните училишта, и тоа околу планирањето на реализацијата на наставната програма, неделното планирање и заедничката подготовка и/или размената на сценарија за час.

” *Сите со оваа програма (новата Концепција) имаме нови согледувања... Може и соработка... Кои се нивните искуства, кои се јаки и слаби страни... Соработка во врска со наставната програма, на кои проблеми наидуваме ние и тие... Размена на искуства и поддршка [женско, Македонка].*”

” *Новите планирања сега ги правиме заедно, како еден актив, заедно и Македонците и Албанците [машко, Албанец].*”

” *Моментално имам прво одделение и ние 4 наставнички Албанки соработуваме со 2 наставнички Македонки кои имаат прво одделение. Многу соработуваме во врска со планирањето, до кај стигнале, што правеле. Многу соработуваме [женско, Албанка].*”

Заедничките воннаставни активности, исто така, се перципираат како корисна опција за обезбедување соработка, но ваквата соработка меѓу наставниците се гледа низ перспективата на придобивките за учениците.

” *Преку новинарска секција, со размена на идеи и искуства, пишување текстови, заедно да се објавуваат електронски изданија на училишното списание... Преку училишни секции да соработуваме, ако не сме вклучени во проекти [машко, Македонец].*”

” *Ќе беше добро да има театар и кино и таму да се среќаваат македонските и албанските ученици. Или некоја претстава да имаме, би било добро, затоа што нашите ученици немаат контакт со Македонците [женско, Албанка].*”

Како можен начин за унапредување на соработката се наведува и разви-

вање на стратегијата за работа на училиштето, односно креирање долгорочен план на училиштето за создавање стимулирачка средина за долготрајна соработка, со поголем одзив на наставниците во спроведувањето заеднички активности.

” Ако како наставници го правиме тоа, тоа е индивидуално. Може индивидуално да контактираме.... Но, за одзивот да биде поголем треба училиштето да планира [женско, Македонка].”

Како неопходен предуслов за спроведување заеднички активности наставниците го подвлекуваат непосредниот контакт со колегите кои спроведуваат настава на „другиот“ наставен јазик. Истовремено нагласуваат дека непосредниот контакт е ефективен начин и учениците да се запознаваат со различностите.

” За да реализираме што било, на пример, излет и/или работилница, мора да имаме контакт со наставниците. Мора да размениме... Да имаме предзнаења за децата за да ни биде убаво [женско, Македонка].”

” Непосредниот контакт е добар и за учениците да можат го осетат пулсот на јазикот, различноста, но и сличноста [машко, Македонец].”

Мислењата на наставниците се поделени околу тоа дали групниот или индивидуалниот контакт е поефикасно средство за обезбедување соработка. Дел од учесниците му придаваат поголемо значење на групниот контакт за кој сметаат дека е поважен за развој на интеркултурните компетенции затоа што придонесува за намалување на предрасудите што ги имаат поединците кон „другите“ и обезбедува можност за запознавање на културата на другата етничка група преку посматрање поголем број луѓе. Исто така, контактирањето во група обезбедува услови за запознавање, од што потоа може да се развијат подолготрајни индивидуални релации.

” Нормално дека кога се во група комуникацијата е појасна и подобра. Ние имавме прилика да учествуваме на семинар за наставници од прво и четврто одделение во училиштето ‘Саид Најдени’. Таму соработувавме и имаше наставници и Албанци и Македонци... Подобар е групен контакт отколку поединечен, но зависи и од темата. Но, од групниот контакт повеќе се добива [женско, Албанка].”

” Групата би дала поцелосна слика. Ќе видиме и тие меѓу себе како се однесуваат и ние меѓу себе како се однесуваме [женско, Македонка].”

” Кога бевме мешани и Македонци и Турци и ние Албанци, семинарите беа многу покорисни, имаше разни мислења. И покорисно е отколку еден на еден [машко, Албанец].”

Наспроти тоа, друг дел од наставниците аргументираат дека преку индивидуалниот контакт може подобро да се развијат интеркултурните компетенции. Истовремено, индивидуалниот контакт се смета за побитен затоа што е поискрен, се прави на доброволна база, без притисок и ја зголемува можноста да прерасне во пријателство.

” Контактот еден на еден е многу посилен. Ги проширувам знаењата за

*Албанците, и тоа не само обичните знаења, туку и многу лични работи. Споделуваме многу блиски работи со колегата Албанец. Подлабока е релацијата [машко, Македонец].“*

*” Индивидуалниот контакт е подобар. Со моја волја остварувам контакт, не е под притисок или со сила. Не мораш како што е на проекти. Тогаш мораме, нема сакаш или не сакаш... А личното, сами ги прифаќаме колегите [женско, Македонка].“*

*” Индивидуално може подобро да се изрази отколку во група, па затоа е покорисно [машко, Албанец].“*



## 3 ЗАЕДНИЧКИ ОБУКИ СО НАСТАВНИЦИ ОД АЛБАНСКИ И МАКЕДОНСКИ НАСТАВЕН ЈАЗИК



### КВАНТИТАТИВНО ИСТРАЖУВАЊЕ

Според половината од наставниците од двете етнички заедници (54,2 % од Македонците и 52,9 % од Албанците), заедничките обуки со наставници од двата наставни јазика придонесуваат за подобрување на интеркултурните компетенции кај наставниците. Кога во споредбата ќе се вклучи и типот на училиштето (графикон 3.1.), се забележува дека единствено процентот на наставниците Албанци од еднојазичните училишта кои ја избрале оваа придобивка е понизок од 50 %. Кога се работи за преостанатите понудени одговори, видлива е разлика во направените избори меѓу наставниците Албанци и наставниците Македонци. Следна битна придобивка од заедничките обуки за наставниците Албанци е придонесот во воедначување на квалитетот на наставата на двата наставни јазика (33,9 %), но и во обезбедување соработка меѓу наставниците од двата наставни јазика (31,3 %). Истовремено, поголем процент од наставниците Македонци се определиле за соработката како битна придобивка (39,1 %), а помал дел за воедначување на квалитетот на наставата (27,1 %). Притоа, видлива е тенденцијата соработката да биде повеќе посочувана од страна на наставниците од двата етникума кои реализираат настава во повеќејазични училишта отколку од оние кои работат во еднојазични. Истовремено, најмалку застапени меѓу наставниците кои гледаат на воедначувањето на квалитетот на наставата како придобивка се Македонците од еднојазичните училишта (графикон 3.1.). Не се за занемарување ниту процентите на наставниците кои сметаат дека заедничките обуки придонесуваат за разбирање на проблемите со кои се соочуваат наставниците од „другиот“ наставен јазик (25,2 % од наставниците Македонци, наспроти 20,7 % од наставниците Албанци), како и на тие кои на размената на материјали гледаат како на дополнителна придобивка (21,3 % од наставниците Албанци, наспроти 16,7 % од наставниците Албанци).





ГРАФИКОН 3.1. Процентуална застапеност на одговорите на прашањето: *Кои се (би биле) придобивките од заедничките обуки?* (2 можни избора) – споредба по етничка припадност и типот на училиште

Кога се работи за негативните страни од заедничките обуки, убедливо најголем процент од наставниците, притоа повеќе меѓу Македонците, отколку меѓу Албанците (67,1 %, наспроти 51,2 %), посочиле на губењето време во преведување од едниот на другиот јазик, за што се изјасниле дури три четвртини од наставниците Македонци кои работат во училишта со настава на двата јазика (графикон 3.2.). Мислењето на наставниците од двата етникума за повеќето други негативни страни на заедничката обука значително не се разликува од една до друга понудена алтернатива и од една до друга етничка заедница. Околу една четвртина од наставниците Македонци и наставниците Албанци од двата типа училишта сметаат дека заедничките обуки не би биле доволно ефикасни поради отежнатата комуникација при работата во јазично „мешани“ групи за време на обуката, но и поради различните потреби на наставниците од двата наставни јазика кои не би можеле соодветно да се испочитуваат. Истовремено, треба да се обрне внимание на одговорите

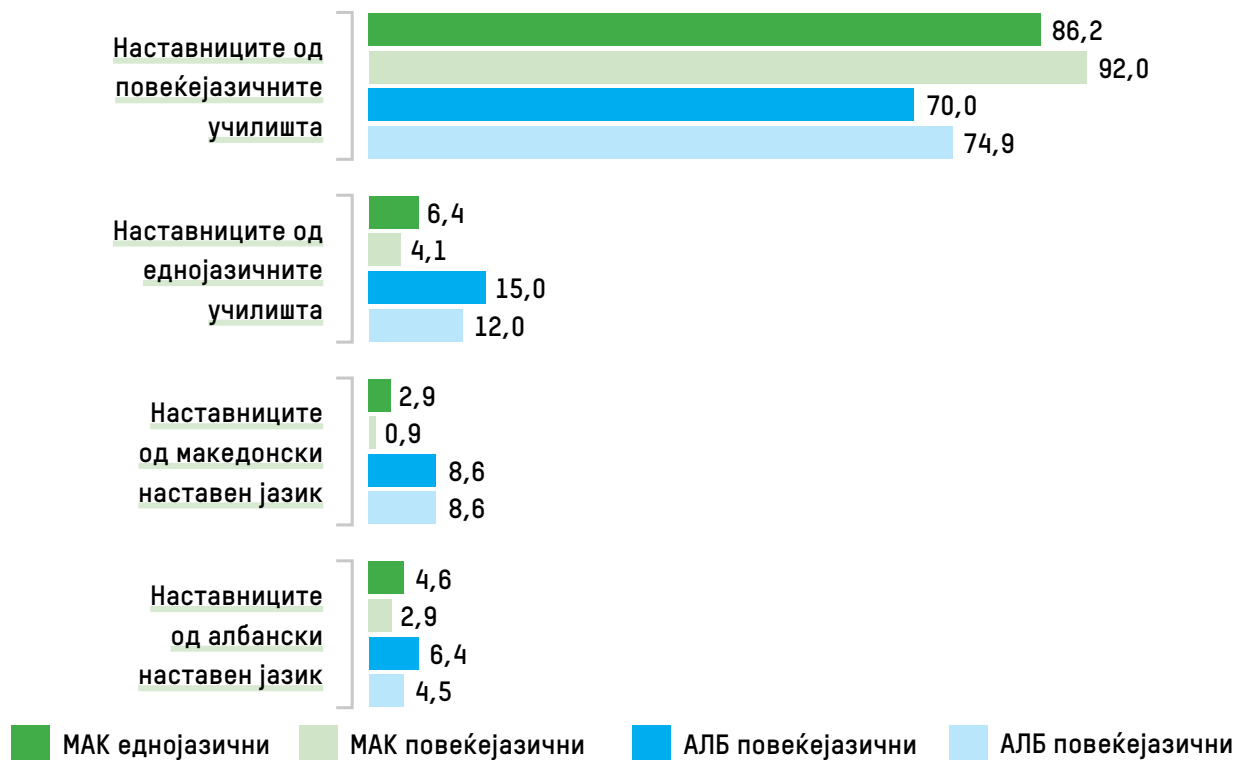
дадени во врска со квалитетот на наставата. Процентот на наставниците Албанци и наставниците Македонци кои посочиле дека заедничките обуки придонесуваат за воедначување на квалитетот на наставата на македонски и на албански јазик е еднаков на процентот на наставниците од двата етникума кои се изјасниле дека еднојазичните обуки повеќе придонесуваат за квалитетна настава, за разлика од заедничките обуки, при што меѓу сите категории наставници најголем е уделот на наставниците Албанци од еднојазичните училишта кои заедничката обука ја доживуваат како пречка за обезбедување квалитетна настава. Најмалку застапени се наставниците од двата етникума кои мислат дека негативна страна од организирањето заеднички обуки е неодобрувањето што доаѓа од пошироката јавност и/или од политичката елита.



ГРАФИКОН 3.2. Процентуална застапеност на одговорите на прашањето: Кои се (би биле) негативните страни од реализацијата на заедничките обуки? (2 можни избора) – споредба по етничка припадност и типот на училиште

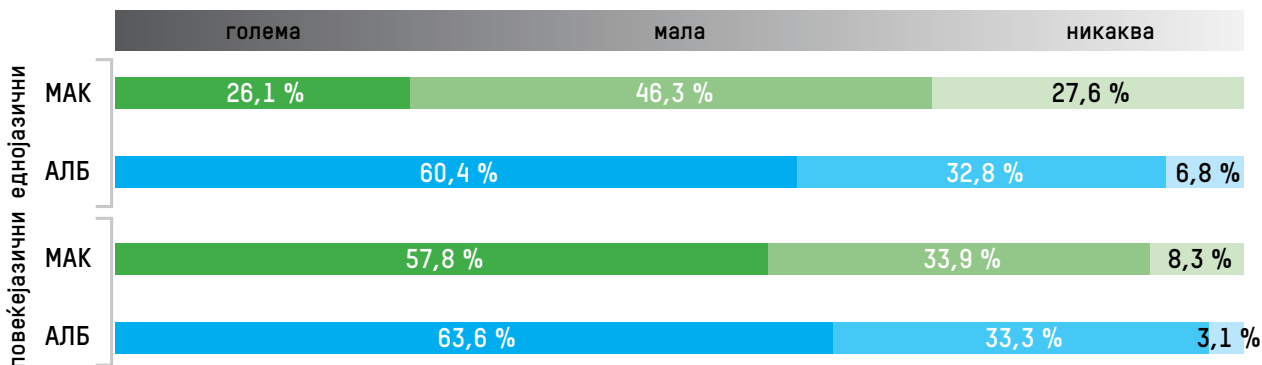
За убедливо најголем дел од наставниците, и тоа за повеќе од наставниците Македонци (87,8 %) отколку за наставниците Албанци (71,5 %), најголема корист од заедничките обуки би имале наставниците од повеќејазичните училишта. Кога ќе се додаде и споредбата во однос на типот на училиштето

(графикон 3.3.), произлегува дека тоа мислење го делат поголем дел од наставниците од двете етнички заедници кои работат во еднојазичните училишта отколку од наставниците од училиштата со настава на двата јазика. Разликата се должи на тоа што извесен процент од наставниците Албанци сметаат дека најголема корист би имале наставниците од училиштата со настава на еден јазик. Од добиените резултати произлегува дека наставниците кои имаат најголема можност за интеракција на дневна база (од повеќејазичните училишта) би имале најмногу корист од заедничката обука, за која најмногу од наставниците сметаат дека придонесува за подобрување на интеркултурните компетенции на колегите (графикон 3.1.).



**ГРАФИКОН 3.3.** Процентуална застапеност на одговорите на прашањето: *Кои имаат (би имале) најголема корист од заедничките обуки?*  
– споредба по етничка припадност и типот на училиште

Голема лична корист од заедничките обуки со наставниците од албански и македонски наставен јазик имаат многу висок процент од наставниците Албанци (61,4 %) и многу понизок процент од наставниците Македонци (35 %). За ваквата голема разлика најмногу придонесуваат наставниците Македонци од еднојазичните училишта, меѓу кои доминираат такви кои гледаат мала корист за себе од таквите обуки, но има и значителен процент на такви кои сметаат дека немаат никаква лична корист/добивка од заедничките обуки (графикон 3.4.). Уделот на наставниците кои сметаат дека немаат или не би имале никаква лична добивка од заедничките обуки е незначителен (под 10 %) за сите три други категории наставници.

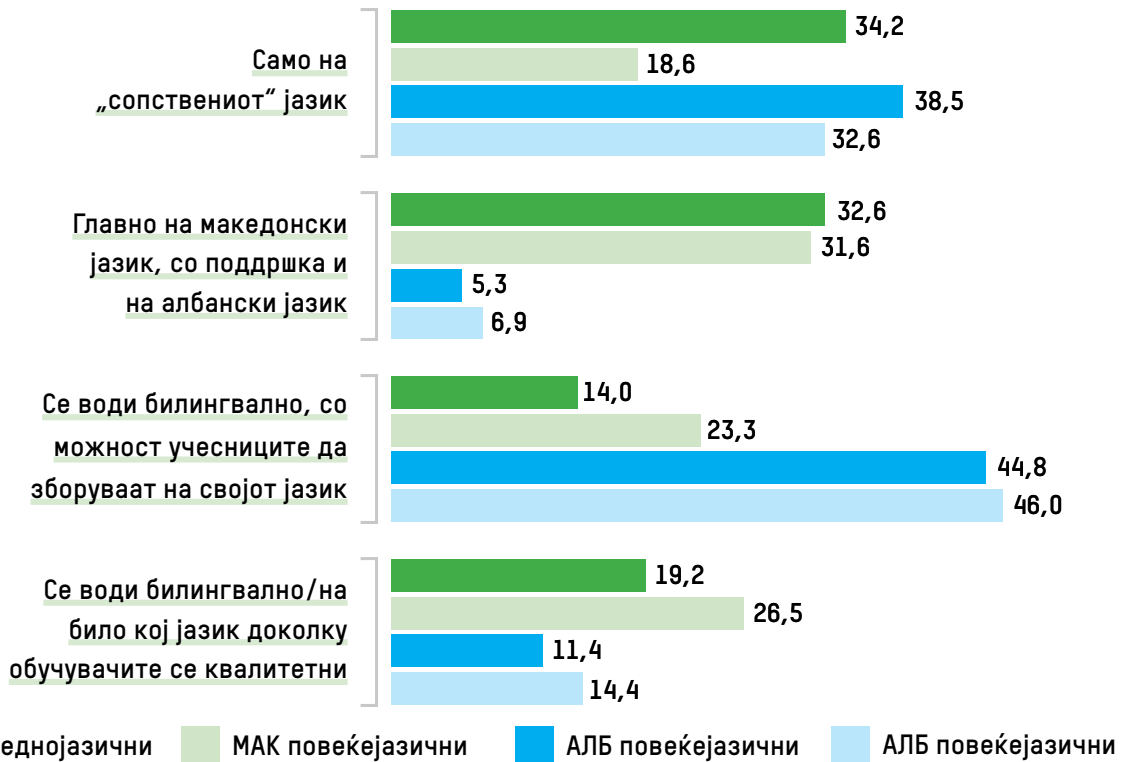


ГРАФИКОН 3.4. Процентуална застапеност на одговорите на прашањето: *Колку Вие лично би имале корист од заедничките обуки?* – споредба по етничка припадност и типот на училиште

Во табелата 3.1. се прикажани коефициентите на корелација добиени со вкрстување на одговорите на прашањето со кое се бараше вреднување на личната корист од заедничките обуки, од една страна, и вреднување на личната подготвеност, подготвеноста на наставниците од „сопствениот“ наставен јазик и на наставниците од „другиот“ наставен јазик за „меѓујазична“ професионална соработка, од друга страна. Со оглед на тоа што добиените корелации се релативно високи и статистички значајни, произлегува дека учесниците кои гледаат поголема корист од заедничките обуки се лично поподготвени професионално да соработуваат со наставниците од „другиот“ наставен јазик и сметаат дека нивните колеги од истиот наставен јазик, како и наставниците од „другиот“ наставен јазик се исто така поподготвени за таква соработка.

ТАБЕЛА 3.1 Коефициенти на корелација (Spearman’s rho) меѓу одговорите дадени од страна на сите учесници (N = 2 166) на прашањето во врска со личната корист од заедничките обуки и прашањата за подготвеност за „меѓујазична“ професионална соработка (сите коефициенти се статистички значајни:  $p < 0,01$ )

	Колку Вие лично би имале корист од заедничките обуки?
Како би ја оцениле Вашата лична подготвеност професионално да соработувате со наставниците од „другиот“ наставен јазик?	0,401
Како би го процениле расположението на наставниците од „вашиот“ наставен јазик професионално да соработуваат со наставниците од „другиот“ наставен јазик?	0,445
Како би го процениле расположението на наставниците од „другиот“ наставен јазик професионално да соработуваат со наставниците од „вашиот“ наставен јазик?	0,397



ГРАФИКОН 3.5. Процентуална застапеност на одговорите на прашањето: Доколку можете да бирате, на каква обука би сакале да учествувате? – споредба по етничка припадност и типот на училиште

Анализата на одговорите во врска со преферираниот начин на организација на обуката од јазичен аспект (графикон 3.5.) покажува поголеми разлики по етничка основа отколку според типот на училиште. Најголем дел од наставниците Албанци (45,2 %), доколку им се даде можност, би избрале да учествуваат во обуки што се водат билингвално, под услов учесниците да можат да зборуваат на својот јазик. Од друга страна, истата опција е преферирана од најмал дел од наставниците Македонци (16,6 %), при што уделот на наставниците Македонци од еднојазичните училишта меѓу оние кои ја избрале оваа опција е далеку најнизок. Следна преферирана опција за наставниците Албанци од двата типа училишта е обуката што се води на албански јазик и е наменета за наставници кои реализираат настава на албански (36,7 %), додека обуката што се води на македонски јазик, со учество главно на наставници од македонски наставен јазик, е преференција на незначително понизок процент од наставниците Македонци (29,9 %), меѓу кои доминираат оние кои работат во еднојазични училишта. Истовремено, околу една третина од наставниците Македонци (32,3 %, наспроти занемарливи 5,8 % од наставниците Албанци) од двата типа училишта би избрале да учествуваат во обуки што се водат главно на македонски јазик, со можност учесниците од другите наставни јазици да зборуваат на својот јазик и материјалите да им бидат достапни на нивниот јазик. Кога се работи за опцијата која опфаќа можност обуката да се води билингвално (во македонската верзија), односно на кој

било јазик (во албанската верзија) од страна на обучувачи кои се навистина квалитетни, одговорите на наставниците од двата етникума (21,2 % кај Македонците и 12,3 % кај Албанците) покажуваат тенденција квалитетот да биде подреден на јазикот.

Од резултатите прикажани во табелата 3.2.<sup>2</sup> произлегува дека повеќе од половината наставници Албанци, кои гледаат голема лична корист од заедничките обуки, преферираат билингвални обуки што се водат на македонски и албански јазик и во кои секој учесник може да зборува на својот јазик. За разлика од нив, повеќе од половината наставници Македонци, кои сметаат дека заедничките обуки им се од голема корист, се распоредени околу две преферирани опции – и во двата случаја се работи за билингвални обуки, но во едниот акцентот е ставен на квалитетот на обучувачите, а во другиот на јазикот на обуката. Обуки организирани само на албански јазик и наменети за наставници од албански наставен јазик се преферирани од страна на убедливо мнозинство од наставниците Албанци кои ги доживуваат заедничките обуки како малку корисни, а уште повеќе од наставниците Албанци овие обуки ги доживуваат како бескорисни. Исто така, највисок процент од наставниците Македонци кои ги сметаат заедничките обуки како бескорисни за нив, преферираат обуки во кои е застапен само македонскиот јазик и се наменети главно за наставници од македонски наставен јазик. За разлика од нив, околу 70 % од наставниците Македонци кои мислат дека имаат мала лична корист од заедничките обуки се распоредени околу две преферирани опции – околу еднојазични обуки и обуки што се водат главно на македонски, со поддршка на албански јазик.

**ТАБЕЛА 3.2** Резултати од вкрстување на одговорите на прашањата во врска

2 Применетиот статистички тест (Chi-квадрат) на податоците прикажани во табелата укажува на значајни разлики во рамки на секој од примероците за споредба: за наставниците Македонци –  $\chi^2(6; N = 1\ 216) = 177.54, p < 0,01$ ; за наставниците Албанци –  $\chi^2(6; N = 950) = 64.50, p < 0,01$ . Спроведениот тест ги потврдува посочените разлики во рамки на секоја од колоните.

со личната корист од заедничките обуки и преферираната обука (изразени во проценти)

	Голема корист		Мала корист		Никаква корист	
	МАК.	АЛБ.	МАК.	АЛБ.	МАК.	АЛБ.
Само на „сopствениот“ јазик	16,0	28,1	32,8	47,0	45,9	70,4
Главно на македонски јазик, со поддршка и на албански јазик	22,6	5,3	37,8	7,0	37,0	3,7
Се води билингвално, со можност учесниците да зборуваат на својот јазик	28,7	53,0	12,7	34,8	5,2	20,4
Билингвално/на кој било јазик доколку обучувачите се квалитетни	32,7	13,6	16,7	11,2	11,9	5,6
Од вкупно	425	583	521	313	270	54



## 4 | КВАЛИТЕТ НА НАСТАВАТА



### КВАНТИТАТИВНО ИСТРАЖУВАЊЕ

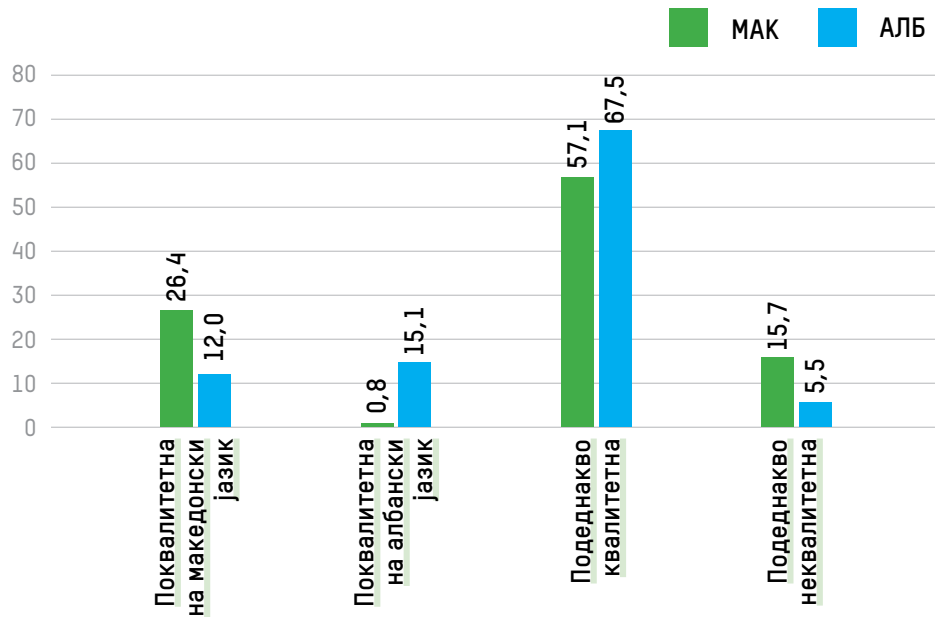
Резултатите од истражувањето не укажуваат на разлика меѓу наставниците Македонци и наставниците Албанци во искажаното задоволство од квалитетот на наставата што се реализира на „сопствениот“ наставен јазик (графикон 4.1.). И кај едните и кај другите убедливо доминира одговорот: „многу задоволен/задоволна“, па кога на тоа ќе се додадат и наставниците кои се изјасниле дека се малку задоволни, може да се заклучи дека скоро сите наставниците се задоволни (помалку од 10 % изразиле незадоволство од квалитетот).



ГРАФИКОН 4.1. Процентуална застапеност на одговорите на прашањето: *Колку Вие лично сте задоволни од квалитетот на наставата што се реализира на „вашиот“ наставен јазик?* – споредба по етничка припадност<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Со оглед на тоа што не се најдени разлики што произлегуваат од типот на училиштето кај наставниците од двата етникума, прикажани се само резултатите од споредбите по етничка основа. Истото важи и за другите графикони што се однесуваат на квалитетот на наставата.





**ГРАФИКОН 4.2.** Процентуална застапеност на одговорите на прашањето: *Како би го оцениле квалитетот на наставата на македонски и на албански јазик во основното образование?* – споредба по етничка припадност

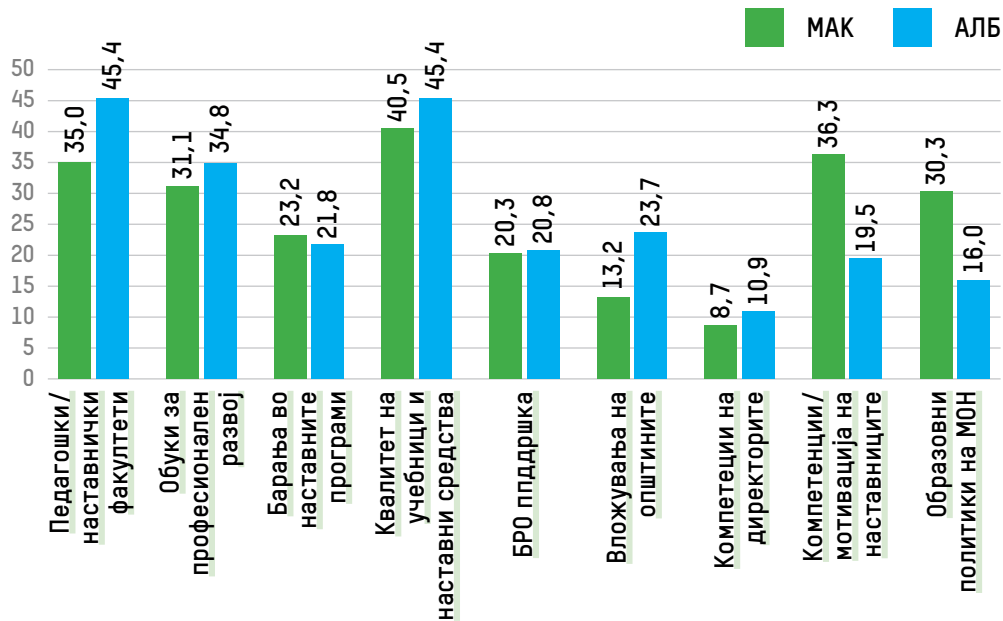
Прегледот на резултатите прикажани во графиконот 4.2. укажува дека кога се работи за одговорите кои овозможуваат споредба на квалитетот на наставата во основното образование по наставен јазик (македонски и албански), најголемиот дел од наставниците ја процениле наставата на двата наставни јазика како подеднакво квалитетна, при што процентот на наставници Албанци кои го мислат тоа е повисок од процентот на наставниците Македонци. Разлики по етничка основа се најдени и во поглед на одговорите на преостанатите три алтернативи. Застапеноста на наставниците Македонци кои мислат дека наставата што се реализира на македонски јазик е поквалитетна е значителна и е поголема од застапеноста на наставниците Албанци. Од друга страна, процентот од наставниците Албанци кои мислат дека наставата на македонски е поквалитетна не се разликува од процентот на оние кои мислат дека наставата на албански јазик е поквалитетна. Исто толкав процент од наставниците Македонци сметаат дека наставата на двата јазика е подеднакво неквалитетна.

ТАБЕЛА 4.1 Резултати од вкрстување на одговорите на прашањата во врска со личноста задоволство од квалитетот на наставата на „сопствениот“ наставен јазик и споредбата на квалитетот на наставата на двата наставни јазика (изразени во проценти)<sup>4</sup>

	Многу + малку задоволен/задоволна		Малку + многу незадоволен/незадоволна	
	МАК.	АЛБ.	МАК.	АЛБ.
Поквалитетна на македонски јазик	26,9	11,7	21,2	16,9
Поквалитетна на албански јазик	0,8	15,1	0,9	15,3
Подеднакво квалитетна	59,2	68,5	36,3	50,8
Подеднакво некавалитетна	13,0	4,7	41,6	16,9
Од вкупно	1 103	891	113	59

Резултатите од табелата 4.1. покажуваат дека меѓу наставниците Албанци доминира оценката дека наставата на двата наставни јазика е подеднакво квалитетна, независно од искажаното лично задоволство/незадоволство од наставата што се реализира на албански наставен јазик. Истото мислење го споделуваат и најголем дел од наставниците Македонци кои се задоволни од квалитетот на наставата на македонски наставен јазик. За разлика од нив, меѓу наставниците Македонци кои се незадоволни од квалитетот на наставата на македонски јазик најбројни се оние кои мислат дека наставата на двата наставни јазика во основното образование е подеднакво некавалитетна.

<sup>4</sup> Применетиот статистички тест (Chi-квадрат) на податоците прикажани во табелата укажува на значајни разлики во рамки на секој од примероците за споредба: за наставниците Македонци –  $\chi^2(6; N = 1\,216) = 236.50, p < 0,01$ ; за наставниците Албанци –  $\chi^2(6; N = 950) = 60.64, p < 0,01$ . Спроведениот тест ги потврдува посочените разлики во рамки на секоја од колоните.



ГРАФИКОН 4.3. Процентуална застапеност на одговорите на прашањето: *Од кого најмногу зависи квалитетот на наставата во основното образование, без оглед на наставниот јазик?* (3 можни избори) – споредба по етничка припадност

Графиконот 4.3. покажува дека пет од понудените девет фактори кои може да влијаат на квалитетот на образованието се избрани од страна на најголем дел од наставниците Македонци (во опсег 30,3 % – 36,3 %): квалитетот на учебниците и наставните средства, педагошките/наставничките факултети, компетенциите и мотивацијата на самите наставници, обуките за професионален развој и образовните политики на Министерството за образование и наука. Повеќето од наставниците Албанци се согласуваат околу четири од нив (во опсег 34,8 % – 45,4 %): квалитетот на учебниците и наставните средства, педагошките/наставничките факултети и обуките за професионален развој и образовните политики на Министерството за образование и наука, при што компетенциите и мотивацијата на самите наставници и образовните политики на МОН се посочени од значително помал процент од нив. Истовремено, од страна на наставниците од двата наставни јазика е потценета улогата на наставните програми според кои треба да се раководи наставниот процес, на Бирото за развој на образованието како институција што е одговорна за обезбедување поддршка на наставниците и наставата, на општините во чии ингеренции се вложувањата во основното образование и на директорите кои се многу често посочувани како битен фактор во политизацијата на образованието.

ТАБЕЛА 4.2 Процентуална застапеност на одговорите на прашањето: *Од кого најмногу зависи квалитетот на наставата во основното образование, без оглед на наставниот јазик?* меѓу наставниците кои одговориле дека не се задоволни од квалитетот на наставата на „сопствениот“ наставен јазик

	МАК. и АЛБ.
Педагошки/наставнички факултети	29,7
Обуки за професионален развој	20,9
Барања во наставните програми	29,1
Квалитет на учебниците и наставните средства	51,7
БРО-поддршка	22,1
Вложувања на општините	17,4
Компетенции на директорите	8,7
Компетенции/мотивација на наставниците	26,2
Образовни политики на МОН	41,9
Од вкупно	172

Со оглед на тоа што меѓу учесниците во истражувањето доминираат тие кои посочиле дека се задоволни од квалитетот на наставата што се реализира на „нивниот“ наставен јазик (графикон 4.1.), на доминантно издвоените фактори за квалитетот на наставата во основното училиште (графикон 4.3.) може да се гледа како на највлијателни причини поради кои наставата е квалитетна. За да се види перспективата на далеку помалиот дел наставници кои изјавиле дека не се задоволни од квалитетот на наставата (вкупно 113 наставници Македонци и 59 наставници Албанци), направени се дополнителни анализи, а резултатите од нив се прикажани во табелата 4.2. Добиените проценти укажуваат на тоа дека наставниците кои не ја сметаат наставата за квалитетна, ги доживуваат учебниците/наставните средства и образовните политики на МОН како најголеми причини за тоа.

### КВАЛИТАТИВНО ИСТРАЖУВАЊЕ

Во врска со **одговорноста на наставниците** за обезбедување квалитет на образованието, учесниците посочуваат на професионалниот развој како важен аспект. Следењето на современите трендови на развој на воспитно-образовниот процес и нивната примена, а истовремено и споделувањето на тие искуства со колегите, значајно би придонело за наставниците да го подобруваат квалитетот на наставата. Притоа, најголем дел од учесниците посебно ја нагласуваат улогата на стручните активи во заедничкото планирање на наставата, во размената на искуства во врска со применетите методи на работа и во размената на користените извори за поучување/учење. Сите овие работи се наведуваат како можни добри практики на соработка кои придонесуваат за подобрување на квалитетот на наставата.

- ” *Да следат семинари и иновации. Мене лично многу ми помогнале тие начини на работа [машко, Албанец].*”
- ” *Личен и професионален развој, а потоа пренесување на тоа ново во стручните активи [женско, Македонка].*”
- ” *Меѓусебна соработка и размена на материјали, заедно подготвување за час [женско, Македонка].*”

Учесниците се согласуваат дека соработката меѓу наставниците кои работат на различни наставни јазици (на македонски и на албански наставен јазик) придонесува за подигање на квалитетот на наставата. Според одговорите на наставниците, освен начините на кои досега соработувале, корисна би била и соработка во вид на размена на материјали и практични искуства.

- ” *Најдов линк за 'рбетници и безрбетници. Го споделив со колешка Албанка. Потоа бараа дали има уште [женско, Македонка].*”
- ” *Размена на искуства... Организација на час, споредување на начинот на реализација на час, заедничка организација на час [машко, Македонец].*”
- ” *Кој има поголема потреба да учи нешто од соработката со 'другите'? И двете страни треба да учат едни од други [женско, Албанка].*”

Дел од учесниците се фокусирани главно на индивидуалната улога на наставникот во спроведувањето квалитетна настава која за некои значи следење на современите сознанија во областа, во воведувањето иновативни пристапи во наставата, во користењето посовремени наставни материјали, во нагласувањето на социоемоционалниот развој на учениците и/или во прилагодувањето на наставата според можностите, способностите и возраста на учениците.

- ” *Држиме чекор со времето, современа настава, адаптирање на програмата, следење современи трендови [женско, Македонка].*”
- ” *Јас за себе... Додавам видеоматеријали преку УСБ на телевизор во врска со тоа што го учиме [женско, Албанка].*”
- ” *Јас сум насочена да учат применливи знаења, но тоа зависи од можностите на учениците [женско, Македонка].*”
- ” *Поставувам проблемски прашања, а учениците треба самите да дојдат до заклучоци [женско, Македонка].*”
- ” *Воспоставена комуникација... Да се отвори ученикот, да комуницира [женско, Македонка].*”
- ” *Наставникот треба да има близок однос со учениците за учениците со радост да доаѓаат во училиште [женско, Албанка].*”
- ” *Треба да бидат креативни, да даваат повеќе информации [женско, Албанка].*”

Според некои наставници вклучени во истражувањето, подигањето на квалитетот на наставата е отежнато од нееднаквите инфраструктурни услови на училиштата кои одат на штета на училиштата во руралните средини за кои се смета дека не можат да бидат во чекор со современите трендови на образованието.

” Не можат да нè следат тие од руралните места, од селата. Немаат инфраструктура и многу тешко може да го следат денешното време и да нè следат нас што имаме услови [машко, Македонец].”

Во фокус-групите се дискутираше и за улогата на **политичките елити** во обезбедување на квалитетно образование. Од одговорите на учесниците може да се заклучи дека политичките елити не ги поддржуваат промените во образованието кои водат кон подобрување на квалитетот. Таквиот заклучок произлегува од наведената аргументација, според која воведувањето промени во образованието не се случува со широка поддршка на сите заинтересирани страни и не е проследено со обезбедување исти услови за сите.

” Не се подготвени. Политичар во позиција поддржува, во опозиција одбива. И настанува хаос [машко, Македонец].”

” Политичарите, и позицијата и опозицијата, воопшто не се заинтересирани за квалитетот на образованието [машко, Албанец].”

” Секогаш се подготвени да го подобрат квалитетот на образованието – за поени, коалиции и фотелји. Неподготвени влегуваме во реформи... И сите десет реформи... И нема помагала. Не одвојуваат пари, туку само сакаат да собираат поени [машко, Македонец].”

” Наставниците не се прашуваат за промените, туку само поединци, само министерот. Политичарите, и едните и другите, само се сложуваат со тоа што ќе се предложи и воопшто не се грижат како тоа ќе се спроведе понатаму [машко, Албанец].”

Според дел од наставниците, не постои разлика меѓу македонската и албанската политичка елита во однос на поддршката за воведување промени со цел подобрување на квалитетот на наставата. Дел од учесниците аргументираат дека албанската политичка елита е незаинтересирана, а интересот на македонската не е на потребното ниво. Разликата во однос на поддршката од македонската и албанската политичка елита ја гледаат и во различниот пристап кон наставниците при обезбедување на примена на наставниот процес, при што учесниците наведуваат дека механизмите за поддршка и за контрола на спроведување на наставата се применуваат селективно, односно не се применуваат подеднакво во наставата на сите јазици.

” Има мала разлика. Кога имаме министер од албанскиот блок, имаме поголема незаинтересираност на министерот за образование. Министер од македонски политички партии има заинтересираност, но недоволно. На пример, за последната реформа не слушнавме мислење од експерт од албанските партии [машко, Македонец].”

- ” Да бидеме искрени, реформите доаѓаат од министрите Македонци кога тие го воделе образованието [машко, Албанец].“
- ” Во документи не, но во пракса да. Каде го гледаме тоа? Кога се носи некој закон или решение сите го гласаат (и Македонци и Албанци), но кога ќе дојде до негова примена, тие го применуваат, а ние си спиеме [женско, Албанка].“
- ” Во една општина која е претежно со македонско население, Инспекторатот, Бирото бараат сè да имаш. А од другата страна на Вардар сè е лабаво, сè може, а не мора [женско, Македонка].“

Освен што состојбите ги припишуваат на малите плати и на условите и опремата за работа, како и на нискиот општествен статус на професијата, учесниците се жалат и на отсуство на поддршка од институциите.

- ” Поголема плата и мотивација. Рејтингот на наставникот во општеството да го задржи нивото [женско, Македонка].“
- ” Елементарни работи за настава... Ние сè уште се занимаваме само со креди додека цел свет работи со паметни (смарт) табли [женско, Албанка].“
- ” Морална поддршка да добиеме од институциите. Ние како наставници така ќе ја градиме нашата слика како преносители на знаења, а не само како луѓе кои одат на работа на краток временски период. Таа слика е градена од политичарите. Тоа ќе ја смени таа слика во општеството, и тоа е многу важно [машко, Македонец].“



## 5 | ЕТНОНАЦИОНАЛНА ОРИЕНТАЦИЈА



### А. КВАНТИТАТИВНО ИСТРАЖУВАЊЕ

Етнонационалната ориентација е определена од важноста што наставниците ја припишуваат на етничкиот идентитет, на минатото на сопствената етничка заедница и на односот меѓу сопствената етничка заедница и државата, односно другите етнички заедници во државата. Се изразува во вид на аритметичка средина пресметана на скала од 1 (максимално отсуство) до 4 (максимално присуство), чија средна точка изнесува 2,5, што значи дека вредностите под 2,5 означуваат став кој покажува отсуство на етнонационална ориентација, додека вредностите над 2,5 означуваат присуство на етнонационална ориентација.

**ТАБЕЛА 5.1** Аритметичките средини (и стандардните отстапувања) на скалата на етнонационална ориентација добиени за наставниците Македонци и наставниците Албанци од еднојазичните и повеќејазичните училишта

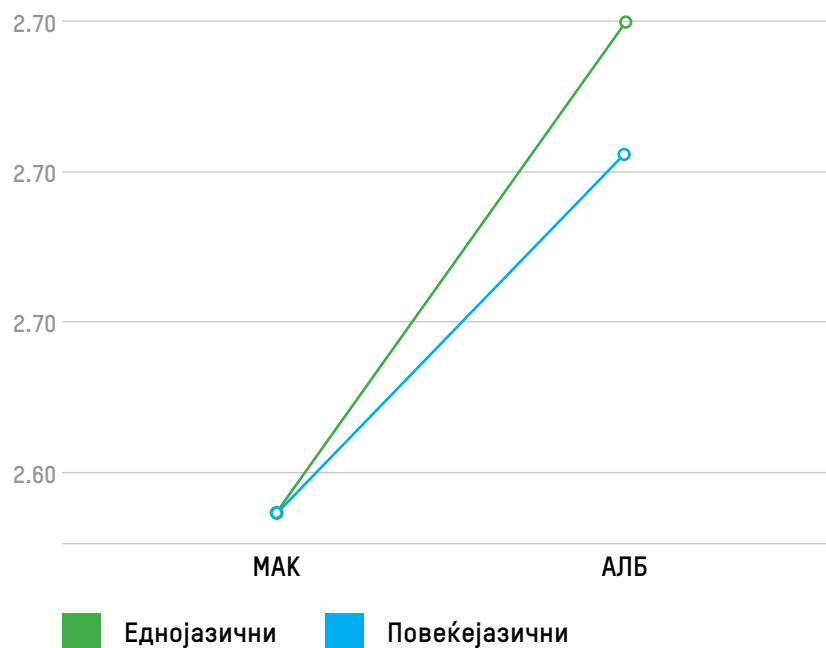
	МАК.	АЛБ.	ВКУПНО
еднојазични училишта	2,57 (0,39)	2,90 (0,43)	2,71 (0,44)
повеќејазични училишта	2,57 (0,45)	2,81 (0,39)	2,68 (0,44)
вкупно	2,57 (0,41)	2,87 (0,42)	

Од табелата 5.1. се забележува дека добиените аритметички средини за наставниците Македонци се еднакви и многу блиски до средната точка на скалата, од што произлегува дека етнонационалната ориентација на оваа група учесници е минимална. Аритметичките средини пресметани од податоците добиени за наставниците Албанци се малку подалеку од средната точка на скалата, што индицира извесно присуство на етнонационална ориентација. Резултатите од спроведената двонасочна АНОВА (2 x 2)<sup>5</sup> укажуваат на тоа

5 За главниот ефект на факторот Тип на училиште (еднојазично и повеќејазично):  $F(1, 2162) = 4.82$ ,  $p = .028$ . За главниот ефект на факторот Етничка припадност (Македонци и Албанци):  $F(1, 2162) = 209.80$ ,  $p = .000$ . За интеракцискиот ефект Тип на училиште X Етничка припадност:  $F(1, 2162) =$



дека сите разлики меѓу аритметичките средини што се прикажани во табелата 5.1. се статистички значајни. Тоа значи дека аритметичките средини за наставниците Македонци од еднојазичните и повеќејазичните училишта се еднакви, додека, пак, аритметичките средини за наставниците Албанци не само што се повисоки од оние добиени за наставниците Македонци туку и се разликуваат меѓусебно, во зависност од типот на училиштето во кое работат. Така, наставниците Албанци од повеќејазичните училишта се помалку етнонационално ориентирани од наставниците Албанци од еднојазичните училишта, па разликата во етноцентричната ориентација на наставниците од еднојазичните и двојазичните училишта се должи исклучиво на интраетничката разлика во рамки на наставниците Албанци. Добиените резултати се илустрирани во графиконот 5.1.



**ГРАФИКОН 5.1.** Графички приказ на аритметичките средини на скалата на етнонационална ориентација добиени за наставниците Македонци и наставниците Албанци од еднојазичните и повеќејазичните училишта (интеракциски ефект)

Во табелата 5.1. се прикажани аритметичките средини на скалата на етноцентрична ориентација што се добиени за наставниците Македонци и за наставниците Албанци кои се сметаат себеси за многу, малку и недоволно компетентни. Оправдано е да се очекува дека оние кои имаат пониски мерки на скалата за мерење на етнонационалната ориентација да се сметаат себеси за покомпетентни, но направените статистички анализи не ги потврдија очекувањата за двете етнички заедници. АНОВА-тестот не покажа статистички значајни разлики во аритметичките средини добиени за подгрупите Албанци, односно Македонци, определени според оценките што ги дале за

сопствените интеркултурни компетенции<sup>6</sup>. Исто така, и пресметаната корелација (Спирманов  $\rho$ -коэффициент) е статистички незначајна и за двете групи учесници<sup>6</sup>, што потврдува дека етнонационалната ориентација не е поврзана со самопроцената на личната интеркултурна компетентност на наставниците од двата етникума. Ваквиот наод може делумно да се припише на социјалната пожелност на скалата за самопроцена на интернетничките компетенции, а делумно на веќе утврденото сведување на интернетничките компетенции главно на познавање на културата на „другите“ етнички заедници кои живеат во државата (графикон 1.1.).

**ТАБЕЛА 5.2** Интраетничка споредба на резултатите на скалата на етнонационална ориентација добиени за наставниците Македонци и наставниците Албанци кои различно ги процениле своите лични интеркултурни компетенции

	МАК.			АЛБ.		
	N	M	SD	N	M	SD
Многу компетентен/ компетентна	900	2,56	0,41	746	2,86	0,42
Малку компетентен/ компетентна	257	2,1	0,39	162	2,88	0,44
Недоволно компетентен/ компетентна	59	2,58	0,38	42	3,00	0,43

Споредбата меѓу аритметичките средини на скалата на етноцентрична ориентација што се добиени за наставниците Албанци кои се сметаат себеси за многу подготвени, малку подготвени и главно неподготвени за професионална соработка со наставниците Македонци (табела 5.2.) не ги потврдија очекуваните разлики и корелацијата меѓу етноцентричната ориентација и подготвеноста за меѓујазична професионална соработка не се покажа како статистички значајна<sup>7</sup>. Од анализата на резултатите добиени за наставниците Македонци (табела 5.2.) произлегуваат поинакви наоди. АНОВА-тестот и коэффициентот на корелација укажаа дека со зголемување на етноцентричната ориентација се намалува подготвеноста за професионална соработка со наставниците Албанци<sup>7</sup>.

6 МАК.:  $F(2, 1213) = 1.898, p = .150$ ; АЛБ.:  $F(2, 947) = 2.062, p = .128$ .  
МАК.:  $\rho(1214) = -0.053, p = .065$ ; АЛБ.:  $\rho(948) = -0.045, p = .165$ .

7 МАК.:  $F(2, 1213) = 14.821, p = .000$ ; АЛБ.:  $F(2, 947) = 0.830, p = .436$ .  
МАК.:  $\rho(1214) = -0.162, p = .000$ ; АЛБ.  $\rho(948) = -0.030, p = .236$ .

**ТАБЕЛА 5.3** Интраетничка споредба на резултатите на скалата на етнонационална ориентација добиени за наставниците Македонци и наставниците Албанци кои различно гледаат на личната корист од заедничките обуки со наставници од двата наставни јазика

	МАК.			АЛБ.		
	N	M	SD	N	M	SD
Многу сум подготвен/-а	607	2,52	0,43	655	2,86	0,43
Малку сум подготвен/-а	423	2,60	0,36	235	2,88	0,39
Главно не сум подготвен/-а	186	2,69	0,38	60	2,94	0,48

Споредбата меѓу аритметичките средини на скалата на етноцентрична ориентација што се добиени за подгрупите наставници Албанци определени од доживувањето на лична корист од заедничките обуки со наставниците Македонци (табела 5.3.), како и пресметката на корелацијата меѓу етноцентричната ориентација и степените на корисност од заедничките обуки кај овие наставници не ги поврдија очекувањата дека наставниците со пониска етноцентрична ориентација ги сметаат заедничките обуки за покорисни<sup>8</sup>. Од друга страна, очекувањата се потврдија за наставниците Македонци – оние кои гледаат голема корист се помалку етноцентрични од оние кои гледаат мала или никаква корист од заедничките обуки (табела 5.2.). Истовремено, и добиениот Спирманов коефициент на корелација, кој е низок, но значаен, ја потврди поврзаноста меѓу етнонационалната ориентација и доживувањето лична корист од заедничките обуки кај оваа група учесници<sup>8</sup>.

**ТАБЕЛА 5.4** Интраетничка споредба на резултатите на скалата на етнонационална ориентација добиени за наставниците Македонци и наставниците Албанци кои различно гледаат на личната корист од заедничките обуки со наставници од двата наставни јазика

	МАК.			АЛБ.		
	N	M	SD	N	M	SD
Голема корист	425	2,52	0,43	583	2,87	0,42
Мала корист	521	2,59	0,36	313	2,86	0,42
Не би имал/-а никаква корист	270	2,61	0,45	54	2,98	0,41

<sup>8</sup> МАК.:  $F(2, 1213) = 5.020, p = .007$ ; АЛБ.:  $F(2, 947) = 1.857, p = .157$ .  
МАК.:  $r(1214) = -0.104, p = .000$ ; АЛБ.:  $r(948) = -0.014, p = .666$ .

# ЗАКЛУЧОЦИ И ПРЕПОРАКИ



## ЗАКЛУЧОЦИ

### 1. Интеркултурни компетенции на наставниците

*Кои интеркултурни компетенции се сметаат за најважни?*

За наставниците Македонци и наставниците Албанци најважна интеркултурна компетенција е познавањето на културата на другите етнички заедници кои живеат во државата. Карактеристично за наставниците од двата етникума кои работат во повеќејазичните училишта е тоа што тие ја сметаат и подготвеноста за интернетничка соработка како друга битна интеркултурна компетенција. Истовремено, наставниците Албанци го сметаат зборувањето на официјалните јазици во државата (македонски и албански) како поважна интеркултурна компетенција од наставниците Македонци, за кои, пак, е поважна свесноста за постоење стереотипи и предрасуди кон другите што ги наметнува сопствената етничка заедница.

*Какви се нивото и квалитетот на интеркултурните компетенции кај наставниците од македонски и од албански наставен јазик?*

Тенденција е наставниците од двете етнички заедници да се доживуваат себеси како многу компетентни, при што, според очекувањата, поголема концентрација на многу компетентни наставници има во повеќејазичните отколку во еднојазичните училишта.

Наставниците од двата етникума се согласни дека наставниците од македонски наставен јазик имаат помалку познавања за албанската култура, додека, пак, наставниците од албански наставен јазик имаат повеќе познавања за македонската култура. Кога се работи за јазичните компетенции како дел од интеркултурните, кај наставниците од двата етникума се јавува тенденција повеќе да ја „обвинуваат“ другата етничка заедница отколку „сопствената“ за неподготвеноста за комуникација на јазикот на „другиот“.

*Каква е потребата од развивање интеркултурни компетенции на наставниците за самите наставници и за нивните ученици?*

Согледана е потребата од развивање на интеркултурните компетенции на наставниците затоа што наставниците со вакви компетенции се сметаат за посензитивни во однос на различноста, а исто така и поуспешни во градењето соодветни ставови и во развивање на вредностите на учениците кога се работи за почитување на различноста. Најголем дел од наставниците нагласуваат дека за учениците е најважно во училиште да научат да ја почитуваат сопствената етничка заедница затоа што тоа го сметаат за предуслов да се развие почитување на другите, а со тоа и почитување на државата.

## **2. Соработка меѓу наставниците од двата наставни јазика**

*Кои се позитивните, а кои негативните страни од соработката на професионално ниво?*

За наставниците од двата етникума континуираната меѓуетничка/меѓујазична соработка има битно влијание врз развојот на нивните интеркултурни компетенции, како и врз подобрувањето на меѓуетничките односи на ниво на цела држава (особено за наставниците Македонци), односно за подобрување на интеретничката соработка меѓу учениците (особено за наставниците Албанци). Истовремено, многу малку од наставниците ја гледаат можноста за користење на таквата соработка за унапредување на наставата со образложение дека таквата соработка претставува дополнителен товар поради неопходноста од превод (исклучиво за наставниците Албанци), односно поради различните потреби на наставниците и учениците од македонски и албански наставен јазик (особено за наставниците Македонци).

*Каква е подготвеноста за професионална соработка на наставниците од двата наставни јазика?*

Во согласност со очекувањата, убедливо најподготвени за професионална соработка со наставниците од „другиот“ јазик се наставниците од повеќејазичните училишта, а најмалку подготвени се наставниците Македонци од еднојазичните училишта. Притоа, наставниците од двете етнички заедници, кои веќе имале позитивно искуство од меѓуетничка/меѓујазична соработка, се поподготвени професионално да соработуваат со наставниците од „другиот“ наставен јазик, додека, пак, наставниците кои немале искуство се главно неподготвени.

*Каква е соработка (и ефектите од соработката) во пракса?*

Меѓујазичната/меѓуетничката соработка на наставниците се реализира главно преку надворешно иницирани проекти чија цел се учениците. Таквата соработка ретко кога продолжува по завршување на активностите со учениците. Соработка која ги обединува наставниците од различни наставни јазици во подготовка на активности за унапредување на наставата скоро и да не постои.

### **3. Заеднички обуки**

*Кои се позитивните, а кои негативните страни од заедничките обуки?*

Според наставниците од двата етникума, заедничките обуки со учесници од двата наставни јазика најмногу придонесуваат за подобрување на интеркултурните компетенции на наставниците. Дополнителна придобивка од заедничките обуки е професионалната соработка меѓу наставниците од различни наставни јазици (особено според наставниците Македонци), како и воедначувањето на квалитетот на наставата (особено според наставниците Албанци). На наставниците (повеќе на Македонците отколку на Албанците) им пречи преведувањето при заедничките обуки затоа што тоа го сметаат за губење време. Истовремено, голем дел од наставниците Албанци сметаат дека заедничките обуки, споредено со еднојазичните што се реализираат на наставникот јазик, нудат помала можност за подобрување на квалитетот на наставата.

*Каква е користа од заедничките обуки?*

Најголема корист од заедничките обуки се смета дека имаат наставниците од повеќејазичните училишта. Таквиот став е поддржан од одговорите на наставниците од повеќејазичните училишта кои гледаат голема лична корист од заедничките обуки. Но, не е за занемарување и тоа што наставниците Албанци од еднојазичните училишта гледаат поголема лична корист од заедничките обуки отколку наставниците Македонци од еднојазичните училишта.

Наставниците кои гледаат поголема лична корист од заедничките обуки истовремено и самите се поподготвени професионално да соработуваат со наставниците од „другиот“ наставен јазик и сметаат дека нивните колеги од истиот наставен јазик, како и наставниците од „другиот“ наставен јазик се исто така поподготвени за таква соработка.

*Како би требало да се спроведуваат заедничките обуки?*

Најпреферирана опција за наставниците Албанци се заеднички обуки што се водат на двата јазика и кои даваат можност учесниците да зборуваат на својот јазик, а потоа следува опцијата со еднојазични обуки што се реализираат само на албански јазик. Преференциите на наставниците Македонци се поинакви и главно зависат од типот на училиштето. Наставниците Македонци од еднојазичните училишта се поделени околу две опции – едни би преферирале да учествуваат во обуки што се водат само на македонски и се наменети главно за наставниците од македонски наставен јазик, а други би избрале да следат заеднички обуки што се водат главно на македонски, со поддршка и на албански јазик. Истовремено, дел од наставниците Македонци од повеќејазичните училишта би избрале да следат заеднички обуки што се водат главно на македонски, со поддршка и на албански јазик, а друг дел би сакале да учествуваат во заеднички обуки кои би се одвивале на двата јазика доколку ги реализираат квалитетни обучувачи.

Наставниците (повеќе Албанците отколку Македонците) кои не гледаат или гледаат мала лична корист од заедничките обуки преферираат да учествуваат во обуки на својот јазик, со учесници од својот наставен јазик. Затоа, пак, наставниците кои мислат дека би имале голема корист од заедничките обуки се определуваат за билингвални обуки.

#### 4. Квалитет на наставата

*Што мислат наставниците од двата наставни јазика за квалитетот на наставата?*

Скоро сите наставници од двата етникума се задоволни од квалитетот на наставата на нивниот наставен јазик (повеќето од нив се дури многу задоволни) и сметаат дека наставата на нивниот јазик е подеднакво квалитетна како и наставата на „другиот“ јазик. Голем дел од наставниците Македонци кои се незадоволни од квалитетот на наставата сметаат дека наставата на двата јазика е подеднакво некавалитетна, што не е случај со наставниците Албанци.

*Кои се главните фактори што придонесуваат за квалитетот/некавалитетот?*

Наставниците од двете етнички заедници кои се незадоволни од квалитетот на наставата сметаат дека најбитни фактори за постоечкиот некавалитет се учебниците и наставните средства, како и политиките на МОН. Помала одговорност за постоечката состојба им припишуваат на иницијалната обука, на наставните програми и на компетенциите и мотивацијата на наставниците кои ја реализираат наставата.

Наставниците се свесни дека професионалниот развој и соработката се битни за обезбедување квалитетна настава, но малкумина ја гледаат потенцијалната моќ на соработката со колеги од „другиот“ наставен јазик. Повеќето наставници укажуваат на отсуство на политичка поддршка за промените кои водат кон подобрување на квалитетот на наставата, што важи повеќе за албанскиот отколку за македонскиот политички блок.

#### 5. Етнонационална ориентација

*Каков е ставот на наставниците Македонци и наставниците Албанци за прифаќање и почитување на мултиетничката реалност на нашата држава?*

За наставниците Македонци етнонационалната ориентација е минимална, додека, пак, за наставниците Албанци таа е повисока, иако не е силно изразена. Притоа, кога ќе се споредат со нивните сонародници кои работат во повеќејазични училишта, наставниците Албанци од еднојазичните училишта на албански наставен јазик пројавуваат тенденција за припишување поголема важност на етничкиот идентитет и на сопствената етничка заедница во однос на другите етнички заедници и на државата.

Непостоењето поврзаност меѓу самопроцената на личните интеркултурни компетенции и етнонационалната ориентација кај наставниците од двата етникума може да се објасни со тоа што тие ги дефинираат овие компетенции преку познавањето на културата на „другите“ етнички заедници како

најважна компонента на интеркултурните компетенции. Од друга страна, пониската етнонационална ориентација на наставниците Македонци се поврзува со повисока подготвеност за професионална соработка и за заеднички обуки со наставниците Албанци (што не е случај кај наставниците Албанци), што укажува на поголем степен на прифаќање и почитување на мултиетничката реалност на нашата држава.

### ПРЕПОРАКИ

- ▶ Наставниците од двете етнички заедници треба да станат свесни дека интеркултурните компетенции не може да се сведат на познавање на културата на „другите“, туку дека е неопходно да вклучуваат подготвеност за интеракција, базирана на меѓусебно прифаќање и почитување.
- ▶ Треба да се обезбеди професионална соработка меѓу наставниците од различни наставни јазици од повеќејазичните и еднојазичните училишта што ќе биде континуирана и ќе придонесе за развој на интеркултурните компетенции кои овозможуваат интеракција базирана на меѓусебно прифаќање и почитување.
- ▶ Наставниците треба да почнат да гледаат на континуираната професионална соработка меѓу наставниците од различни наставни јазици како на можност за професионален развој кој води кон унапредување на наставата, а не само како на предуслов за реализација на заеднички активности со „мешани“ групи ученици.
- ▶ Наставниците треба да станат свесни дека континуираната професионална соработка меѓу наставниците од различни наставни јазици нуди модел на идентификација за учениците кој не само што придонесува учениците да се стекнат со интеркултурни компетенции туку и, на подолги патеки, ги унапредува и интеретничките односи во општеството и ја зголемува неговата кохезивност.
- ▶ Треба да се воспостави практика на реализација на заеднички обуки со учество на наставници од различни наставни јазици, при што ќе се почитуваат сите застапени наставни јазици и ќе се овозможи комуникација и интеракција меѓу учесниците.
- ▶ Кај наставниците од сите наставни јазици треба да се развие потреба за учество во квалитетни заеднички обуки кои ќе придонесат за нивниот професионален развој и за унапредување на наставата, наместо да приоритизираат обуки на јазикот на кој ја реализираат наставата.
- ▶ На заедничките обуки со наставници од различни наставни јазици треба да се гледа како на можност за обезбедување интеретничка/интерјазична професионална соработка, и тоа не само меѓу наставници од повеќејазичните туку и со наставници од еднојазичните училишта.



- ▶ Наставниците од сите наставни јазици треба да станат свесни дека квалитетот на наставата повеќе зависи од нив самите (нивните компетенции и нивниот ангажман на работното место) отколку од учебниците или од институциите.
- ▶ Иницијалното образование и обуките за професионален развој на наставниците треба да овозможат развивање на интеркултурните компетенции кај наставниците кои, пред сè, се насочени кон прифаќање и почитување на мултикултурната реалност на нашата држава.



